



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

e-ISSN :1305-2020

YIL:2025 CİLT:22 SAYI:1

Dergi Kurulları

Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Hak Sahibi

Prof. Dr. Murat Kayrı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör

Prof. Dr. Ramazan Sak, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

Dr. Metin Şardağ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu

Dr. Alper Durukan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Buad Khaled, AL Quds Üniversitesi, Filistin

Dr. Çiğdem Şenyiğit, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ercan Öpengin, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erhan Görmez, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Eşref Nas, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feyza Tantekin Erden, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Dr. Harika Özge Arslan, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Dr. İkbâl Tuba Şahin Sak, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. İshak Kozikoğlu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Jean Plaisir, The City University of New York, Amerika Birleşik Devletleri

Dr. Kenan Bulut, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Kübra Fırat, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Laetitia Coles, University of Queensland, Avustralya

Dr. Martin Skutil, University of Hradec Králové, Çek Cumhuriyeti

Dr. Mehmet S. Vangölü, Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mehmet Şen, Ted Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mustafa Gök, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nasip Demirkuş, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Osman Tat, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Sevgi Koç, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Sharolyn D. Pollard-Durodola, University of Nevada, Las Vegas, ABD

Dr. Sinan Keskin, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Süleyman Kasap, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Yuwei Xu, University of Nottingham, İngiltere

Sekretarya

Dr. Mehmet Turhan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Emrah Kultas, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Saf Madde ve Karışımlar Ünitesine Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Testi Geliştirme Çalışması / Development of an Analytical Thinking Skills Test for the Pure Substance and Mixtures Unit

Hava İpek Akbulut, Nilgün Mısır, Hülya Köroğlu, Hakan Yıldız, Sultan Fidan 1-33

A Small-Scale Corpus Study of Metal Songs: Metallica's 'The Black Album' / Metal Şarkılar Üzerine Küçük Ölçekli Bir Derlem Çalışması: Metallica'nın 'The Black Albüm'ü

Fateme Shahrokhi & Serap Önen 34-54

School Administrators' Communication Competencies as a Predictor of Teacher Motivation: An Analysis of Canonical Correlation / Öğretmen Motivasyonunun Bir Yordayıcısı Olarak Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri: Kanonik Korelasyon Analizi

Bayram Bozkurt 55-71

Student and Instructor Perspectives on the English Preparatory School's ELT Program: A Needs Analysis Study / Öğrenci ve Öğretim Görevlilerinin İngilizce Hazırlık Öğretim Programına İlişkin Görüşleri: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Pınar Mercan Küçükakin, S. Aslıhan İleri & Gülşah Coşkun Yaşar.....72-96

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşme Yaşantıları / Organizational and Professional Socialization Experiences of Special Education Teachers

Mehmet Mazlum & Yüstra Tunçdede.....97-120

Investigation of Social Studies Curriculum and Coursebook in the Context of Today's World Problems: What Do Teachers Think? / Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Günümüz Dünya Sorunları Bağlamında İncelenmesi: Öğretmenler Ne Düşünüyor?

Elif Alkar & Ayşe Çançın.....121-143

Yükseköğretimde Hakkaniyet Üzerine Bir Araştırma / An Investigation of Educational Equity in Higher Education

Seda Nur Kurt & Gökhan Arastaman.....144-170

Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi'nin Katılımcı Öğretmenler Açısından Verimliliğinin Değerlendirilmesi / Evaluation of the Efficiency of Tokat Teacher Academies/Literature Academy in terms of Participating Teachers

Orhan Gazi Gökçe.....171-191

Analitik Geometride Kavram Yanılgıları Bağlamında Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Betimsel Analizi / The Relationship between Teachers' Professional Motivation Levels and Classroom Guidance Practices

Ali İhsan Mut, Merve Öteleş & Berivan Özçavuş.....192-213

Children's Misconceptions: Opinions and Practices of Preschool Teachers / Çocuklardaki Kavram Yanılgıları: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları

Rabia Nimet Gülmez & Ensar Yıldız.....214-238

English Language Teachers' Wellbeing in the Workplace: A Case Study in Türkiye / İngilizce Öğretmenlerinin İşyerindeki Refahı: Türkiye'de Bir Vaka Çalışması

Arzu Bilhan & Meryem Akçayoğlu.....239-263

Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Hollanda Örneği / Comparison of Chemistry Teacher Training Programs: The Cases of Türkiye and the Netherlands

Rukiye Turan Bal, Ayhan Yılmaz & Sinem Dinçol Özgür.....264-297

An Examination of the Relationship Between Undergraduate Students' Personality Traits, Family Communication Patterns, Communication Skills, and Speaking Anxiety / Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Aile İletişim Kalıpları ve İletişim Becerileri ile Konuşma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Selvanur Kayhan, M. Kerem Kobul, Fatma Altun Kobul & Bircan Eyüp.....298-324

2018 Tarih Dersi Öğretim Programı ile 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme / An Evaluation of the 2018 History Course Curriculum and the 2024 History Course Curriculum

Volkan Tunç.....325-350

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Metabolik Sendrom Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi / Examination of Physical Activity Levels and Metabolic Syndrome Knowledge and Awareness Levels of Classroom Teaching Department Students

İsa Aydemir, Savaş Aydın & Umut Yılmaz.....351-366

Saf Madde ve Karışımlar Ünitesine Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Testi Geliştirme Çalışması

Hava İPEK AKBULUT¹, Nilgün MISİR², Hülya KÖROĞLU³, Hakan YILDIZ⁴, Sultan FİDAN⁵

Öz: Bu araştırmanın amacı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 7. sınıfta yer alan “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik, analitik düşünme becerisi göstergelerini kapsayan, geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmış, çoktan seçmeli sorular içeren bir test geliştirmektir. “Saf Madde ve Karışımlar” Ünitesine Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Testi (ADBT), 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Trabzon ili bir merkez ve iki köy ortaokulu 7. sınıfında öğrenim gören toplam 204 öğrenciye uygulanmıştır. Geliştirilen testin kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan Lawshe tekniği sonucunda uzmanlardan olumsuz geri bildirim alan 2, 19 ve 30 numaralı maddeler testten çıkarılmıştır. Madde analizi sonucu 12. madde ve faktör analizi sonucunda da 10 ve 16. maddeler testten çıkarılmıştır. Testte yer alan maddelerin güçlük indeksi 0.19 ile 0.66 arasında, ayırt edicilik indeksi ise, 0.02 ile 0.76 arasında değişmektedir. Testin güvenirlik analizi için hesaplanan KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Bu değer “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi ile ilgili analitik düşünme becerilerini ölçmede güvenilir bir test olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonucunda ünite kazanımlarına uygun, analitik düşünme becerisi göstergelerini kapsayan ve nihai hali 28 sorudan oluşan bir test geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Saf madde ve karışımlar, analitik düşünme becerisi testi

Development of an Analytical Thinking Skills Test for the Pure Substance and Mixtures Unit

Abstract: This study aims to develop a validated and reliable multiple-choice test on the "Pure Substance and Mixtures" unit in 7th grade science curriculum, which incorporates indicators of analytical thinking skills. The “Pure Substance and Mixtures” Unit Analytical Thinking Skills Test (ATST) was administered

Geliş tarihi/Received: 07.07.2023 Kabul Tarihi/Accepted: 25.12.2024 Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, havaipek@trabzon.edu.tr, 0000-0003-1628-2594

² Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi, nilgun_misir20@trabzon.edu.tr, 0009-0000-9051-6809

³ Öğretmen, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Fen Bilimleri Eğitimi, hulyafen61@gmail.com, 0009-0000-7306-5436

⁴ Öğretmen, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Fen Bilimleri Eğitimi, hkn1yldzz@gmail.com, 0000-0002-5813-316X

⁵ Öğretmen, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Fen Bilimleri Eğitimi, sultan_fidan21@trabzon.edu.tr, 0000-0002-4274-1750

Atıf için/To cite: İpek Akbulut, H., Mısır, N., Köroğlu, H., Yıldız, H., & Fidan, S. (2025). Saf Madde ve Karışımlar Ünitesine Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Testi Geliştirme Çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-33. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1324261>

* Bu çalışmanın veri analizi kısmında katkılarından ve alan uzmanı görüşlerinden dolayı Prof. Dr. Çiğdem Şahin'e teşekkür ederiz.

to a total of 204 students studying in the 7th grade of secondary schools in Trabzon in the 2022-2023 academic year. Lawshe technique is used to ensure the content validity of the developed test and items 2, 19 and 30, which received negative feedback from the experts, were removed from the test. As a result of the item analysis, item 12 was removed, along with items 10 and 16 following the factor analysis. The difficulty index of the items in the test ranged from 0.19 to 0.66, while the discrimination index ranged from 0.02 to 0.76. Based on the reliability analysis, the KR-20 was determined to be 0.86. It can be concluded that the ATST for the "Pure Substance and Mixtures" unit has an acceptable level of reliability (Büyüköztürk, 2011). As a result of the study, a test consisting of 28 items, covering the indicators of analytical thinking skills and aligned with the unit's learning outcomes, was developed.

Keywords: Pure substance and mixture, analytical thinking skill test

Giriş

Teknoloji ile birlikte hızla değişen, gelişen bir çağda yaşamaktayız. Bu çağa ayak uydurabilmenin yolu her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişen öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak mevcut öğretim programlarını güncellemek ve yenilemekten geçmektedir. Nitekim 2018 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programında da üst düzey düşünme becerilerine sahip, araştıran, sorgulayan, öğrendiklerini sentezleyen, problem durumunu ortaya koyan ve farklı çözümler üreten, çevresine duyarlı, etkili iletişim kuran, işbirlikçi ve girişimci fen okuryazarı bireylerin yetiştirilebilmesi amacıyla alana özgü becerilerden bilimsel süreç becerilerine, yaşam becerilerine, mühendislik ve tasarım becerilerine yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Öğretim programında yer alan yaratıcı düşünme, analitik düşünme, karar verme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması, yaşam becerileri olarak tanımlanmıştır. Analitik düşünme becerisi; bir problemi bütünsel olarak ele alarak sentezlemek ve elde edilen parçalar arasında anlamlı ilişki kurmak; bir sistemin çalışma düzenini, bir durumun oluşma nedenlerini veya bir problemin çözüm adımlarını belirlemek, karşılaştırma yapmak, bir durum hakkında değerlendirme yapabilmek, olumlu ve olumsuz taraflarını ortaya koymak olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 2002). Montaku'un (2011) belirttiği gibi analitik düşünme: olayları alt basamaklara ayırıp aralarındaki bağlantıları ortaya koyabilme, sırasıyla düzenleyerek önemli bölümlerini belirleyebilmek anlamına gelmektedir. Herhangi bir durumun analizinde; parçalarının ve parçalar arasındaki bağlantılarının, sınıflandırma kurallarının belirlenmesi, düşüncelerin dayandığı unsurların güvenilirlik ve geçerlilik kanıtlarının hatasız şekilde incelenip değerlendirilebilmesi ve tarafsız şekilde sunulması ardından karara varılabilmesi analitik düşünmenin adımları olarak belirtilebilir (Akkuş Çakır & Senemoğlu, 2016; Marzano & Kendall, 2007). Analitik düşünme becerisi karşılaştırma, sınıflandırma, hata analizi, genelleme ve özelleştirme şeklindeki göstergelerle alt başlıklara ayrılmaktadır (Kala & Kirman Bilgin, 2019). Bir problemin çözümünde; karşılaştırma özelliğine sahip bireyler birden fazla nesne/kavram vb. gibi durumların belli ayrıntılarının benzer ve farklı yanlarını tanımlayabilme ve yorumlayabilme özelliklerine sahip olmalıdır. Sınıflandırma özelliğine sahip olan birey karşılaştırma yaptıktan sonra genelleme veya teoriler için tanımlama yapabilme özelliğine sahip olmalıdır. Hata analizi yapabilen bir kimse belirli detayların sisteme etkisini belirleyebilmeli, detayların sistemden çıkarılıp veya sisteme eklenmesi halinde neler olabilir sorusunu cevaplayabilmelidir. Genelleme özelliğine sahip birey, bilinen detaylara göre yeni genelleme ve ilke oluşturabilmeli ve bunu savunabilmelidir. Özelleştirme yapabilen birey ise genellemeye ilişkin belli şartlara göre doğru olabilen özellikleri belirleyebilmelidir (Emekli, 2021; Kala, 2019). Bu beceri küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır (Kala & Kirman Bilgin, 2020). Çünkü bu beceri çocukların zekâlarının gelişerek, ülkenin kalkınmasında kritik öneme sahip yetişkinlere dönüşmesinde önemli bir rol oynamaktadır

(Thaneerananon vd., 2016)). Analitik düşünme, bireylerin konuyla ilgili gözlemler yapabilmesi, parçalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmesi ve her parçanın bütündeki rolünü anlayabilmesi için gerekli bir düşünme biçimidir (Sartika, 2018). Ancak farklı çalışmalar öğrencilerin düşük analitik düşünme becerisine sahip olduklarına vurgu yapmakta, sebep olarak da öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda analitik düşünme becerisini geliştirici yöntem ve teknikleri kullanmaları, etkinlikler planlamamaları (Kanyılmaz & Özata, 2020), analitik düşünmeyi teşvik edecek bilgi ve deneyime sahip olmamaları (Kaewsudjarit, 1998), öğrencilerin analitik düşünme becerilerini sınıfta kullanmalarına imkan tanımamaları (Irwanto vd., 2017)'nı göstermektedir. Okullarda öğrencilerin yeni görüşler üretmelerini, başkalarının düşüncelerini analiz etmelerini engelleyen geleneksel testlerle öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin ölçülmesi de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini engellemektedir (Sternberg, 2006). Sınıf içi değerlendirmelerde öğretmenlerin geçmişten günümüze, her türlü güçlük seviyesindeki kavramı ölçme ve bireyin öğrenmiş olduğu konular açısından geniş ölçekte sınama olanağı sağlayan, hem ulusal hem de uluslararası ölçekte yapılan sınavlarda sıklıkla kullanılan, yapılandırılmış en kullanışlı ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı görülmektedir (Özçelik, 2010). Çoktan seçmeli testler eğitim ortamlarında uygulama kolaylığı sağlamada, öğrencilerin yanlış, eksik veya yanlışlı öğrenme durumlarını belirlemede ve başarılarını tespit etmede kullanışlı araçlardır (Kan, 2020). Bu özelliklerinin yanı sıra bu tür testlerin değerlendirilmeleri çok hızlı, kolay ve objektiftir (McMillan, 2015). Ayrıca öğretim programındaki kazanımlarla birebir örtüşen, öğrenilen konuların amacını ve kapsamını karşılayan maddelerden oluşan geçerli ve güvenilir bir test oluşturulması maddelerin ölçebilme niteliğini de artırmaktadır (Kızılkapan & Bektaş, 2018). Bu gibi avantajlara sahip olan çoktan seçmeli bir testi hazırlarken Haladyna vd., (2002) her ögenin belirli bir içeriği ve belirli bir zihinsel davranışı yansıtmaması, her ögenin okuma miktarının en aza indirgenmesi, önemsiz içerikten kaçınılması, yanlış anlaşılacak maddelerden kaçınılması, maddelerin açık ve net ifadeler içermesi, madde yazımında kullanılan dil içeriğinin uygulanan grubun seviyesine uygun olması, abartılı ifadelerden kaçınılması, birbirinden bağımsız ifadeler içeren seçenekler tercih edilmesi gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sınıf içi değerlendirmede son yıllardaki eğilimler her ne kadar karmaşık düşünme becerilerine odaklanarak ürün dosyaları kullanımını önerse de geleneksel olarak nitelendirilen çoktan seçmeli testler iyi hazırlandığında, kapsamlı içerik alan bilgisini etkili ve nesnel bir şekilde değerlendirmek için mükemmel bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir (McMillan, 2015).

Alanyazında fen eğitimi kapsamında analitik düşünme becerisi ile ilgili daha çok ölçekler (Kocaman, 2021) ve açık uçlu sorulardan (Kala & Kirman Bilgin, 2019; Kala, 2019; Kala & Kirman Bilgin, 2020; Olça, 2015); problem içeren bağlamlardan (Akkuş Çakır & Senemoğlu, 2016); çoktan seçmeli sorulardan (Chonkaew vd., 2016; Khamsaengmat & Kanjug, 2022; Ponputtha vd., 2021; Siribunnam & Tayraukham, 2009) oluşan değerlendirme araçları bulunmaktadır. Fen bilimleri dersi öğretim programı 7. Sınıfta yer alan “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi içinde somut hallerinin sınıf ortamında gösterilmesi olası olmayan, soyut ve öğrenmede zorluk çekilen kavramlar yer almaktadır (Dinç Bilgin & Zorlu, 2023). Bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin ilgili üniteye konu/kavramları anlamalarını ölçmede genellikle başarı testlerinin kullanıldığı (Dede & Keleş, 2020; Demir vd., 2016; Dinç Bilgin & Zorlu, 2023; Özdemir & Yurtseven, 2023; Pazar & Karamustafaoğlu, 2023) ancak “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik geliştirilen bir analitik düşünme becerisi testine rastlanmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda analitik düşünme becerisi ile ilgili güvenilir sonuçlar elde edebilmek için katılımcıların sahip oldukları analitik düşünme becerilerinin doğru şekilde ölçülmesi ve diğer değişkenlerle ilişkisinin karşılaştırılması gerekmektedir. Doğru ölçüm

yapabilmek için alana özgü hazırlanan ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Ocak & Park, 2020). Bu nedenle “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik analitik düşünme becerisi testi ile ilgili konuyu ve analitik düşünme becerisi göstergelerini içeren bir test hazırlanması planlanmıştır. Spesifik olarak ilgili ünitenin konu/kazanımlarına yönelik hazırlanmış analitik düşünme becerisi göstergelerini içeren ADBT ile Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin bu beceriyi edinme durumlarını belirleme imkanı bulmalarının sağlanacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini ölçmeye yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan, geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir Analitik Düşünme Becerisi Testi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

- 1) ADBT’yi oluşturan maddeler kapsam geçerliğini sağlamakta mıdır?
- 2) ADBT’de bulunan her bir çoktan seçmeli madde için madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi değerleri nedir?
- 3) ADBT’yi oluşturan çoktan seçmeli maddeler için güvenirlik katsayısı (KR-20) nedir?

Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmında, araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama aracının geliştirilme sürecinde takip edilen adımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik bir ADBT geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma test geliştirmeye özgü bir sürece göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ADBT’nin geliştirilmesi sürecinde Güler (2019)’in önerdiği; testin amacının ve kapsamının belirlenmesi, maddelerin yazılması ve düzeltilmesi, ön uygulamanın yapılması, pilot uygulamanın yapılması, madde analizi ve madde seçimi ve testin son halini alması aşamaları izlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde de benzer adımlar izlenerek çoktan seçmeli testlerin geliştirildiği tespit edilmiştir (Kaplan vd., 2022; Özden & Yenice, 2021; Pazar & Karamustafaoğlu, 2023; Sontay & Karamustafaoğlu, 2020).

Örneklem

Araştırma kapsamında geliştirilen “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik ADBT 2022-2023 öğretim yılında Trabzon’un bir merkez (C Okulu), iki köy (A ve B Okulları) okulunda öğrenim görmekte olan 204, 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemle birlikte; zaman, para, işgücü gibi bazı sınırlılıkların ortadan kaldırılması amacıyla örneklem kolay ulaşılabilen ve kolay uygulama yapılabilen gruptan seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Öğrencilerin okullara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur (Okul adları A, B ve C olarak kodlanmıştır).

Tablo 1

Araştırmanın Örneklemine Okullara Göre Dağılımı

Okul kodu	Yaşam Alanı	Öğrenci sayısı	Yüzde (%)

		Kız	Erkek	
A	Köy	15	20	17
B	Köy	18	27	22
C	Merkez	64	60	61

Araştırmanın örnekleminin okullara göre dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir. Örneklemi; A (Köy) okulundan 15 kız, 20 erkek; B (Köy) okulundan 18 kız, 27 erkek; C (Merkez) okulundan 64 kız, 60 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Test geliştirilirken Güler’in (2019) test geliştirme basamakları takip edilmiştir. Güler’in (2019) test geliştirme basamakları dikkate alınarak test geliştirme aşamaları sırası ile aşağıdaki gibi yürütülmüştür:

Testin Amacının Belirlenmesi

Çalışmada yapılan literatür taraması sonucunda "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesi ile ilgili 7. sınıf öğrencilerinin analitik düşünme becerilerinin gelişim düzeyini belirlemek için geliştirilmiş çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle geliştirilecek ADBT ile bu beceriye yönelik çalışacak kişilere fayda sağlanacağı düşünülmüş ve 7. sınıf düzeyinde "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesine yönelik ADBT geliştirmek amaçlanmıştır.

Testin Kapsamının belirlenmesi

Sınıf ortamında öğretmenlerin somutlaştırmada güçlük yaşadığı kavramları içeren ve öğrencilerin kavram yanlışlarının olduğu bir ünite olan (Çalık & Ayas, 2002; Doğan vd., 2016; Doymuş vd., 2016; Johnson, 1998; Pazar & Karamustafaoğlu, 2023) "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesine yönelik bir test geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda (FBDÖP) bulunan 7. sınıf "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesi kazanımları incelenmiştir (MEB, 2018). Üniteye toplam 16 kazanım bulunmakta ve kazanımlara ait toplam ders saati sayısı 28 olarak görülmektedir. Analitik düşünme becerisi ortaokul öğretim programında yer alan yaşam becerileri arasında yer alan; karşılaştırma, sınıflama, hata analizi, genelleme ve özelleştirme göstergelerine sahip bir beceridir (MEB, 2018). "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesi kazanımları incelendiğinde analitik düşünme becerileri göstergelerini kapsayan ve öğrencilere kazandırılması gereken göstergeleri içerdiği görülmektedir. Analitik düşünme becerileri göstergelerinden bazıları; (1) veriler arasında ilişki kurar ve problemi karşılaştırma işlemi yaparak çözümler, (2) veriler arasında ilişki kurar ve problemi sınıflandırma işlemi yaparak çözümler, (3) veriler arasında ilişki kurar ve problemi genelleme işlemi yaparak çözümler, (4) veriler arasında ilişki kurar ve problemi hata analizi işlemi yaparak çözümler, (5) veriler arasında ilişki kurar ve problemi özelleştirme işlemi yaparak çözümler şeklindedir (Kala, 2019). Öğrencilerin analitik düşünme becerilerini belirlemede, çok sayıda kişiye uygulanabilme, kısa cevaplanma süresine sahip olma, kolay puanlanabilme, planlayıcı yanlılığını bertaraf etme gibi özelliklere sahip olan çoktan seçmeli soru tipi kullanılmasına karar verilmiştir (Güler, 2019; Turgut & Baykul, 2019).

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi

Kapsam geçerliğini sağlamak için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen teknik kullanılmıştır. Bu teknikte uzman grubunun oluşturulması, test formunun hazırlanarak uzman görüşlerinin elde edilmesi, verilerin analizi kapsam geçerliği oranlarının (KGO) ve kapsam geçerlik indeksinin (KGİ) hesaplanması ve bu hesaplamalara ve kapsam geçerlik indeksi ölçütlerine göre testte hangi maddelerin kalacağına karar verilmesi adımları izlenmektedir. Bu kapsamda maddelerin yazılmasında ilk olarak FBDÖP’te bulunan ünite kazanımları ve ders kitapları incelenerek içerikte hangi konu ve kavramların yer alacağına karar verilmiştir. Daha sonra analitik düşünme becerisinin göstergeleri incelenerek, her bir göstergenin içeriği ve ölçülmek istenen kazanımlar dikkate alınarak, 34 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan uzman grubunun soru, kazanım ve analitik düşünme becerilerinin göstergelerine uygunluğunu, madde kökünün açık ve anlaşılabilirliğini analiz etmeleri sağlanmıştır. Lawshe (1975) tekniğine göre testte yer alan her bir madde için uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde üçlü olarak kategorilendirilmektedir. Ancak Lawshe (1975) tekniğinde yer alan uzman görüşlerine ait derecelendirmeler “Uygun”, “Uygun Ancak Düzeltmeli” ve “Çıkartılmalı” şeklinde yeniden düzenlenmiştir (Alisinanoğlu & Şimşek, 2013; Ateş Çobanoğlu, 2013). Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak hazırlanan test ilk olarak 34 maddeden oluşmaktadır. Bu test ile ilgili 6 uzmanın görüşü alınmış ve her bir uzmanın maddeleri “Uygun” 3, “Uygun Ancak Düzeltmeli” 2 ve “Çıkartılmalı” 1 olacak şekilde puanlamaları istenmiştir. Çalışmada, testte yer alan maddelerin kapsam geçerliğinin tespiti için, uzman görüşleri göz önüne alınarak elde edilen verilerin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGO, maddelerin testte olup olmama durumlarını ifade eden, kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olup aşağıdaki formüle göre hesaplanmaktadır (Lawshe, 1975);

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2} \quad \text{Veya} \quad KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

Nu, maddeye “Uygun” diyen uzman sayısını, N ise “maddeye yönelik görüş belirten” toplam uzman sayısını göstermektedir. KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahiptir. Katılımcıların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak ifade ederse o maddenin KGO değeri 1 olacaktır, ancak hata payı göz önüne alınarak bu değer 0,99 olarak kabul edilmiştir. Bu durumda katılımcıların yarısından fazlası testteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse KGO, 0 ile 0,99 arası bir değer alacaktır. KGO eşitliğine göre; uzmanların yarısı testteki maddeye ilişkin ‘Uygun’ şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası “Uygun” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından azı “Uygun” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO<0 olacaktır. Eğer KGO oranı 0 (sıfır) veya negatif (sıfırdan küçük) değer alıyorsa bu şekilde bir değere sahip maddenin kapsam geçerliliğinin olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ve testteki bu maddeler direk olarak testten çıkarılmaktadır. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testte kalmasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak KGİ değeri elde edilir. Sıfırdan büyük değere sahip maddelerin KGO değerlerinin istatistiksel olarak anlamlılığına, dolayısıyla ölçekte kalıp kalmayacağına uzman sayısına göre belirlenen KGÖ değerlerine bakılarak karar verilir (Ayre & Scally, 2014). Bu çalışmada da $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum/kritik değerleri (KGÖ= CVRcritical) (6 uzman yer almaktadır) için belirlenen KGÖ değerinin 0,99 olduğu literatürden görülmektedir.

Bu analizler sonucunda soru sayısı 31 maddeye düşürülerek taslak ADBT oluşturulmuştur. Aşağıda ADBT’den çıkarılan bir soruya örnek verilmiştir.

19. Aşağıda elementlerin sembollerinden oluşan üç farklı şifreyi bulmanız için yönergeler verilmiştir.
- Şifre dört hanelidir. Şifre dört büyük harften oluşmaktadır.
 - Şifreyi periyodik cetvelin ilk 18 elementinin sembolleri oluşturmaktadır.
 - Şifreyi oluşturan harfler alfabetik sıraya uygun dizilmiştir.
 - Solunum olayında kullanılan yakıcı özellikte olan elementle kemik ve sinirlerin yapısına katılan element art arda gelmektedir.
 - Şifre içerisinde bazı meyvelerin sarartılmasında kullanılan bir element vardır.
 - Şifrede proteinlerin yapısında bulunan ve soğutma işleminde kullanılan bu element yer almamaktadır.
- Aşağıdakilerden hangisi verilen yönergeler doğrultusunda bulunabilecek şifrelerden bir tanesi değildir?**

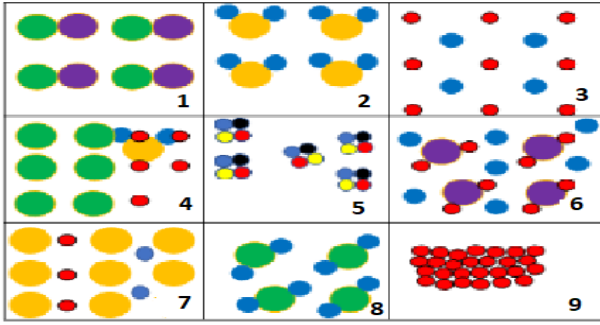
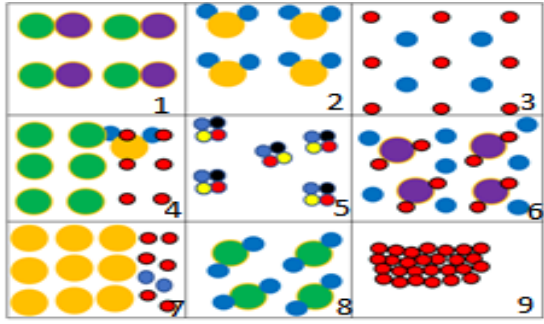
	1. Hane	2. Hane	3. Hane	4. Hane
a)	C	O	P	S
b)	H	O	P	S
c)	N	O	P	S
d)	B	O	P	S

Ön Uygulama

Alan uzmanlarının incelemeleri sonucu elde edilen ADBT 7. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ADBT’de yer alan 17, 24, 28, 30. maddelerinin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı belirlenmiştir. Belirlenen bu maddelerde iyileştirmeler yapılmıştır. Uygulama süresi taslak ADBT uygulanmadan önce 40 dakika olarak belirlenmiştir. Ancak yapılan deneme uygulaması sonrasında bu süre 55 dakikaya çıkartılmıştır.

Tablo 2

ADBT Taslak Uygulama Öncesi ve Sonrası Değiştirilen Soru Örnekleri

Taslak ADBT uygulanmadan önceki halinden bazı sorular:	Taslak form uygulandıktan sonraki halinden bazı sorular:
17. Şekilde bazı molekül modelleri numaraları verilmiş kutularda sembolik olarak gösterilmiştir.  Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi söylenebilir?	17. Şekilde bazı molekül modelleri numaraları verilmiş kutularda sembolik olarak gösterilmiştir.  Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi söylenebilir?

- a) Şekilde toplam altı kutuda saf madde gösterilmiştir.
- b) Yalnızca bir tane kutuda heterojen karışım modeli bulunmaktadır.
- c) Dördüncü ve yedinci kutuda gösterilen modeller aynı karışım sınıfını göstermektedir.
- d) Beşinci ve sekizinci kutudaki modeller çözeltiye örnek olarak verilebilir.

- a) Şekilde toplam altı kutuda saf madde gösterilmiştir.
- b) Yalnızca bir tane kutuda heterojen karışım modeli bulunmaktadır.
- c) Dördüncü ve yedinci kutuda gösterilen modeller aynı karışım çeşidini göstermektedir.
- d) Beşinci ve sekizinci kutudaki modeller çözeltiye örnek olarak verilebilir.

30. Aşağıda yer alan modellerin element veya bileşik sınıfından hangisine ait olduğunu ve bu sınıflandırmaya uygun bir örneğin doğru olarak verildiği seçeneği işaretleyiniz.

	Model	Element/ Bileşik	Örnek
a)		Element	Demir
b)		Element	Su
c)		Element	Oksijen
d)		Bileşik	Sofra Tuzu

30. Aşağıda yer alan modellerin element veya bileşik sınıfından hangisine ait olduğunu ve bu sınıflandırmaya uygun bir örneğin doğru olarak verildiği seçeneği işaretleyiniz.

	Model	Element/ Bileşik	Örnek
a)		Element	Amonyak
b)		Bileşik	Demir
c)		Element	Oksijen
d)		Bileşik	Sofra Tuzu

Öğrencilerin 17. soruda yer alan 7 numaralı şekli anlamadıklarını belirtmeleri üzerine bu şekil değiştirilmiştir. Ayrıca yine Tablo 2’de örnek olarak gösterilen 30. sorunun çeldiricilerinden a seçeneğindeki modelin demir örneği amonyak, b seçeneğindeki modelin element ifadesi bileşik, su örneği ise demir olarak değiştirilmiştir.

Asıl Uygulama

Çoktan seçmeli 31 maddeden oluşan “Saf Maddeler ve Karışımlar” ünitesi ADBT 2022-2023 öğrenim yılında Trabzon ili’ndeki üç ortaokulda öğrenim gören 204, 7. sınıf öğrencisine 55 dakika süre verilerek uygulanmıştır.

Madde Analizi ve Madde Seçimi

Geliştirilen ADBT, dört seçenekli çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. ADBT maddelerinin, ölçülmesi amaçlanan özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırt etme durumunu belirlemek için madde ayırt edicilik indeksi ve maddenin cevaplayıcıya ne denli zor veya kolay geldiğini öğrenmek (maddeyi doğru cevaplayanların tüm cevaplayıcı sayısına oranına bakılarak sınıfın yüzde kaçının soruyu doğru yanıtladığını görmek) amacıyla madde güçlük indeksi hesaplanmıştır (Hasançebi vd., 2020). ADBT’nin uygulanması sonucu öğrencilerin; soruyu doğru cevaplamalarına 1 puan, yanlış cevaplamalarına, soruya birden fazla cevap işaretlemelerine ve soruyu boş bırakmalarına 0 puan verilmiştir. ADBT’nin maddelerine verilen cevaplar yukarıdaki kriterlere göre puanlanarak ADBT’nin madde analizi yapılmıştır. Madde analizleri için öğrencilerin ADBT’den aldıkları puanlar, en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Yapılan puan sıralamasına göre en yüksek puan alan %27’lik kısım “üst grup”, en düşük puan alan %27’lik kısım ise “alt grup” olarak belirlenmiştir. Nihai olarak oluşturulan testin “madde ayırt edicilik indeksi” ve “madde güçlük indeksi” Tablo 3’teki aralık değerlere göre değerlendirilmiştir (Akbulut & Çepni, 2013; Karlı & Ayas, 2013).

ADBT'nin güvenilirliğini hesaplamak için Kuder-Richardson (KR-20) güvenilirlik hesaplama yönteminden yararlanılmıştır. KR-20 iç tutarlılık katsayısı incelenerek ADBT'in güvenilirlik analizi yapılmıştır. KR-20 yöntemi, bir test maddesine verilen cevaplar 1 ve 0 şeklinde puanlandığında ve test maddelerinin güçlük katsayılarının eşit olmadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008).

Tablo 3

Madde Güçlük İndeksi ve Ayırt Edicilik İndeksinin Değerlendirilmesi

Madde Ayırt Ediciliği	“0.40 ve daha üstü	Çok iyi madde”
	“0.30 ile 0.39 arası	Oldukça iyi madde”
	“0.20 ile 0.29 arası	Düzenlenip, geliştirilmeli”
	“0.19 ve daha düşük	Çok zayıf madde, testten çıkarılmalı”
Madde Güçlüğü	“0.61 ve yukarısı	Kolay madde”
	“0.60-0.40	Orta güçlükte madde”
	“0.39 ve aşağısı	Zor madde”

Yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Faktör analizi, iki türü olan açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizini içerir. Ölçekler eşit aralıklı olarak kabul edilirken, başarı testleri sıralı yapıya sahiptir. Bu nedenle, başarı testlerinin klasik test teorisine göre doğru yanıtlara '1', yanlış yanıtlara ise '0' puan verilerek kodlanması ve sıralı ölçekler olarak kabul edilmesi, faktör yapısının belirlenmesinde tetrakorik korelasyon analizinin kullanılmasını gerektirir. Bu analiz, Lorenzo-Seva ve Ferrando (2021) tarafından geliştirilen “Factor 11.02.04” programı kullanılarak yapılmıştır. “Factor 11.02.04” programında hem AFA hem de DFA birlikte yapılmaktadır. (Kaplan vd., 2022). AFA kapsamında KMO değeri ve Bartlett's testi anlamlılık değeri raporlanmaktadır. Faktör analizi sonucunda elde edilen KMO değeri, örneklem yeterliliğinin sağlandığını ve verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtir. KMO değerinin 0.60 veya daha yüksek olması ve Bartlett testinin değerinin de 0.05'ten küçük ($p < 0.05$) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Bulgular

Bu bölümde geliştirilen “Saf Maddeler ve Karışımlar” ünitesi ADBT'ye yönelik yürütülen geçerlik, madde analizi ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Saf Madde ve Karışımlar Ünitesine Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Testi Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliği ile her bir maddenin ve hazırlanan ADBT'nin bütün olarak ölçülmek istenen özelliği ne derece ölçtüğü incelenmektedir. Literatürde testin kapsam geçerliğini

incelemede uzman görüşü alınması kullanılan yöntemlerden biridir (Büyüköztürk vd., 2008). “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi ADBT’nin kapsam geçerliği iki fen eğitimi alan uzmanı ve dört fen bilimleri öğretmeninin uzman görüşü yoluyla sağlanmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasında Lawshe tekniği kullanılmıştır. Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda her bir madde için hesaplanan KGO değerleri ve örnek ölçeğin tamamına yönelik KGİ değeri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Örnek Ölçeğe Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO	Karar
1	6	0	0	1	Kabul
2	1	2	3	-0.66*	Red
3	6	0	0	1	Kabul
4	6	0	0	1	Kabul
5	6	0	0	1	Kabul
6	6	0	0	1	Kabul
7	6	0	0	1	Kabul
8	6	0	0	1	Kabul
9	6	0	0	1	Kabul
10	6	0	0	1	Kabul
11	6	0	0	1	Kabul
12	6	0	0	1	Kabul
13	6	0	0	1	Kabul
14	6	0	0	1	Kabul
15	6	0	0	1	Kabul
16	6	0	0	1	Kabul
17	6	0	0	1	Kabul
18	6	0	0	1	Kabul
19	1	2	3	-0.66*	Red
20	6	0	0	1	Kabul
21	6	0	0	1	Kabul
22	6	0	0	1	Kabul
23	6	0	0	1	Kabul
24	6	0	0	1	Kabul
25	6	0	0	1	Kabul
26	6	0	0	1	Kabul

27	6	0	0	1	Kabul
28	6	0	0	1	Kabul
29	6	0	0	1	Kabul
30	0	3	3	-1*	Red
31	6	0	0	1	Kabul
32	6	0	0	1	Kabul
33	6	0	0	1	Kabul
34	6	0	0	1	Kabul
Toplam Uzman Sayısı: 6					
Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ) Tablo Değeri: 0,99					
Hesaplanan Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ): 1					

Toplamda 6 uzmanın maddelere ilişkin belirtmiş oldukları görüşler üzerinden “Eşitlik 1” de verilen ifade yardımıyla KGO değerleri elde edilmiş, KGO oranı negatif (sıfırdan küçük) değere sahip madde 2, madde 19 ve madde 30 testten doğrudan çıkarılmıştır (Tablo 4). Testin tamamının KGİ değeri kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalaması alınarak 1 olarak bulunmuştur. KGÖ değeri tablodan 0.99 olarak hesaplanmıştır (Ayre & Scally, 2014). KGİ değeri KGÖ değerine eşitse veya büyükse testte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenir. Uzman görüşleri ile araştırmada geliştirilen taslak testte 34 sorudan 3 sorunun çıkartılması ile toplam 31 soru kalmıştır. Taslak testte kalan 31 soru için uzman görüşlerinden elde edilen verilerin analizi ile hesaplanan KGİ değerinin KGÖ değerinden büyük olduğu dikkate alındığında taslak testteki 31 sorunun kapsam geçerliği olduğu söylenebilir.

Hazırlanan çoktan seçmeli ADBT’nin analitik düşünme becerisi göstergelerini kapsama durumları incelenmiştir. ADBT’nin son halinde her bir sorunun hangi göstergeye ait olduğu Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Maddelerin Analitik Düşünme Becerisi Göstergelerine Göre Sınıflandırılması

	Karşılaştırma	Sınıflama	Hata analizi	Genelleme	Özelleştirme
7.4.1.1	24	7, 24, 27		7, 20,26	7
7.4.1.2			25		
7.4.1.3	17				
7.4.1.4				21	
7.4.2.1		2,19, 29, 30,31		17,21,22	16

7.4.2.2		18		
7.4.2.3	28	8	8	
7.4.3.1	1,13	1,15		12
7.4.3.2		14		
7.4.3.3	9, 10,23	11	4,6	5
7.4.4.1	3			

Tablo 5’te analitik düşünme becerisinin tüm göstergelerine yönelik maddelerin yazıldığı görülmektedir. Bununla birlikte en fazla sınıflama, en az hata analizi göstergesinde maddeler olduğu görülmektedir.

Saf Maddeler ve Karışımlar” Ünitesine Yönelik ADBT’nin Madde Analizine Ait Bulgular

Bu başlık altında “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik ADBT’nin madde analizine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda teste yönelik yapılan madde ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksi değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

ADBT’nin Maddelerin Ayırt Edicilik ve Güçlük Değeri

Soru	G	DC	YC	d	p	Soru	G	DC	YC	d	p
1	Üst	40	15	0.56	0.45	17	Üst	25	30	0.35	0.28
	Alt	9	46				Alt	6	49		
2	Üst	54	1	0.71	0.63	18	Üst	37	18	0.36	0.49
	Alt	15	40				Alt	17	38		
3	Üst	32	23	0.45	0.35	19	Üst	52	3	0.56	0.66
	Alt	7	48				Alt	21	34		
4	Üst	40	15	0.56	0.45	20	Üst	48	7	0.60	0.57
	Alt	9	46				Alt	15	40		
5	Üst	41	14	0.49	0.50	21	Üst	54	1	0.67	0.65
	Alt	14	41				Alt	17	38		

6	Üst	50	5	0.76	0.53	22	Üst	42	13	0.56	0.48
	Alt	8	47				Alt	11	44		
7	Üst	45	10	0.58	0.53	23	Üst	43	12	0.47	0.55
	Alt	13	42				Alt	17	38		
8	Üst	38	17	0.56	0.41	24	Üst	38	17	0.40	0.49
	Alt	7	48				Alt	16	39		
9	Üst	37	18	0.45	0.45	25	Üst	40	15	0.56	0.45
	Alt	12	43				Alt	9	46		
10	Üst	30	25	0.35	0.37	26	Üst	41	14	0.45	0.52
	Alt	11	44				Alt	16	39		
11	Üst	50	5	0.67	0.57	27	Üst	53	2	0.64	0.65
	Alt	13	42				Alt	18	37		
12	Üst	10	45	-0.02	0.19	28	Üst	35	20	0.42	0.43
	Alt	11	44				Alt	12	43		
13	Üst	42	13	0.64	0.45	29	Üst	28	27	0.45	0.28
	Alt	7	48				Alt	3	52		
14	Üst	34	21	0.36	0.44	30	Üst	30	25	0.45	0.32
	Alt	14	41				Alt	5	50		
15	Üst	49	6	0.64	0.57	31	Üst	42	13	0.53	0.50
	Alt	14	41				Alt	13	42		
16	Üst	38	17	0.51	0.44						
	Alt	10	45								

G: grup, DC: doğru cevap, YC: yanlış cevap, d: ayırtedicilik indeksi, p: güçlük indeksi

Tablo 6 incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.02 ile 0.76 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 10, 14, 17 ve 18 numaralı maddelerin oldukça iyi ayırt edici madde, 12 numaralı maddenin çok zayıf ayırt edici madde, diğer maddelerin ise çok iyi ayırt edici madde oldukları belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.19'un altında olan 12 numaralı madde testten çıkarılmıştır.

Tablo 6'ya göre testte yer alan maddelerin güçlük indekslerinin 0.19 ile 0.66 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Aynı tabloda 3, 10, 12, 17, 29 ve 30 numaralı maddelerin zor, 2, 19, 21 ve 27 numaralı maddelerin kolay, diğer maddelerin ise orta güçlükte maddeler olduğu görülmüştür. ADBT'den 12. sorunun çıkartılması ile ADBT'te kalan 30 maddenin ortalama ayırt edicilik indeksinin 0.53 ve ortalama güçlük indeksinin 0.48 olduğu tespit edilmiştir.

Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi ADBT'nin Yapı Geçerliğine Ait Bulgular

Taslak testteki soruların faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi tek faktörlü bir yapı ile gerçekleştirilmiş olup, bu yapı varyansın %31'ini açıklamış, KMO değeri 0.83 olarak hesaplanmış ve Bartlett's Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=2212.4$, $p<.05$). Bu yapıya ilişkin faktör yük değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Tek Faktörlü Yapı İçin AFA Bulguları

Değişken	Öz değeri	Varyans oranı	Standart Faktör Yük değeri	Toplam varyans oranı
1	9.03	0.30	0.59	0.30
2	1.73	0.05	0.68	
3	1.58	0.05	0.51	
4	1.48	0.04	0.46	
5	1.43	0.04	0.46	
6	1.39	0.04	0.69	
7	1.25	0.04	0.51	
8	1.21	0.04	0.58	
9	1.16	0.03	0.40	
10	1.04	0.03	0.29	
11	0.95	0.03	0.65	
12	0.90	0.03	0.57	
13	0.81	0.02	0.35	
14	0.74	0.02	0.64	
15	0.70	0.02	0.51	
16	0.65	0.02	0.26	
17	0.63	0.02	0.36	
18	0.59	0.01	0.56	
19	0.46	0.01	0.57	
20	0.44	0.01	0.65	
21	0.43	0.01	0.54	
22	0.37	0.01	0.53	

23	0.23	0.00	0.33
24	0.22	0.00	0.59
25	0.18	0.00	0.49
26	0.12	0.00	0.65
27	0.08	0.00	0.49
28	0.04	0.00	0.48
29	0.03	0.00	0.50
30	0.00	0.00	0.51

Buna ek olarak. Testteki her maddenin standart faktör yükü değerleri incelendiğinde madde 10 ve madde 16'nın 0.30'un altında değer aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle madde 10 ve madde 16 testten çıkartılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda bu yapı varyansın %31'ini açıklamıştır. Bu yapıya ilişkin AFA ve DFA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8

Testten Madde 10 ve 16 Çıkartıldıktan Sonra Tek Faktörlü Yapı İçin AFA Bulguları

Değişken	Öz değeri	Varyans oranı	Standart Faktör Yük değeri	Toplam varyans oranı
1	8.90	0.32	0.60	0.32
2	1.69	0.06	0.68	
3	1.51	0.05	0.51	
4	1.47	0.05	0.45	
5	1.40	0.05	0.46	
6	1.31	0.05	0.70	
7	1.21	0.04	0.51	
8	1.18	0.04	0.58	
9	1.06	0.04	0.41	
10	0.96	0.03	0.65	
11	0.90	0.03	0.56	
12	0.76	0.03	0.35	
13	0.72	0.03	0.64	
14	0.69	0.02	0.50	
15	0.65	0.02	0.37	
16	0.60	0.02	0.56	
17	0.55	0.02	0.58	
18	0.50	0.02	0.66	

19	0.45	0.02	0.53
20	0.38	0.01	0.52
21	0.27	0.01	0.33
22	0.23	0.01	0.62
23	0.22	0.01	0.50
24	0.14	0.01	0.66
25	0.10	0.00	0.50
26	0.08	0.00	0.48
27	0.04	0.00	0.50
28	0.03	0.00	0.53

Tablo 9

Madde 10 ve 16 Testten Çıkarıldıktan Sonra Tek Faktörlü Yapı İçin DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul edilebilir sınır	Mükemmel uyum	Ölçeğe ait değer	Ölçeğin uyumu ile ilgili yorum
NNFI	0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri	0.99	Mükemmel
GFI	0.85 ve üzeri	0.90 ve üzeri	0.94	Mükemmel
AGFI	0.85 ve üzeri	0.90 ve üzeri	0.93	Mükemmel
RMSEA	0.05<RMSEA<0.08	0≤RMSEA ≤ 0.05	0.02	Mükemmel

Madde 10 ve madde 16 testten çıkarıldıktan sonra kalan 28 soru üzerinden yapılan DFA bulguları Tablo 9’da sunulmuştur. DFA bulguları incelendiğinde NNFI değeri 0.99, GFI değeri 0.94, AGFI değeri 0.93 ve RMSEA değerlerinin 0.02 olduğu görülmüştür. Tablo 9’daki DFA bulguları analitik düşünme beceri testinden madde 10 ve madde 16’nın çıkarılmasıyla nihai hali 28 sorudan oluşan ADBT’nin tek faktörlü yapısını doğrulamaktadır.

Saf Madde ve Karışımlar Ünitesi ADBT’nin Güvenirliğine Ait Bulgular

Lawshe tekniği uygulanarak alınan uzman görüşü sonucunda 34 maddenin yer aldığı testten üç madde çıkarılmıştır. Daha sonra yapılan madde analizi sonucu 12. soru, faktör analizi sonucunda da 10 ve 16. sorular testten çıkarılmış ve sonuçta 28 maddeden oluşan bir test geliştirilmiştir. “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi ADBT’den 12. madde çıkarıldıktan sonra KR-20 iç tutarlık katsayısının 0.82; faktör analizi sonucunda da 10 ve 16. madde çıkarıldıktan sonra KR-20 iç tutarlık katsayısının 0.86 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile 21. Yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen ve yaşam becerilerinden biri olan analitik düşünme becerisine yönelik ADBT geliştirilmiştir. Test geliştirmede ölçme aracının

geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması önem verilen iki nokta olarak karşımıza çıkmaktadır (Atılğan vd., 2016; Büyüköztürk, 2011; Özdamar, 2016; Turgut & Baykul, 2019). Bir ölçme aracının, o araçla ölçülmesi hedeflenen özelliği ne derece doğru ölçtüğü geçerlilik ile ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Tekin, 2010). Geçerlik türlerinden birisi kapsam geçerliğidir (Ercan & Kan, 2004). Araştırma kapsamında “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik geliştirilen ADBT’nin kapsam geçerliğini belirlemede Lawshe tekniği kullanılarak iki fen eğitimi alanı uzmanı ve dört fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam altı uzmanın görüşlerinden faydalanılmıştır. İlgili alan yazında da uzman görüşünden yararlanılarak çoktan seçmeli testlerin kapsam geçerliğinin sağlandığı çalışmalara rastlanılmıştır (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019; Demir & Akarsu, 2014; Demir vd., 2016; Yalçın, 2012). Geliştirilen testte KGİ değeri, ölçekten 3 madde çıkarıldıktan sonra hesaplanmış ve 1 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen KGİ değerinin KGÖ değerinden büyük olması (KGİ>KGÖ) ölçekte kalan maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Ateş Çobanoğlu, 2013; Batdı, 2013; Lawshe 1975; Öngöz, 2011).

Madde analizlerinde kullanılan iki istatistik yönteminden biri olan madde güçlük indeksi, 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Uygulama verilerine madde analizi yapılarak, madde güçlük indeks değerlerinin 0.19 ile 0.66 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca testin ortalama güçlük indeksi 0.48 olarak tespit edilmiştir. Ortalama güçlük indeksinin 0.50 civarında olması beklendiği dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2020; Gömleksiz & Erkan, 2010; Sözbilir, 2017) testin orta güçlükte bir test olduğu ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğu söylenebilir (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019). Benzer şekilde madde güçlük indeksi 0.50 civarında olan çalışmalar bulunurken (Akbulut & Çepni, 2013), 0.50’nin altında olan çalışmalara da (Ayvaci & Durmuş, 2016; Demir & Akarsu, 2014; Gönen vd., 2011) rastlandığı görülmektedir.

Madde analizinde kullanılan bir diğer yöntem olan madde ayırt edicilik indeksi ise, -1 ile 1 arasında değerler almaktadır. Madde ayırt edicilik değeri 0’a yaklaştıkça maddenin ayırt ediciliği düşmekte, 1’e yaklaştıkça maddenin ayırt ediciliği artmakta, 0.40 ve üzerinde olması durumunda üst ve alt grubu yüksek düzeyde ayırdığı kabul edilmektedir (Tekindal, 2009). ADBT’de yer alan maddelerin ayırt edicilik değerlerinin 0.02 ile 0.76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi değeri 0.19’un altında olan 12. madde ADBT’den çıkarılmıştır (Tekin, 2010; Turgut & Baykul, 2019). ADBT’den 12. maddenin çıkartılması ile ADBT’de 30 madde kalmıştır. Daha sonra yapılan faktör analiziyle testteki her maddenin standart faktör yükü değerleri incelenmiş ve madde 10 ve madde 16’nın 0.30’un altında değer aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle madde 10 ve madde 16 testten çıkartılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu yapı varyansın %31’ini açıklamış, KMO değeri 0.83 olarak hesaplanmış ve Bartlett’s Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=2212.4$, $p<.05$). Nihai ADBT’in ortalama ayırt edicilik değeri 0.53 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında fen bilimlerinde test geliştirme ile ilgili bazı çalışmalarda geliştirilen testlerde de ayırt edicilik indekslerinin mevcut çalışmaya benzer şekilde 0.40’ın üzerinde olduğu görülmüştür (Açıkgöz & Karşı, 2015; Akbulut & Çepni, 2013; Avcı, 2020; Soylu & Karamustafaoğlu, 2020). Bu durum geliştirilen ADBT’in ortalama madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ve alt ve üst grubu ayırdığı anlamına gelmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde test geliştirme çalışmalarında testin güvenilirliğini belirlemek için KR-20 hesaplama yönteminden faydalandığı görülmektedir (Alkan Dilbaz vd., 2015; Özden & Yenice, 2021; Özkan & Yadigaroglu, 2020; Topay & Yılmaz, 2023). Bu çalışmada da yapılan güvenirlik analizi sonucu testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.86 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0.70’in üzerinde

olmasından dolayı “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi ADBT’nin güvenilirliğinin kabul edilebilir güvenilirlik düzeyinde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Yapılan literatür taraması sonucunda “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesine yönelik analitik düşünme becerisi göstergelerini kapsayan bir test geliştirilmediği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi ADBT fen bilimleri öğretmenleri ve araştırmacılar tarafından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilecektir. Analitik düşünme becerisi öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları zorluklara hazırlıklı olmalarını sağlayan bir beceridir. ADBT’de analitik düşünme becerilerinin göstergelerini içeren sorular olması ve ortaokul 7. sınıf “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesindeki tüm kazanımları kapsaması ve konu odaklı bir ADBT’nin olması hem analitik düşünme ile ilgili hem de “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesiyle ilgili yapılacak araştırmalar için kullanılabilir bir veri toplama aracı olarak literatüre önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca ADBT’nin çoktan seçmeli bir yapıda olmasının da ADBT’nin kullanılabilirliğini artıracığı söylenebilir. “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi içerisinde kimyanın temel kavramları yer almaktadır. Bu kavramlara yönelik hazırlanan ADBT’de yer alan sorular ile birlikte öğrencilerin daha derin ve daha analitik düşüncelerinin sağlanacağına inanılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini içeren durumlar üzerinde çalışırken desteklenmelerinin sağlanmış olacağı; hem konu/kavram hem de analitik düşünme becerisinin tek bir araçla belirlenme ve değerlendirilme fırsatı sunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatürde fen eğitiminde kullanılan testlerdeki soruların Bloom Taksonomisi’ne göre incelendiği araştırma sonuçlarında, testlerde bilişsel öğrenme alanlarından analiz yapma aşamasına yönelik soruların yok denecek kadar az olduğu (Akyürek, 2019) dikkate alındığında ADBT’nin araştırmacılara analitik düşünme becerisi göstergeleri düzeyinde soru hazırlama hususunda da yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Öneriler

Analitik düşünme becerilerine göre hazırlanan ölçme araçlarının genellikle analizleri uzun süre gerektiren açık uçlu sorulardan oluştuğu göz önüne alındığında hazırlanan çoktan seçmeli test ile birlikte saf madde ve karışımlar ünitesine yönelik bu becerilerin kısa sürede ölçülmesi amaçlanmaktadır. Sınıf içi değerlendirme ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarda eğilimler karmaşık düşünme becerilerine odaklanarak ürün dosyaları kullanımını önermektedir (Uçkun, 2019). ADBT’nin çoktan seçmeli sorulardan oluşması bir avantaj olarak görülse de testin uygulandığı örneklemin sahip olduğu analitik düşünme becerisi ile ilgili detaylı bilgi vermemesinden dolayı bir sınırlılık olarak da değerlendirilmektedir. Bu sebeple araştırmacıların analitik düşünme becerisini nitel sorularla ve gözlemlerle de detaylı incelemeleri önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, 07.04.2023- 2023-4/1.9 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

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

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

Kaynakça

- Açıkgöz, M., & Karslı, F. (2015). Validity and reliability analysis of the achievement test developed on work and energy using alternative measurement-evaluation techniques. *Amasya University Journal of the Faculty of Education*, 4(1), 1-25.
- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akkuş Çakır, N. & Senemoğlu N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.
- Alkan Dilbaz, G., Özgelen, S. & Yanpar Yelken, T. (2015). Araştırma becerileri testinin (ABT) geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 305-332.
- Arslan, A. (2021). *Eğitsel oyun içerikli fen ev ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin eğitsel oyun içerikli ev ödevlerine yönelik görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ateş Çobanoğlu, A. (2013). Eğitsel web sitelerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Atılgan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2016). Davranışların ölçülmesi, ölçme araçlarını sınıflama çabaları, yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli testler. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.139-326). Anı Yayıncılık.
- Avcı, F. (2020). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre madde ve ısı başarı testi: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, 21, 263- 292.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: ısı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-102.
- Baştürk, S. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Yayınları.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). “Vücudumuzdaki sistemler” ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159. <https://doi.org/10.47479/ihead.800620>

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (27. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chonkaew, P., Sukhummek, B., & Faikhamta, C. (2016). Development of analytical thinking ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM education) in the study of stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 842-861. <https://doi.org/10.1039/C6RP00074F>
- Çalık, M. & Ayas, A. (2002). *Öğrencilerin bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dede, H. & Keleş, İ. H. (2020). Saf madde, karışımlar ve karışımların ayrılması konularında yaşam temelli başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 797-825. <https://doi.org/10.17152/gefad.659887>
- Demir, N., & Akarsu, B. (2014). Modern fizik konuları ile ilgili kavram testi geliştirilmesi ve uygulanması: Modern fizik kavram testi (MKFT). *Journal of European Education*, 4(2), 39-51. <https://doi.org/10.18656/jee.85816>
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1). <https://doi.org/10.17522/nefmed.52947>
- Dinç Bilgin, S. & Zorlu, Y. (2023). “Saf madde ve karışımlar” ünitesinde 2d ve 3d teknoloji destekli modellemeye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 601-616. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1302334>
- Divarcı, Ö. F. & Kaya, H., (2019). 8. sınıf “maddenin halleri ve ısı” ünitesine yönelik geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 214-238.
- Doğan, A., Kılıç, M.A. & Şimşek, Ü. (2016). Jigsaw yönteminin maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1357-1379. <https://doi.org/10.17556/jef.31750>
- Doymuş, K., Okumuş, S. & Çavdar, O. (2016). Fen eğitimi öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ile ilgili anlamalarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 69-93.
- Emekli, E. (2021). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik mesleki bilgilerinin gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Gömleksiz, M., & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gönen, S., Kocakaya, S. & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (14. Baskı) Pegem Akademi.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M., & Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-333. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1503_5
- Hasançebi, B., Terzi, Y. Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Irwanto, I., Rohaeti, E., Widjajanti, E. & Suyanta, S. (2017, August). *Students' science process skill and analytical thinking ability in chemistry learning*. In AIP Conference Proceedings (Vol. 1868, No. 1). AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/1.4995100>
- Johnson, P. (1998). Progression in children's understanding of a "basic" particle theory: A longitudinal study. *International Journal of Science Education*, 20(4), 393-412. <https://doi.org/10.1080/0950069980200402>
- Kaewsudjarit, J. (1998). *A development of a feature of thinking scale for phathom suksa four to six students*, [Unpublished master's thesis]. Chalalongkorn University.
- Kala, A. (2019). Fen bilimleri eğitiminde analitik düşünme becerisi. A. Kirman Bilgin (Eds.), *Fen Bilimlerinde Yaşam Becerileri Eğitimi* içinde (ss. 52-80). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370041.02>
- Kala, N. & Kirman Bilgin, A. (2019). Bağlam temelli öğrenme uygulamaları ile zenginleştirilmiş fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. TUBİTAK - 117K993, 1. Gelişme Raporu <https://doi.org/10.14527/9786050370041>
- Kala, N., & Kirman Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 18(2). <https://doi.org/10.37217/tebd.668160>
- Kan, A. (2020). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 239-276). Pegem Akademi.
- Kanyılmaz, B. M. & Özata Yücel, E. (2020). Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde ilköğrencilerinin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 23-39. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8876>

- Kaplan, E., Bektaş, O. & Karaca, M. (2022). Madde ve ısı ünitesi başarı testi geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 78-116. <https://doi.org/10.21764/mauefd.985968>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Karslı, F., & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 66-84.
- Khamsaengmat, R., & Kanjug, I. (2022, Kasım 28-Aralık 2). *The use of constructivism flipped classroom to promote analytical thinking in the technology course* [Paper presentation]. In Proceedings of the 30th International Conference on Computers in Education, Kuala Lumpur, Malaysia. <https://icce2022.apsce.net/>
- Kızıkan, O. & Bektaş O. (2018). *Yedinci sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi başarı geliştirme çalışması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Bildiri sunumu]. 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Alanya. <https://doi.org/10.34137/jilses.431971>
- Kocaman, B. (2021). *Analitik düşünme temelli çevrimiçi stem öğretim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2021). Not positive definite correlation matrices in exploratory item factor analysis: Causes, consequences and a proposed solution. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(1), 138-147. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1735393>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. Eğitim Yayınevi.
- MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi taslak öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Montaku S. (2011). *Results of analytical thinking skills training through students in system analysis and design course*, IETEC'11 Conference, Kuala Lumpur, Malezya.
- Ocak, G. & Park, F. (2020). Lise öğrencileri için analitik düşünme ölçeği geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 49-68. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.565699>
- Olça, M. (2015). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin analitik düşünme becerileri, kavramsal anlamaları ve fene yönelik tutumları üzerine etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öngöz, S. (2011, May 25-27). *Elektronik ders kitabı değerlendirme formunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. 11th International Educational Technology Conference, Istanbul, Turkey.
- Özçelik, D.A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Pegem Akademi.

- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan.
- Özdemir, E., & Yurtseven, N. (2023). UbD temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.32960/uead.1215835>
- Özden, B., & Yenice, N. (2021). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik bir bilimsel sorgulama becerileri testi geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 112-131. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.726360>
- Özkan, S. & Yadigaroglu, M. (2020). Başarı testi geliştirme: asit-baz başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması, *Turkish Studies Education*, 15(2), 1141-1163. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.41734>
- Pazar, B., & Karamustafaoğlu, S. (2023). “Saf madde ve karışımlar” ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(2), 404-432. <https://doi.org/10.34056/aujef.1021291>
- Pazar, Ş. B., & Karamustafaoğlu, S. (2023). “Saf madde ve karışımlar” ünitesinin öğretiminde jigsaw tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(35), 1413-1428.
- Ponputtha, W., Wannapiroon, P. & Nilsook, P. (2021). Creative history learning model using digital storytelling through cloud learning to enhance analytical thinking. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 11(2), 42-50. <https://doi.org/10.17706/ijeeee.2021.11.2.42-50>
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi ‘maddenin değişimi’ ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-388815>
- Sartika, S. B. (2018). *Teaching models to increase students’ analytical thinking skills*. 1st International Conference on Intellectuals’ Global Responsibility (ICIGR 2017). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icigr-17.2018.52>
- Sezgin Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss.139-162). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052417867.07>
- Siribunnam, R., & Tayraukham, S. (2009). Effects of 7-E, KWL and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement and attitudes toward chemistry learning. *Journal of Social Sciences*, 5(4), 279-282. <https://doi.org/10.3844/jssp.2009.279.282>
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, S. (2020). 5. sınıf fen bilimleri dersi “yer kabuğunun gizemi” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(1), 62-86.
- Soylu, Ü. İ., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2020). 6. sınıf “madde ve ısı” ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292. <https://doi.org/10.47479/ihead.800620>

- Sözbilir, M. (2017, 20 Eylül). Madde analizi ve test geliştirme. <http://olcmevedegerlendirme.wordpress.com/about/>
- Sternberg R J. (2002). Raising the achievement of all students: teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383–393. <https://doi.org/10.1023/A:1020601027773>
- Sternberg R J. (2006). The rainbow project: enhancing the sat through assessments of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence*, (34), 321–350. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.01.002>
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Pegem Akademi.
- Thaneerananon, T., Triampo, W., & Nokkaew, A. (2016). Development of a test to evaluate students' analytical thinking based on fact versus opinion differentiation. *International Journal of Instruction*, 9(2), 123-138.
- Topay, N., & Yılmaz, M. (2023). Biyoloji ve fen bilgisi öğretmenlerine yönelik tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri başarı testi geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 214-240. <https://doi.org/10.30855/gjes.2023.09.02.005>.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Uçkun Kelek, F. (2019). *Performans görevlerinin öğrencilerin 9. sınıf matematik dersi başarıları, özyeterlik algısı ve tutum ile ilişkisi ve öğrenci görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
- Yalçın, M. (2012). *Lise kimya öğretiminde kullanılan farklı (yazılı) ölçme türlerinin çözelti konusunda öğrencilerin başarılarını değerlendirmedeki güvenilirlikleri* [Yayınlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.

Extended Summary

Introduction

Analytical thinking skills involve understanding a problem as a whole, systematically breaking it down into its components, and identifying meaningful relationships and patterns among these components. It includes understanding how a system functions, identifying the causes of a situation, and outlining the steps involved in solving a problem. It also involves comparing elements, evaluating situations, and assessing their positive and negative aspects (Sternberg, 2002). According to Marzano's taxonomy, analytical thinking skills are categorized into dimensions such as comparison, classification, error analysis, generalization, and specification. In problem-solving, the *comparison* aspect refers the ability to identify and analyze similarities and differences between multiple objects or concepts, enabling a deeper understanding of their characteristics and relationships. *Classification* involves grouping objects or concepts based on common characteristics and developing generalizations or definitions based on these groupings. With the aid of *error analysis*, individuals are able to assess the impact of specific details on a system and evaluate how adding or removing those details affects the overall performance of the system. Individuals with the *generalization* skills can create new generalizations and principles based on

known details and support their conclusions with logical reasoning. The ability to make *specifications* involves identifying characteristics or conditions that are true only under specific circumstances, refining broader generalizations with more precise details (Kala, 2019; Retired, 2021). Numerous studies in the literature have examined how to develop achievement tests within the context of science education. Such tests cover topics like Acids and Bases (Özkan & Yadigaroğlu, 2020), Sun, Earth and Moon (Sontay & Karamustafaoğlu, 2020), Systems in Our Body (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019), Change of Matter (Saraç, 2018), Cell Division and Heredity (Kızıkan & Bektaş, 2018), pure substances and mixtures (Arslan, 2021; Dede & Keleş, 2020). The "Pure Substances and Mixtures" unit in the 7th-grade science curriculum covers concepts that are abstract and challenging to grasp, with their concrete forms rarely being directly observable in the classroom. A review of studies on this subject shows that achievement tests are commonly used to assess students' understanding of the topics and concepts in the relevant unit, however, no analytical thinking skills test specifically developed for the "Pure Substances and Mixtures" unit has been found. This study aims to develop an achievement test for the 7th-grade "Pure Substances and Mixtures" unit, integrating the dimensions of analytical thinking skills.

Method

This study aims to develop a validated and reliable multiple-choice test on the "Pure Substances and Mixtures" unit, which incorporates indicators of analytical thinking skills. The "Pure Substances and Mixtures" Unit Analytical Thinking Skills Test (ATST) was developed using the steps suggested by Güler (2019) for test development. The "Pure Substances and Mixtures" Unit Analytical Thinking Skills Test (ATST) was administered to a total of 204 students studying in the 7th grade of secondary schools in Trabzon in the 2022-2023 academic year.

Findings

In order to ensure the content validity of the 34 multiple-choice questions, expert opinions were gathered and evaluated using the Lawshe technique. As a result of the Lawshe technique, items 2, 19, and 30, which received negative feedback from the experts, were removed from the test. As a result of the item analysis, item 12 was removed, along with items 10 and 16 following the factor analysis. The difficulty index of the items in the test ranged from 0.19 to 0.66, while the discrimination index ranged from 0.02 to 0.76. Based on the reliability analysis, the KR-20 internal consistency coefficient was determined to be 0.86.

Discussion & Conclusion

As a result of the Lawshe technique, items 2, 19, and 30, which received negative feedback from the experts, were removed from the test. Studies found in the relevant literature have used expert opinions to ensure the content validity of multiple-choice tests (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019; Demir & Akarsu, 2014; Demir et al., 2016; Yalçın, 2012). Additionally, the average difficulty index of the test was determined to be 0.48. With an average difficulty index of around 0.50 (Büyüköztürk, 2020; Gömleksiz & Erkan, 2010; Sözbilir, 2017), it can be concluded that the test is of medium difficulty and suitable for the students (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019). The discrimination values of the items in the ATST ranged from 0.02 to 0.76. Item 12, with a discrimination index value below 0.19, was removed from the ATST (Tekin, 2010; Turgut & Baykul, 2019). A review of the relevant literature reveals that the KR-20 calculation method is commonly used to determine the reliability of tests in test development studies (Alkan Dilbaz et al., 2015; Özden & Yenice, 2021; Özkan & Yadigaroğlu, 2020; Topay & Yılmaz, 2023). Based on the reliability analysis, a KR-20 reliability coefficient of 0.86 was obtained in this study. Since

this value is above 0.70, it can be concluded that the ATST for the "Pure Substances and Mixtures" unit has an acceptable level of reliability (Büyüköztürk, 2011). As a result of the study, a test consisting of 28 items, covering the indicators of analytical thinking skills and aligned with the unit's learning outcomes, was developed.

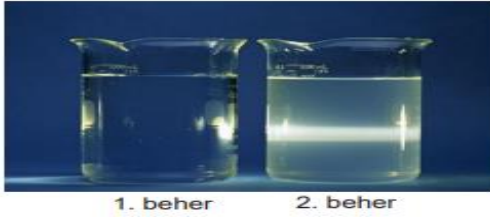
Ek. Saf Madde ve Karışımlar Ünitesine Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Testinin Son hali

Adı-Soyadı:

Sınıfı

SORULAR

1. Homojen karışımları, heterojen karışımlardan ayırmak için ışın demeti yöntemi kullanılır. Karışımın üzerine tutulan doğrusal bir ışın demeti çözeltiden geçerken çözelti içinde gözlenmez (1. beher). Ancak çözelti olmayan bir karışımdan geçerken ışının karışım içinde geçtiği yol gözle görünür (2. beher).



K, L ve M sıvı maddeler, N ise katı maddedir. Bu maddelerden herhangi ikisi ile hazırlanan karışımlara ışın demeti gönderiliyor ve gözlem sonuçları aşağıdaki gibi kaydediliyor.

I. K+L karışımında ışık demeti görünmüyor.

II. K+M karışımında ışın demeti görünmüyor.

III. K+N karışımında ışın demeti görünmüyor.

Elde edilen sonuçlara göre karışımların ayrılması için kullanılacak yöntemle ilgili verilen bilgiler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- a) K ve L karışımı yoğunluk farkı ile ayrılabilir. b) K ve M karışımı damıtma yöntemi ile ayrılabilir.
c) K ve N karışımı buharlaştırma yöntemi ile ayrılabilir. d) K ve N karışımı süzme yöntemi ile ayrılabilir.

2.



Yukarıda harfler ile verilen saf maddelerin element ve bileşik şeklindeki sınıflandırması hangi seçenekte doğru verilmiştir?

	Element	Bileşik
a)	a,b,ç	c,d,e
b)	a,d	b,c,ç,e
c)	b,c,ç,d	a,e
d)	c,d,e	a,b,ç

3. P kabına K ve L sıvıları ile X katısı, R kabına ise K ve M sıvıları ile Y katısı eklenerek iki karışım elde ediliyor. Ayşe P kabındaki oluşturduğu karışımı süzme ve ayırma hunisi ile ayırıyor. Mert R kabında oluşturduğu karışımı süzme ve damıtma yöntemiyle ayırıyor.

(/.4.4.1 karşılaştırma)

Buna göre bu deneyde kullanılan maddelerle birbiri içerisinde çözünme durumları ile ilgili aşağıda yapılan yorumlardan hangisi doğrudur?

- a) X katısı K ve L sıvıları içerisinde çözünmez. b) Y katısı K ve M sıvıları içerisinde çözünür.
c) K ve L sıvıları birbiri içinde çözünen sıvılardır. d) K ve M sıvıları birbiri içinde çözünmeyen sıvılardır.

4. ve 5. sorular aşağıda verilen bilgiye göre cevaplandırılacaktır.

Alper, Can ve Yasin çözünme hızına etki eden faktörleri araştırmak için farklı deney düzenekleri kurup deney sonuçlarını aşağıda belirttiği şekilde kaydetmişlerdir.

I. Alper 10 gram küp şekerin 100 ml ve 12 °C suda tamamen çözünmesi için gereken sürenin **5dk** olduğunu belirtmiştir.
II: Can sadece suyun sıcaklığını değiştirdiği yeni bir deney düzeneği hazırlayarak şekerin **7dk** da çözündüğünü söylemiştir.
III: Yasin sadece küp şeker üzerinde değişiklik yapıp şekerin **3dk** da çözündüğünü söylemiştir.

4. Alper, Can ve Yasin'in deney sonuçları incelendiğinde aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?

- II. deney sonucunda suyun sıcaklığını azaltmıştır. Çünkü sıcaklık azaldığında çözünme hızı da azalacağından şekerin çözünme süresi uzun olur.
- III. deney sonucunda küp şekerin temas yüzeyini artırmıştır. Çünkü tanecik boyutu azalırsa çözünme hızı artacağından çözünme süresi daha kısa olur.
- II. deney sonucunda suyun sıcaklığını artırmıştır. Çünkü sıcaklık arttığında çözünme hızı da artacağından çözünme süresi uzun olur.
- III. deney sonucunda küp şeker yerine toz şeker kullanmıştır. Çünkü toz şekerin temas yüzeyi fazla olduğundan çözünme hızı artar.

5. Alper veya Can aşağıda verilenlerden hangisini yaparsa elde ettikleri sonuçlarda şekerin suda çözünme süreleri aynı olur?

- Alper kullandığı küp şeker miktarını azaltmalıdır.
- Can kullandığı küp şeker miktarını artırmalıdır.
- Alper deneyinde karıştırıcı kullanmalıdır.
- Can deneyinde karıştırıcı kullanmalıdır.

6. **Hipotez:** Eğer çözeltinin sıcaklığı arttır ise, çözünme hızı da artacaktır.

Öğrenci hipotezini test etmek için yapacağı deneyin değişkenlerini aşağıdaki gibi belirliyor.

Bağımsız değişken: Çözeltinin sıcaklığı

Bağımlı değişken: Çözünme hızı

Sabit tutulan değişken: Çözünen maddenin tanecik boyutu, çözücü miktarı

Öğrencinin deneyinde kullandığı 1. düzenek şeklindeki gibi olduğuna göre, hipotezi test etmek için kulla

düzenek hangi seçenekteki gibi olmalıdır? 7.4

a)

b)

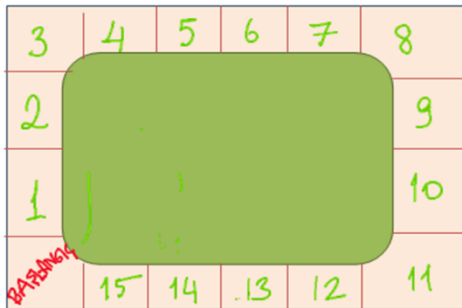
c)

d)

7. Hakan öğretmen öğrencilerine atomun yapısı ve özellikleri ile ilgili bir oyun oynamaktadır.

OYUNUN KURALLARI

Kare şeklinde çizilen şeritler eşit şekilde numaralandırılarak 15 bölme bölünmüştür. Başlangıç noktasından başlayarak düzenli bir şekilde ilerlenecektir. Sorulara doğru cevap veren 4 bölme ilerleyecektir. Sorulara hatalı cevap veren 1 bölme geri gidecektir. Levent başlangıç noktasından oyuna başladığında sorulan sorular aşağıda verilmiştir. Levent'in yarışı bitirebilmesi için sorulan soruların tamamını doğru cevaplaması gerekiyor.



SORULAR: 1-Atom kavramını ilk ortaya atan kişi olup bütün elementlerin atomlarının aynı olduğunu belirten bilim insanı hangisidir?

2-Atomla ilgili oluşturduğu üzümlü kek modeli ile elektronların, protonların arasında homojen dağıldığını ifade eden bilim insanı kimdir?

3-Oluşturduğu modelde gezegenler nasıl güneşin etrafında dönüyorsa elektronlarında çekirdeğin etrafında aynı şekilde döndüğünü ifade ederek çekirdek kavramını ortaya atan bilim insanı kimdir?

4-Katman kavramını ortaya atan bilim insanı kimdir?

Levent oyunu tamamlayabildiğine göre verdiği cevaplar aşağıdakilerden hangisi gibi olmalıdır?

<u>1. sorunun cevabı</u>	<u>2. sorunun cevabı</u>	<u>3. sorunun cevabı</u>	<u>4. sorunun cevabı</u>
a) Democritus	Bohr	Thomson	Dalton
b) Thomson	Modern atom teorisi	Bohr	Thomson
c) Democritus	Thomson	Rutherford	Bohr
d) Dalton	Thomson	Modern Atom Teorisi	Rutherford

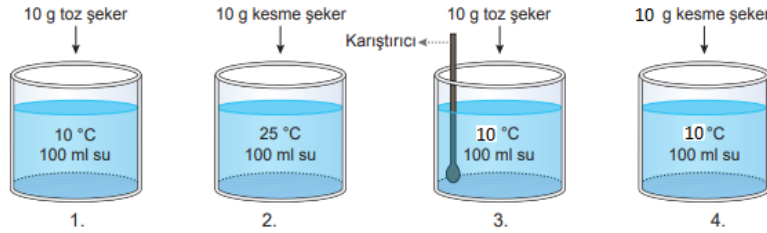
8. Aşağıda bazı bileşik isimleri, bileşik formülleri ve kullanım alanları verilmiştir.

Bileşik ismi	Bileşiğin formülü	Kullanım alanı
Glikoz (Basit şeker)	C ₆ H ₁₂ O ₆	Besin maddelerinde bulunur ve vücudun temel ihtiyaç maddelerindendir.
Amonyak	NH ₃	Sofra tuzu olarak kullanılır
Kükürdioksit	CO ₂	Hava kirliliğine ve asit yağmurlarına neden olur

Buna göre verilen ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- Glikozun bileşik formülü ve kullanım alanı doğru yazılmıştır.
- Amonyakın bileşik formülü doğru, kullanım alanı yanlış yazılmıştır.
- Kükürdioksitin bileşik formülü ve kullanım alanı doğru yazılmıştır.
- Tabloda verilen bileşiklerden sadece bir tanesinin kullanım alanı yanlış yazılmıştır.

9. Çözünme hızına etki eden faktörleri gözlemlemek isteyen bir araştırmacı aşağıdaki dört deney düzeneğini kuruyor.

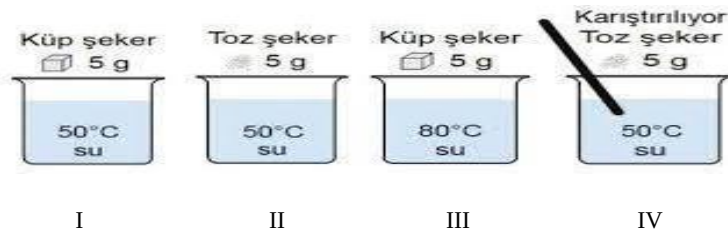


Araştırmacı yalnızca temas yüzeyi ve karıştırma faktörlerinin çözünme hızına etkisini araştırmak istiyor.

Araştırmasını yaparken yukarıda verilen düzeneklerden hangisine ihtiyaç **duymaz**?

- 1
- 2
- 3
- 4

10. Aşağıda dört ayrı deney düzeneği ve bu düzeneklerle ilgili kurulan hipotez cümleleri verilmiştir.



- Hipotez: Eğer çözünen maddenin tanecik boyutu küçültülürse (Temas yüzeyinin artırılması) çözünme hızı artacaktır.
- Hipotez: Eğer çözeltinin sıcaklığı artarsa çözünme hızı da artacaktır.
- Hipotez: Eğer çözelti karıştırılırsa çözünme hızı artacaktır.

Buna göre oluşturulan hipotezleri test etmek için seçilmesi gereken deney düzenekleri aşağıdakilerden hangisi gibi olmalıdır?

<u>1. Hipotez</u>	<u>2. Hipotez</u>	<u>3. Hipotez</u>
a) III ve IV	I ve II	I ve IV
b) II ve III	I ve IV	II ve IV
c) I ve III	I ve IV	III ve IV
d) I ve II	I ve III	II ve IV

11. Aşağıda verilen 4 çalışma masasında farklı karışımlar oluşturulmuştur.

1. Çalışma masası	2. Çalışma masası	3. Çalışma masası	4. Çalışma masası
Su	Su	Salata	Kum
+	+	+	+
Şeker	Alkol	Talaş	Demir tozu
Zeytinyağı	Su	Talaş	Su
+	+	+	+
Su	Talaş	Toprak	Tuz

Buna göre çalışma masalarında hazırlanan karışımlarla ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

1. çalışma masasında hem homojen hem de heterojen karışım oluşturulmuştur.
2. çalışma masasında iki tane homojen karışım oluşturulmuştur.
3. çalışma masasında iki tane heterojen karışım oluşturulmuştur.
4. çalışma masasında hem heterojen hem de homojen karışım oluşturulmuştur.

12. Aşağıda verilen çözelti-çözücü ve çözünen eşleştirmesinden hangisi yanlıştır?

	<u>Cözelti</u>	<u>Çözücü</u>	<u>Çözünen</u>
a)	Deniz suyu	Su	Tuz
b)	Gazoz	Su	Karbondiyoksit
c)	Tentürdiyot	Alkol	İyot
d)	Kolonya	Etil Alkol	Su

13. Kullanılan araç-gereçler: Tuz, Kum, Talaş, Su, Şeker, Sıvı yağ, Etil alkol

Öğretmen homojen karışım (Çözelti) ve heterojen karışım konusunu anlatırken sınıfa getirdiği yukarıdaki deney malzemelerini öğrencilerine tanıtmıştır. Sınıfı iki gruba ayırmıştır;

1. Grup: Homojen karışım (Çözelti) oluşturmalarını istemiştir.
2. Grup: Heterojen karışım (Adi) karışım oluşturmalarını istemiştir.

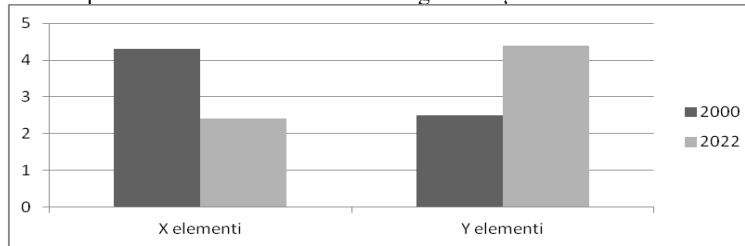
Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisinde grupların oluşturduğu karışım örnekleri doğru verilmiştir?

	<u>Homojen karışım</u>	<u>Heterojen karışım</u>
a)	Tuz ve su	Kum ve talaş
b)	Sıvıyağ ve su	Etil alkol ve su
c)	Talaş ve su	Tuz ve talaş
d)	Etil alkol ve su	Şeker ve su

14. Son yıllarda yaşanan gelişmelere bağlı olarak bazı elementlere talep artmış bazılarına ise talep azalmıştır. Aşağıda iki elementin kullanımına ait 2000 ve 2022 yılları arasındaki değişim grafikte gösterilmiştir.

-Taşınabilir tüketici elektroniği ve elektrikli taşıtları çalıştırmak için pillere olan talep artmıştır.

-Işık kirliliğine sebep olan reklam panolarının kullanımına sınırlama getirilmiştir.



Verilen bilgilerden yola çıkılarak X ve Y elementlerinin ismi ve sembolü aşağıda verilen hangi seçenekte doğru yazılmıştır?

	<u>X elementi</u>	<u>Y elementi</u>
a)	P	Mg
b)	Al	Cl
c)	Zn	H
d)	Ne	Li

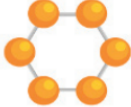
15. Tabloda bazı elementlerin kullanım alanları verilmiştir.

	Kullanım alanları
I	Boyalarda, parfümlerde, temizlik ürünlerinde, patlayıcı, gübre, temizlik ürünlerinde, sanayide, nitrik asidin üretiminde, ürede kullanılır.
II	Havai fişek, kibrit, deterjan ve diş macunu yapımında kullanımının yanında, zararlılarla mücadelede kullanılan çoğu kimyasalın bileşiminde de bulunur.
III	Doğal gaz, Kömür, maden eritme, petrol yapımında kullanılan canlıların yapısında bulunan en temel elementlerden biridir.
IV	Zeplin ve hava taşıtlarında kullanıldığı gibi nükleer enerji santrallerinde soğutucu olarak da kullanılır.

Aşağıdaki verilen elementlerden hangisinin kullanım alanına tabloda yer verilmemiştir?

- a) C b) F c) Ne d) N

16. Aşağıda verilen tablonun ilk sütununda elementlere ve bileşiklere ait özellikler verilmiştir. İkinci sütununda ise verilen özellikler ile ilgili görsel ve bilgiler yer almaktadır.

1.()Elementler sembollerle gösterilir.	I) 				
2.()Bileşikler farklı tür atomların bağ yaparak biraraya gelmesiyle oluşur.	II) <table border="1" data-bbox="1101 1081 1360 1155"> <tr> <td>Sodyum</td><td>Na</td></tr> <tr> <td>Magnezyum</td><td>Mg</td></tr> </table>	Sodyum	Na	Magnezyum	Mg
Sodyum	Na				
Magnezyum	Mg				
3.()Elementler aynı cins atomların biraraya gelmesiyle oluşur.	III) <table border="1" data-bbox="1063 1155 1242 1207"> <tr> <td>NaCl</td><td>CO₂</td></tr> </table>	NaCl	CO ₂		
NaCl	CO ₂				
4.()Bileşikler formüllerle gösterilir.	IV) 				

Açıklamalara uygun eşleştirme hangi seçenekte doğru şekilde verilmiştir?

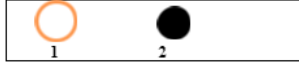
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
a)	II	IV	I	III
b)	IV	II	I	III
c)	I	III	II	IV
d)	III	II	IV	I

17. Ahmet atom altı parçacıkların isimlerinin yazıldığı kağıt parçalarını bir kese içine atmıştır. Sınıf arkadaşlarının karşısına geçip kutudan bir kağıt çekerek kağıdı adının yazılı olduğu parçacığı arkadaşlarına gösterdikten sonra elektriksel yükünü söylemektedir. Ahmet 1. Çekilişte nötron yazan kağıdı, 2. Çekilişte elektron yazan kağıdı, 3. Çekilişte ise proton yazan kağıdı çekip yüklerini arkadaşlarına duyurmuştur.

Buna göre aşağıdaki şıklardan hangisinde Ahmet'in çektiği kartlardaki yükler sırası ile doğru olarak verilmiştir?

	<u>I.kart</u>	<u>II:kart</u>	<u>III:kart</u>
a)	Yüksüz	Pozitif	Negatif
b)	Negatif	Pozitif	Yüksüz
c)	Yüksüz	Negatif	Pozitif
d)	Negatif	Yüksüz	Pozitif

18. Elementler aynı cins atomların bir araya gelmesiyle oluşan saf maddelerdir. Bileşikler ise farklı cins atomların bir araya gelmesiyle oluşan saf maddelerdir.



Şekilde verilen 1 ve 2 numaralı atom modelleri kullanılarak element molekülü modeli ve bileşik modeli oluşturulmak istenirse, hangi modeller kullanılmalıdır?

	<u>Element molekülü modeli</u>	<u>Bileşik Modeli</u>
a)	1 ve 1	1 ve 2
b)	1 ve 2	1 ve 1
c)	1 ve 2	2 ve 2
d)	1 ve 1	2 ve 2

19. Bilimsel çalışmalarda elementlerin isimlerini uzun uzun yazmak iletişimi zorlaştıracak gibi zaman kaybına da neden olmaktadır. Bu nedenle elementler sembollerle (simge) gösterilir. Element sembolleri yazılırken aşağıdaki kurallara dikkat edilir. 1, 2 ya da 3 harften oluşan sembollerle ifade edilir ve bu simgenin ilk harfi büyük yazılır. Genellikle, elementin Latince veya Yunanca olan adının ilk harfi kullanılır. Eğer elementin baş harfleriyle simgelenen başka bir element varsa bu elementin simgesinde baş harfin yanına, Latince veya Yunanca adının 2. Harfi de eklenir. Hakan öğretmen “element ve sembolleri” konusunu iyi kavrayabilmek için sınıfta aşağıda açıklamasını anlattığı oyunu oynatacaktır. Oyununun kuralları tahtaya yazılarak öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Oyunun Kuralları:

1. İlk başlayan öğrenci kendi isminin ilk iki harfi ile element ismi söylüyor.
2. Oyuna devam edecek ikinci öğrencinin ismi oluşturulan elementin son harfi ile başlamaktadır.
3. İkinci öğrencinin isminin son harfi ile başlayan elementin sembolü ve okunuşu nasıl olmalıdır.

Bu kurallara göre sınıftaki öğrenci isimleri aşağıda verilmiştir.

Ayşe, Ufuk, Hediye, Okan, Melis, Tuğba, Ersin, Sibel, Zeliha, Kadir, Kerem

İlk öğrencinin ismi Hediye olduğuna göre aşağıdakilerden hangisinde oyunun sonunda istenen element ve sembolü doğru verilmiştir?

- a) Azot- N b) Kükürt- K c) Azot- F d) Kükürt- S

20.



Aslı, Kübra, Mert'in çaylarına attıkları şekerlerin çözünme hızları ile ilgili verdikleri bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) Sıcaklık ve karıştırma çözünme hızını arttıracığından Mert'in yaptığı deneyde çözünme hızı en fazla olacaktır.
- b) Karıştırma işlemi çözünme hızını arttıracığından Kübra'nın deneyinde çözünme hızı en fazladır.
- c) Yapılan üç deneyde de çözünme hızları aynıdır.
- d) Çözünme hızları çoktan aza doğru sıralandığında Mert'in deneyi-Aslı'nın deneyi- Kübra'nın deneyi olarak sıralanabilir.

21. Öğretmen atom ve yapısında bulunan parçacıklarla ilgili sunum yaparken aşağıdaki görseli kullanıyor.



X parçacığı i) veya ii)..... olabilir, Y parçacığı kesin olarak iii) parçacığıdır,

Verilen görsele göre yukarıdaki boşluklara gelebilecek uygun kelimeler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

	i	ii	iii
a)	Proton	Nötron	Elektron
b)	Proton	Elektron	Nötron
c)	Nötron	Proton	Nötron
d)	Elektron	Proton	Elektron

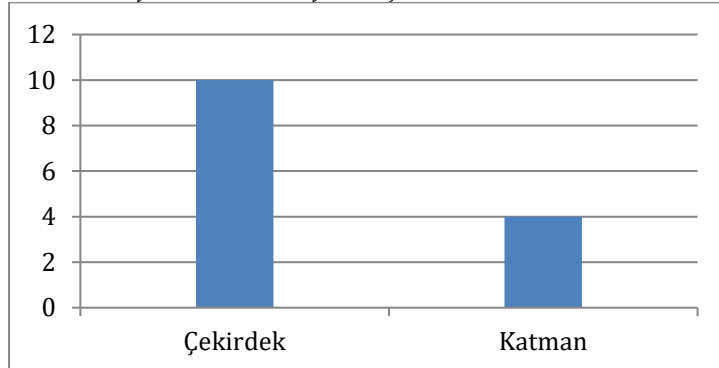
22. Günümüzde de devam eden atom ile ilgili çalışmalar MÖ. 400 yıllarına kadar uzanır. Bu konuda çalışma yapan bilim insanlarından;

- Democritus, maddelerin atom adı verilen bölünemeyen taneciklerden meydana geldiğini, bütün maddelerin aynı atomlardan oluştuğunu ileri sürmüştür
- John Dalton, maddenin en küçük yapı taşının atom olduğunu, bütün maddelerin farklı tür atomlardan meydana geldiğini, atomun içi dolu küre şeklinde ve bölünemez olduğunu deneysel çalışmaları sonucunda belirlemiştir.
- Thomson, atomun içerisinde daha küçük tanecikler olduğu için parçalanabilir olduğunu söyleyerek atomun yapısını üzümlü keke benzettiği modelle açıklamıştır. Elektronları üzüme, kekin kendisini ise protona benzeterek elektronların üzümlü kekin içerisindeki üzümler gibi dağınık halde ve hareketsiz olduklarını belirtmiştir.
- Ernest Rutherford, atomun çekirdekli yapıya sahip olduğunu ve kütesinin büyük bir kısmını pozitif(+) yüklü çekirdeğin oluşturduğunu söylemiştir. Ayrıca çekirdeğin etrafında dairesel yörüngelerde dolanan elektronların olduğunu belirtmiştir.
- Niels Bohr, elektronların çekirdeğin çevresinde ve çekirdeğe belirli uzaklıklarda bulunan katmanlarda dolandığını söylemiştir.
- Modern atom teorisine göre, elektronlar elektron bulutu denilen elektronların bulunma ihtimalinin yüksek olduğu bölgelerde yer alırlar.

Atom ile ilgili görüşleri verilen bilim insanlarının çalışmaları karşılaştırıldığında varılacak sonuç aşağıdakilerden hangisi olabilir? ,

- Bilim insanları yaptığı çalışmaları birbirinden bağımsız gerçekleştirir. Elde ettiği sonuçların tamamını kendi çalışmaları ile şekillendirmiştir.
- Atomun yapısı ile ilgili bilim insanlarının yaptığı çalışmaların birbiri ile çelişen ifadeler içermesi tarihsel süreçte bilim insanlarının bir önceki bilim insanının görüşlerinin bazılarını çürüttüğünü, bazılarını da kabul ettiğini göstermektedir
- İsmi geçen bilim insanlarının yaptığı çalışmaların tamamı bilimsel verilerle oluşturulmuştur.
- Atomla ilgili yapılan çalışmalar tarihsel olarak Dalton-Democritus-Thomson-Bohr-Rutherford-Modern Atom teorisi şeklindedir.

23. Proton sayısı ile elektron sayısına eşit olan atomlara **nötr atom** denir.



Grafikte nötr bir atomun yapısında bulunan parçacıkların bulundukları yere göre dağılımı verildiğine göre, bu atoma ait parçacık sayıları hangi seçenekte doğru verilmiştir?

	Proton sayısı	Nötron sayısı	Elektron sayısı
a)	10	5	4
b)	4	4	5
c)	4	6	4
d)	5	4	5

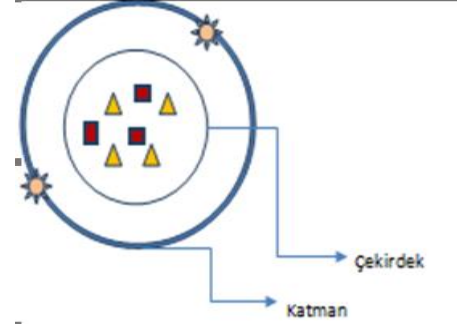
24. Ali oluşturduğu modelde proton, nötron ve elektron sayılarının görseldeki şekillerle ifade etmiştir. Buna göre öğretmen Ali'ye şu soruları sormuştur.

- 1-Katmanlarda bulunan parçacığın ismini yazınız.
 2-Yüksüz ve pozitif yüklü parçacıkların bulunduğu yerin ismini söyleyiniz.
 3-Negatif yüklü parçacık nerede bulunur yazınız.

Ali soruların cevaplarını defterin oluştururken soruların yerlerini karıştırmıştır.

1. Sorunun cevabını: Katman
2. Sorunun cevabını: Çekirdek
3. Sorunun cevabını: Elektron olarak defterine yazmıştır.

Öğretmen, Ali'nin hata yaptığını ve hatasını düzeltmesi için yazdıklarını tekrar kontrol etmesini söylemiştir. Bu durumda Ali'nin yaptığı değişiklikler aşağıdakilerden hangisi gibi olmalıdır?



1.Sorunun cevabı	2. Sorunun cevabı	3. Sorunun cevabı
a) elektron	çekirdek	katman
b) proton	katman	çekirdek
c) nötron	atom	katman
d) elektron	katman	atom

25. ve 26. sorular aşağıda verilen bilgiye göre cevaplandırılacaktır.

Alüminyum	Karbon	Sofra tuzu	su

Çağan aşağıdaki soruları verilen örneklere göre cevaplamıştır. Çağan'ın cevapları aşağıda verilmiştir.

Sorular	Çağan'ın cevapları
1.Aynı cins atomlardan oluşan maddelere örnek veriniz.	1.Alüminyum elementi veya Karbon elementi
2.Sofra tuzu ve su saf maddelere örnek olarak verilebilir mi?	2.Su ve tuz bileşik olduğu için saf madde değildir.
3.Yukarıda verilenlerden hangileri element, hangileri ise bileşiklere örnek olarak verilebilir?	3.Alüminyum, Karbon element, su ve sofra tuzu bileşiktir.
4.Bu maddeleri oluşturan atomların hepsi birbiri ile aynı mıdır?	4.Hayır değildir. Çünkü sofra tuzu ve su farklı cins atomlardan oluşur.

25. Çağan'ın hangi soru veya sorulara verdiği cevaplar hatalıdır?

- a) Yalnız 1 b) Yalnız 2 c) 3 ve 4 d) 1, 2 ve 4

26. Çağan'ın sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde aşağıdaki yorumlardan hangisi doğru olur?

- a) Saf maddelerden elementlere ait uygun örnekler verememiştir. b) Bileşiklere ait uygun örnek verememiştir.
 c) Bileşik örneklerini saf madde olarak bilememiştir. d) Bileşiklerin farklı cins atomlardan oluştuğunu söyleyememiştir.

27. Aşağıda yer alan modellerin element veya bileşik sınıfından hangisine ait olduğunu ve bu sınıflandırmaya uygun bir örneğin doğru olarak verildiği seçeneği işaretleyiniz.

	Model	Element/Bileşik	Örnek
a)		Element	Amonyak
b)		Bileşik	Demir
c)		Element	Oksijen
d)		Bileşik	Sofra tuzu

28. Şekildeki tabloda elementlerin sembolleri yazılırken iki elementin sembolü yanlış yazılmıştır.

Elementin Adı	Demir	Kükürt	Civa	Karbon	Potasyum	Fosfor
Sembölü	Fe	S	Hg	C	Pt	F

Aşağıda seçeneklerde verilen elementlerden hangi ikisinin sembolü yanlış gösterilmiştir?

- a) Demir-Kükürt b) Potasyum-Fosfor c) Potasyum –Civa d) Karbon-Fosfor

A Small-Scale Corpus Study of Metal Songs: Metallica's 'The Black Album'

Fateme SHAHROKHI¹, Serap ÖNEN²

Abstract: Music is an integral part of our lives, resonating with nearly everyone, and its unique qualities have garnered the interest of English Language Teaching (ELT) scholars, particularly in vocabulary acquisition. Numerous studies have investigated the educational potential of various genres, however metal music remains largely underexplored. This corpus study seeks to address this gap by analyzing the educational value of metal songs in ELT. It analyzes the CEFR levels of words and idioms, as well as the prominent lexico-grammatical structures in a corpus of approximately 3,000 words, employing a combination of quantitative and qualitative approaches. The findings show that about 80% of the words fall within the A1, A2, and B1 levels, though a significant portion at the A1 level are function words. In contrast, most idioms are classified at the C2 level, followed by C1 and B2 levels. The study also identifies five frequent lexico-grammatical patterns, such as personal pronouns, determiners, imperatives, modal verbs, and metaphors/similes. These patterns contribute to a conversational tone in metal lyrics while fostering critical thinking and creative language use among learners.

Keywords: English language teaching, vocabulary learning, metal music, CEFR levels, lexico-grammatical structures

Metal Şarkılar Üzerine Küçük Ölçekli Bir Derlem Çalışması: Metallica'nın 'The Black Albüm'ü

Öz: Müzik, hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır ve neredeyse herkesin ruhuna dokunur. Bu eşsiz özellikleri, özellikle kelime öğrenimi bağlamında, İngiliz Dili Eğitimi (ELT) alanındaki akademisyenlerin ilgisini çekmektedir. Çeşitli müzik türlerinin eğitsel potansiyelini araştıran çok sayıda çalışma yapılmış olsa da metal müzik büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Bu derlem çalışması, ELT’de metal şarkılarının eğitsel değerini analiz ederek bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, yaklaşık 3.000 kelimeden oluşan bir derlemdeki sözcüklerin ve deyimlerin CEFR seviyeleri, ayrıca öne çıkan sözcük-dilbilgisel yapıları hem nicel hem de nitel yöntemlerle incelemektedir. Bulgular, kelimelerin yaklaşık %80’inin A1, A2 ve B1 seviyelerinde olduğunu, ancak A1 seviyesindeki kelimelerin önemli bir kısmının yapısal sözcükler olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, deyimlerin çoğunluğu C2 seviyesinde sınıflandırılırken, bunu C1 ve B2 seviyeleri takip etmektedir. Çalışma ayrıca beş sık kullanılan sözcük-dilbilgisel yapıyı tespit etmiştir: kişi zamirleri, belirteçler, emir kipleri, modal fiiller ve eğretilmeler/benzetmeler. Bu yapılar, metal şarkı sözlerinde konuşma tarzı bir ton oluştururken, öğrenenlerin eleştirel düşünme ve yaratıcı dil kullanımı becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Geliş tarihi/Received: 07/09/2024

Kabul Tarihi/Accepted: 29/01/2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, mrsf.shahrokhi@gmail.com, 0009-0001-1245-2202

² Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, onens@iuc.edu.tr, 0000-0001-7738-1938

Atf için/To cite: Shahrokhi, F., & Önen, S. (2025). A small-scale corpus study of metal songs: Metallica's 'the black album'. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 34-54. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1544982>

Anahtar kelimeler: İngiliz Dili Eğitimi, kelime öğrenimi, metal müzik, CEFR seviyeleri, sözcük-dilbilgisel yapılar

Introduction

Wilkins (1972) highlighted that while grammar is essential for conveying meaning, vocabulary is even more crucial because, without it, communication becomes significantly impaired. This assertion underscores that, for an English learner, the ability to communicate—widely regarded as the primary goal of learning English—depends significantly on acquiring and mastering a sufficient number of vocabulary items. As Thornbury (2002) describes the emergence of the communicative approach in the 1970s brought about a new perspective on vocabulary teaching and learning, recognizing vocabulary as the essential component for effective communication. Before the rise of communicative approach, grammatical structures were considered the cornerstone of ELT.

However, as Richards and Rodgers (2001) elaborate, the advocates of communicative approach such as Halliday (1970) and Hymes (1972), redefined the role of language, emphasizing words as units for creating meanings with rather than merely components within grammatical structures. In other words, vocabulary was no longer subordinate to grammatical rules; instead, it was seen as an independent teaching and learning goal, often introduced as language functions or lexico-grammatical structures. Consequently, a significant number of studies began to focus on how humans learn words and the most effective strategies for vocabulary instruction and acquisition. Researchers have explored how words are learned, which techniques can be employed to teach vocabulary effectively, and what types of tasks and practices should be utilized to provide learners with opportunities to use new vocabulary.

Vocabulary items are found in various inputs, ranging from readings to videos, as vocabulary alongside grammar, forms the basis of language. So, English teachers can use a variety of texts to introduce new words, phrases, and idiomatic expressions to their students. Rivers (1976) considers language teachers fortunate, as they can incorporate any subject matter that aligns with learners' interests. One of the valuable sources of words and idiomatic expressions is songs. According to Murphey (2013), songs offer a valuable resource for vocabulary learning given their prevalence in our lives. Additionally, incorporating music into the classroom can transform a tedious task into a more enjoyable and engaging experience for students.

As Abbott (2002) explains, another feature that makes songs suitable for vocabulary learning is that they are not easily forgotten due to their rhythm, relatability, and the fun experience they create for learners. While language lessons may fade from memory, the songs introduced during those lessons often remain with learners for years. This idea is supported by the observation that cultural music reflects a long tradition of using rhythmic means to convey ideas, emotions, and values. Moreover, the repetitive nature of songs enhances memory retention, as illustrated by Canadian artist Glenn Gould, who famously used music to memorize his essays and program notes. Research further supports these claims, with studies by Salakka et al. (2021) and Leeuw et al. (2021) highlighting that listening to music elicits emotional responses and autobiographical memories, fostering a deep sense of connection with the songs.

Theoretical Background

Research investigating how songs influence vocabulary acquisition has been conducted in various contexts, including teaching English to young learners and in second language acquisition for adults across different countries. Li and Brand (2009) demonstrated that music positively influences the vocabulary development, language proficiency, and comprehension of Mainland Chinese ESL learners. Their findings revealed a clear correlation between song-centered activities and improved vocabulary outcomes, as well as more positive attitudes toward English learning. Similarly, Phisutthangkoon and Panich (2016) discovered that incorporating song-based activities significantly enhanced vocabulary learning and retention among first-year students in Thailand. They found that post-test results showed a marked improvement compared to pretest scores. The minimal decline in scores over two weeks suggests the long-term effectiveness of these activities. Moreover, students reported positive attitudes toward learning vocabulary through song activities.

Some research has focused on the effects of integrating English songs into vocabulary teaching for young learners. For instance, Shehadeh and Farrah (2016) investigated how children's songs can improve elementary students' vocabulary knowledge and pronunciation skills. The study involved 123 Arabic-speaking 4th graders learning English, and songs were selected based on the curriculum. The experimental group exhibited a slight vocabulary gain (1.5 points higher) and a more substantial improvement in pronunciation (5 points higher) than the control group, showing that songs can be beneficial in improving pronunciation for young learners. Similarly, Putri and Rustipa (2023) conducted a study with kindergarten learners in Indonesia, where songs were the primary method of teaching vocabulary. Observations revealed that children were motivated and actively engaged in the song activities. Additionally, interviews with teachers offered insights into their methods and strategies for using songs. This study further highlights the positive impact of songs on vocabulary learning and student engagement among young learners.

Although songs are effective for teaching and learning English vocabulary, they do not always present learners with correct word forms. Kuzembayeva et al. (2022) conducted research focusing on linguistic inaccuracies in song lyrics. This study involved a survey of forty-four adolescents to gain insights into their music preferences and their awareness of language errors in songs. The survey results indicated that lyrics are significant to 54.4% of the participants, and a further 43% expressed frustration with mistakes in song lyrics. To identify common inaccuracies, the researchers analyzed thirty popular American and British songs. While most errors were grammatical, nearly half of the errors pertained to abbreviations and partial word omissions, which are vocabulary-related inaccuracies.

Research on learners' attitudes toward using songs for vocabulary learning consistently shows positivity and interest. Isnaini and Aminatun (2021) investigated students' opinions on improving vocabulary through English songs using a descriptive qualitative approach. The data, collected via questionnaires and interviews, revealed strong interest, with all participants listening to English songs and 80.6% doing so daily. Additionally, 96.8% of students expressed a positive attitude toward studying vocabulary through songs and believed that English songs help them understand the meanings of words. Similarly, Batluk (2015) conducted a case study with 15 Swedish upper-secondary students to explore whether listening to English songs could motivate them to learn English outside the classroom. The interviews revealed that all students viewed listening to music as valuable extracurricular English practice, and most expressed enthusiasm about discussing it. English songs were the preferred choice for all participants when listening to non-native music, with some learners exclusively listening to songs in their first language and

English. This finding aligns with Isnaini and Aminatun (2021), highlighting the popularity of English songs among learners and their effectiveness in supporting English language acquisition.

Despite the positive reputation of songs among learners, they face some challenges in using them as a tool for learning English. Muhamad and Rahmat (2020) conducted an investigation into the challenges learners face while utilizing songs for educational purposes. The study examined how pronunciation and meaning influence the listening of songs among ESL learners. It was found that 60% of students reported sometimes having issues pronouncing fricatives, especially the /ð/ and /θ/ sounds, which are not present in Malay. Additionally, 55% of students reported occasional struggles with pronouncing the ‘-ed’ form, which can impact their understanding of English songs. It was also revealed that 45% of students occasionally invented lyrics based on their understanding, influenced by difficulties in vocabulary comprehension, poor pronunciation of singers, and fast-paced songs. Such challenges are not unique to Malaysian learners but can also be experienced by ESL learners from other linguistic backgrounds, who may struggle with unfamiliar sounds, words, and rapid lyrics in English songs.

The positive impact of English songs on learners is also recognized by teachers. Nguyen and Nguyen (2020) explored teachers’ perspectives on the use of songs in vocabulary instruction, involving 75 instructors from an English language center. The data were gathered using a questionnaire and supplemented by follow-up interviews. The findings indicated that 98.6% of the teachers regarded songs as a valuable tool for teaching vocabulary to young learners, while 94.7% highlighted their importance in keeping students engaged. Additionally, teachers acknowledged the importance of songs in supporting vocabulary review and retention. Similarly, Barros (2022) examined teachers’ views regarding the integration of songs into English vocabulary acquisition at a Federal University. The study found that all teachers used songs in their classes, albeit with varying frequency, and recognized their value in enhancing vocabulary learning. Teachers primarily used songs to teach grammar and vocabulary, with some also noting their importance in improving pronunciation.

Although teachers generally have positive attitudes, there are still some concerns about incorporating English songs into their classrooms. Murphey (2013) outlines 20 concerns raised by teachers during a workshop centered on incorporating songs into English lessons. Among the most prevalent concerns was the perception that music and songs are not essential educational tools, a viewpoint shared by principals, teachers, and students. Furthermore, the integration of music and songs was reported to potentially disrupt the standard curriculum, resulting in a loss of instructional time. Additionally, effectively utilizing such materials requires careful planning and the establishment of clear objectives and pedagogical goals, which can present significant challenges.

Additionally, Murphey presents two lists: one detailing what we typically do with songs outside of class and another suggesting how they might be used in class. He suggests that comparing these lists could generate numerous ideas for incorporating songs into English lessons. In other words, a song activity does not have to come from the second list to be effective, nor is an activity from the first list of lesser educational value. The key is to balance these activities and avoid overusing songs to the point where they lose their enjoyment.

The following are some examples from Murphey’s lists (2013, p. 5-6):

List A: Typical activities with songs outside class

1. Listening to music

2. Discussion of the lyrics
3. Talking about the singer/group
4. Discussion of music videos
5. Use of songs to set or change the mood or atmosphere

List B: Suggested activities with songs in class

1. Study of grammar
2. Translation of songs
3. Use of songs for gap-fill, cloze, or correction activities
4. Writing of dialogues using the words of a song
5. Teaching culture through songs

Millington (2011) identifies several limitations and challenges that teachers need to consider. He asserts that teachers must carefully select suitable songs, because the language and sentence structure in songs often differ from spoken English. Additionally, teachers should maintain a varied repertoire to prevent students from losing interest. Millington also emphasizes that simply singing songs does not enable learners to communicate in another language. However, using songs as tasks and adapting existing children's songs can help maximize their potential as teaching and learning tools.

Some researchers have focused on corpus-based analyses of song lyrics rather than on their effectiveness or learners' and teachers' perceptions. For instance, Goyak et al. (2021) aimed to determine the frequency patterns of lexical verbs, mental verbs, and to analyze the use of mental verbs in the Diachronic Corpus of English Song Lyrics (DCOESL). The corpus was built by compiling 5000 song lyrics from 1960s to the 2000s, with 25 songs from each year, across four genres: country, pop, rock, and rhythm and blues (R & B). The findings indicate that English songs commonly feature mental verbs, pronouns, simple present tense, simple sentences, and contractions. The lyrics share characteristics with conversational English, making them valuable for learners looking to improve their speaking skills.

Similarly, Bonsu (2023) conducted a corpus-based analysis of songs by Black Sherif, a Ghanaian singer and rapper. Given that rap music often tackles social, economic, and political themes, analyzing its lyrics can provide valuable understanding of how language is utilized in social contexts. Bonsu's analysis identified three key linguistic strategies in the rapper's songs: the use of pronouns, Ghanaian student Pidgin, and metaphors related to youth empowerment and life's challenges. These findings suggest that English songs can be used not only for teaching vocabulary and grammar but also for facilitating deeper discussions on topics such as overcoming hardships and achieving goals. Like the findings of Goyak et al. (2021), Bonsu's study reinforces the idea that song lyrics share features with conversational language, further highlighting their potential as educational tools in ESL classrooms.

Building on the focus of corpus-based analysis in song lyrics, Tegge (2017) examined the number and difficulty of vocabulary items in pop songs by analyzing two pop song corpora to determine their lexical coverage. The first corpus included 408 songs from the US Billboard charts, while the second consisted of 635 songs chosen by English teachers for instructional purposes. The analysis revealed that the second corpus featured vocabulary that was less demanding but more closely aligned with spoken English. Although the pop song lyrics in this analysis contained less challenging vocabulary, they remained valuable for teaching essential everyday vocabulary and reinforced the utility of songs in language instruction. These findings align with those of Goyak et

al. (2021) and Bonsu (2023), further highlighting the relevance of song lyrics in teaching conversational English.

Another example of corpus-based research is the study by Akbary et al. (2016), which examined the frequency of phrasal verbs in a collection of 400 song lyrics spanning various genres, such as pop, rock, hip-hop, and metal. The Phrasal Verb Pedagogical List developed by Garnier and Schmitt (2015) was utilized to evaluate the effectiveness of these genres in teaching phrasal verbs. The study concluded that English songs are a valuable resource for exposure to and learning phrasal verbs. Moreover, the type-token ratio used to rank the music genres revealed that, while pop songs exhibit the lowest type-token ratio, the phrasal verbs in their lyrics are among the most frequent and useful according to the PHaVE List. According to Akbary et al. (2016), this characteristic renders pop songs particularly suitable for learners at the elementary level. In contrast, hip-hop songs, with the highest type-token ratio, are more suitable for advanced learners due to their complexity and the inclusion of phrasal verbs appropriate for higher English proficiency levels. As for metal music, similar to hip-hop, it tends to have a higher type-token ratio, suggesting a more complex and varied use of language. This characteristic makes metal songs, much like hip-hop, more suitable for higher-level learners who are capable of handling more intricate language structures.

Significance of the Study

While several corpus-based analyses have extensively focused on pop song lyrics, there is a noticeable lack of research dedicated to other music genres, particularly metal. This genre, known for its complex and often rich lyrical content, has been largely overlooked in the field of English Language Teaching (ELT). The scarcity of studies exploring the educational potential of metal music highlights a significant gap in the literature, which this research aims to address. By examining the linguistic features and educational applications of metal song lyrics, this study not only seeks to fill this gap but also contributes to a broader and more nuanced understanding of how different music genres can serve as valuable resources in language learning.

This research underscores the importance of diversifying teaching materials to include genres that may resonate differently with learners, thereby enhancing engagement, critical thinking, and the practical use of language. Through this exploration, we aim to demonstrate that metal music, like its more commonly studied counterparts, has the potential to serve as an effective resource in the language classroom, particularly for fostering conversational skills and deepening linguistic comprehension.

Metal is one of the genres that has been largely overlooked in corpus analyses, despite the assumption that its song lyrics could expand learners' vocabulary by introducing more demanding lexical items. This study seeks to explore the educational value of metal songs by addressing the following research questions:

1. What levels of words and idioms (according to CEFR) are prevalent in metal songs?
2. What lexico-grammatical structures commonly appear in metal songs?

Methodology

To address the research questions, a small-sized corpus of metal song lyrics was compiled to represent a range of metal subgenres, including heavy metal, thrash metal, and hard rock. For this purpose, Metallica's *The Black Album* was selected due to its significant influence and

popularity within the genre. According to Rolling Stone (2016), this album achieved notable commercial success, selling over 650,000 copies in its first week and becoming one of the best-selling albums of the late 20th century. This indicates that the album enjoys considerable popularity, increasing the likelihood of selecting songs that appeal to a broad range of learners. Furthermore, compared to other albums in the metal genre, the lyrics of this album contain relatively little derogatory or offensive language, making it a more appropriate choice for classroom activities. Table 1 displays the songs included in this album.

Table 1

The Songs of ‘The Black Album’, Metallica, 1991

Song Number	Song Name	Number of Words
1	Enter Sandman	242
2	Sad But True	337
3	Holier Than Thou	180
4	The Unforgiven	326
5	Wherever I May Roam	303
6	Don’t Tread on Me	230
7	Through the Never	183
8	Nothing Else Matters	227
9	Of Wolf and Man	217
10	The God That Failed	264
11	My Friend of Misery	214
12	The Struggle Within	211

Data Collection

The album comprises twelve songs, totaling approximately 63 minutes. Lyrics were sourced from the band’s official website. The average word count per song was 244.5, with the shortest song containing 180 words and the longest 337, resulting in a total of 2,934 words. Contracted forms were expanded to full forms (e.g., auxiliary verbs such as “have” and “has”) to ensure accurate word-level analysis.

Data Analysis

The vocabulary levels in the data were determined using the English Profile, which is aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The English Profile is a research program funded by Cambridge University Press and Cambridge English Language Assessment, providing a robust framework for assessing language proficiency levels. It aims to describe the English language based on a corpus collected from real learners rather than language specialists. Its English Vocabulary Profile section provides detailed information about word meanings, collocations, phrases, and proficiency levels.

During the analysis, some words and idiomatic expressions were not found within this framework. To address this, the Oxford Learner's Dictionaries and the Longman Dictionary of Contemporary English (LDOC) were used as supplementary resources.

Initially, a word list was created by compiling all the song lyrics using WordSmith Tools 6.0 to provide information about word frequencies. However, this approach was not entirely effective, as the list separated all words individually, failing to capture idiomatic expressions or phrases that require contextual analysis. Consequently, a manual analysis was conducted using an interpretive approach to accurately determine the most contextually appropriate meanings, as well as to identify idiomatic expressions and phrases. Each CEFR level was color-coded to facilitate the analysis. Words, idioms, and phrases were matched with the primary framework and, if necessary, with secondary or tertiary frameworks, before being color-coded according to their levels. Frequencies were calculated, and charts and tables were generated. For the list of common lexicogrammatical structures, repetitive patterns in each song were identified, categorized, and highlighted with distinct colors. The categorized structures were then compiled and compared to identify those that appeared frequently across all songs. The analysis focused on structures that were consistently present in nearly every song and frequently used.

Findings and Discussion

CEFR Levels of Words and Idioms

To address the first research question, all words, phrases, and idioms were color-coded according to their CEFR levels, counted, and their frequencies calculated both for each song and across the entire corpus (as shown in Table 2). The analysis revealed that many lower-level words, particularly at the A1 level, are function words. Given that B2, C1, and C2-level words consist entirely of content words, the A1, A2, and B1-level words were further categorized into function and content words. The results in Table 2 indicate that although 53.49% of the corpus consists of A1-level words, the majority (37.24%) are function words, which have limited impact on advanced vocabulary learning. By excluding the percentage of function words at these levels, a more balanced comparison can be made among the groups of content words across different levels. A high percentage of function words is a well-documented phenomenon in song lyric analysis. Gumelar (2018), analyzing a corpus of 646 Heavy Metal songs, similarly highlighted the predominance of function words such as articles, prepositions, and conjunctions. This observation aligns with the findings of the present study, suggesting that function words are a characteristic feature of song lyrics across genres. While essential for grammatical cohesion, these words contribute less significantly to advanced vocabulary development, emphasizing the need for a focus on content words and idiomatic expressions in educational contexts.

Notably, the total count of words, phrases, and expressions in the song lyrics does not precisely align with the corpus size, as words were analyzed within their context. Idiomatic expressions like “Why don’t you...?”, phrases such as “keep... free from...”, and collocations like “break a promise” were treated as single entries in the English Profile framework, as their components work together to convey specific meanings. As a result, idiomatic expressions, phrases, and collocations similar to these examples were counted as one unit in the analysis. Additionally, the analysis was context-dependent, with certain words assigned different CEFR levels based on their contextual meanings. For example, the word “man” appears in Songs 4, 9, and 11 with distinct meanings: “male adult” in Song 4 (A1 level) and “people in general” in Songs

9 and 11 (B2 level). The following lyrics illustrate different contextual meanings of the word “man” in Metallica’s songs from *The Black Album* (1991):

The young man struggles on and on, he’s known (“The Unforgiven,” song 4).
 ... back to the meaning of wolf and man (“Of Wolf and Man,” song 9).
 One man’s fun is another’s hell (“My Friend of Misery,” song 11).

Similarly, the verb “enter” in the phrase “enter night” in Song 1 has four meanings at three different levels in the framework: one at A2, two at B1, and one at C1. In this context, the intended meaning is at the C1 level, referring to entering a period of time.

Exit light
 Enter night
 Take my hand
 We are off to never-never land, yeah

(“Enter Sandman,” *Metallica*, 1991)

When examining the results of each song individually, it becomes evident that, starting from Song 5 (with the exception of Song 8), the lexical demand of the lyrics increases. This is reflected in the fact that the combined total of B2, C1, and C2-level content words is either greater than or nearly equal to the combined total of A1, A2, and B1-level content words. For instance, in Song 12, 36.11% of the lyrics consist of B2, C1, and C2-level words, compared to 27.73% at A1, A2, and B1 levels. Similarly, in Song 5, C2-level words make up 12.27% of the lyrics, which can be attributed to both the higher number of C2-level words and their repetition throughout the song.

The detailed information in Table 2 can guide the selection of appropriate songs for vocabulary instruction based on learners’ proficiency levels and needs. For example, Song 1 appears well-suited for elementary learners, as the majority of its content words (26.65%) are at the A1 level, with only 12.66% at the B2, C1, and C2 levels. Conversely, songs like 5, 6, or 12 may be more appropriate for intermediate or advanced learners due to the higher proportion of B2, C1, and C2-level words and idioms. For instance, Song 5 contains three idioms, including one at C1 level and two at the C2 levels: *take one’s time*, *speak one’s mind*, and *off the beaten path*.

Table 2

The Percentage of Words by their CEFR Levels in Metal Songs

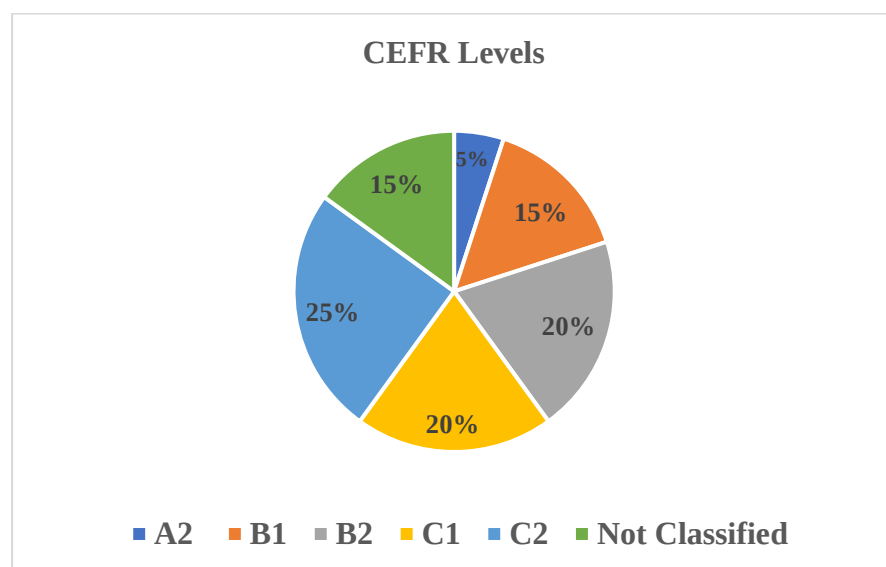
CEFR Levels	A1 Content	A1 Function	A2 Content	A2 Function	B1 Content	B1 Function	B2	C1	C2
1	26.65%	34.74%	15.02%	1.40%	14.55%	0.93%	5.63%	4.69%	2.34%
2	15.33%	53.68%	15.63%	2.35%	6.48%	0%	2.94%	1.47%	2.06%
3	17.76%	42.76%	10.53%	7.24%	9.21%	0%	4.61%	5.92%	1.97%
4	19.18%	28.08%	2.05%	15.41%	16.10%	0%	10.27%	3.42%	5.48%
5	4.09%	34.94%	18.59%	9.67%	9.29%	0.74%	6.69%	3.72%	12.27%
6	17.37%	37.55%	5.63%	3.28%	10.32%	0.46%	15.02%	2.34%	7.98%
7	17.41%	33.14%	12.35%	3.37%	13.48%	0%	12.35%	1.68%	6.17%
8	22.32%	37.67%	14.41%	2.79%	15.34%	1.39%	5.11%	0%	0.93%

9	15.96%	36.15%	3.75%	4.22%	15.96%	0%	13.14%	7.98%	2.81%
10	14.83%	34.32%	7.62%	4.66%	12.28%	0.84%	16.96%	2.11%	6.35%
11	16.66%	39.21%	12.25%	4.90%	11.76%	0%	12.25%	1.96%	0.98%
12	12.56%	31.41%	7.32%	3.66%	7.85%	1.04%	19.89%	8.90%	7.32%
Total	16.25%	37.24%	10.53%	5.46%	11.74%	0.44%	10.01%	3.48%	4.80%

The analysis of idiomatic expressions revealed that a quarter of all idioms in the corpus are at the C2 level, with C1 and B2 levels each comprising 20%. This finding indicates that lyrics with a higher proportion of upper-intermediate to advanced-level words also contain a significant number of idioms. The remaining 35% of idioms are distributed across B1 (15%), A2 (5%), and non-classified idioms (15%), as shown in Figure 1. Several corpus studies have explored idiomatic expressions in song lyrics, primarily focusing on identifying and classifying different types. For instance, Patmawati and Jayantini (2024) used Makkai's (1972) theory to analyze a Taylor Swift songs, finding that Tournure Idioms were the most prevalent, while Phrasal Verb Idioms and Binomial Idioms were the least frequent. Similarly, Ristanti et al. (2023) applied Palmer's (1976) theory to categorize idioms in an Ariana Grande album, discovering that Phrasal Verbs, with 22 occurrences, were the most common idiomatic expressions. Given the absence of corpus studies examining the proficiency levels of idiomatic expressions in song lyrics, this study provides valuable insights into this underexplored area.

Figure 1

The Percentage of Idioms by their CEFR Levels



As mentioned earlier in the data analysis, some words and idiomatic expressions were not found in the primary framework or labeled according to their CEFR levels in the supplementary resources. These words, phrases, and idioms are listed in Table 3. Approximately 50% of the words listed are less relevant to educational objectives: sixteen instances represent archaic forms (e.g., *lest, thou, thee, thyself*), and the term *unforgiven*, which appears seven times, is a neologism created

by the artists. Similarly, Kuzembayeva et al. (2022) identified neologisms as the least frequent lexical inaccuracies in song lyrics, with less than 1% occurrence in their corpus of 30 popular British and American songs. Notably, the first, third, and fourth songs contain the majority of these words, with Song 1 including thirteen occurrences, Song 3 nine, and Song 4 fifteen occurrences.

Table 3

List of Words, Phrases, and Idioms with Unspecified CEFR Levels

Words and Phrases	Occurrence	Idioms	Occurrence
Never-never land	6	Burn your bridges	1
Snow white	7	Leave you cold	2
Crap	1	Misery loves company	1
Lest	2		
Thou	6		
Draw in	1		
Thee	7		
Unforgiven	7		
Evermore	3		
Forked	1		
Pending	1		
Thyself	1		
Total	43		4

Compared to Tegge's (2017) corpus study on the range of vocabulary and demands of pop chart songs, metal song lyrics appear to be lexically more challenging. Tegge's findings indicate that understanding 95% of pop song lyrics requires knowledge of approximately 3000 word families, corresponding to the B1 level. In contrast, comprehending 95% of metal song lyrics necessitates a lexical range extending up to the C1 level. Similarly, a corpus study by Ozturk (2017) on the lexical load of pop and rock song lyrics reveals that nearly 95% of the words are at the A2 level, while words at the B2, C1, and C2 levels each account for less than 0.5%. This starkly contrasts with metal song lyrics, where B2, C1, and C2 words comprise 18.29% of the corpus, highlighting their significantly higher lexical load. Despite these findings, little research has been conducted to analyze word levels, phrases, expressions, and idioms, as well as the distribution of word levels throughout song lyrics. Consequently, this study provides a new perspective on the corpus analysis of song lyrics.

To address the second research question, we analyzed the lexico-grammatical structures prevalent in metal song lyrics. The findings reveal that certain structures are consistently repeated across different songs. Specifically, five lexico-grammatical structures are predominant in metal songs: personal pronouns, determiners, imperatives, modal verbs, and metaphors/similes. As illustrated in Figure 2, the most frequent structure, with nearly 400 occurrences in the corpus, is

personal pronouns. The consistent use of pronouns such as *I* and *you* contributes to a conversational tone in the lyrics, allowing listeners to identify with the content. Murphey (1992) suggests that listeners often perceive themselves as the anonymous *I* and imagine engaging in a conversation with the addressee *you* in the song. This conversational aspect is evident in the extract from Song 6, where the persona addresses the listener directly, commanding them not to engage in a specific action.

Don't tread on me
I said, don't tread on me
Liberty or death, what we so proudly hail
Once you provoke her, rattling of her tail

("Don't Tread on Me," *Metallica*, 1991)

In another extract from Song 3, the persona poses some questions directed at the unknown 'you':

Why don't you worry about yourself instead?
Who are you? Where ya been? Where ya from?

("Holier Than Thou," *Metallica*, 1991)

Another example of the high frequency of the personal pronouns '*I*' and '*you*' is found in Song 2, where the persona engages in a dialogue with the interlocutor, attributing specific qualities to both themselves and the other person. Furthermore, this song prominently features metaphors, which will be analyzed in greater detail later in this article.

Hey, I am your life
I am the one who takes you there
Hey, I am your life
I am the one who cares
You, you are my mask
You are my cover, my shelter
You, you are my mask
You are the one who is blamed

("Sad but True," *Metallica*, 1991)

Similarly, Goyak et al. (2021) and Bonsu (2023) highlighted the frequent use of personal pronouns in their studies. Goyak et al. (2021) found that the personal pronouns "*I*" and "*You*" are often paired with the three most common mental verbs in their corpus: "*know*," "*want*," and "*love*." The study concludes that these mental or emotive verbs typically occur alongside the pronouns "*I*" and "*You*" to convey emotions and values to the audience. Building on this, Bonsu's (2023) study also emphasized the significance of personal pronouns, identifying them as the most common linguistic feature in rap songs.

In addition to the use of *personal pronouns*, the frequent occurrence of *imperative structures* (71 instances) further enhances the dialogic nature of the lyrics, making them more engaging and relatable for learners. For instance, this extract from Song 2 illustrates their use:

Do, do my work
Do my dirty work, scapegoat
Do, do my deeds
Pay, pay the price
Pay for nothing's fair

(“Sad but True,” *Metallica*, 1991)

Another example of this combination can be observed in excerpts from Songs 3 and 10:

Before you judge me, take a look at you
Point the finger, slow to understand
Burn your bridges and build them back with wealth
Judge not, lest ye be judged yourself

(“Holier Than Thou,” *Metallica*, 1991)

Follow the god that failed
Find your peace
Find your say
Find the smooth road in your way

(“The God That Failed,” *Metallica*, 1991)

Table 4

Common Lexico-grammatical Structures in Song Lyrics

Lexico-grammatical Structure	Frequency	Percentage
Personal Pronouns	386	45.35%
Determiners	288	33.84%
Imperatives	71	8.34%
Modal Verbs	62	7.28%
Metaphors/Similes	44	5.17%

The frequent occurrence of *determiners* and *modal verbs* is expected, considering that function words constitute slightly more than 40% of the corpus. This category includes articles, possessive determiners, quantifiers, and various modal verbs. The following extract from Song 12 illustrates examples of different types of determiners:

Kicking at a dead horse pleases you (article)
No way of showing your gratitude (possessive determiner)
S-s-s-s-so many things you don't wanna do (quantifier)

(“The Struggle Within,” *Metallica*, 1991)

As previously discussed, modal verbs perform various functions, including expressing ability, obligation, and future intentions. These functions are exemplified in the following extracts from Song 2:

They, they'll betray (future)
I'm your eyes when you must steal (obligation)
I'm your pain when you can't feel (ability)

("Sad but True," *Metallica*, 1991)

In the following extracts from Song 8, a different type of modal verb is highlighted:

So close, no matter how far
Couldn't be much more from the heart (speculation and deduction)

("Nothing Else Matters," *Metallica*, 1991)

The educational significance of the prevalence of this lexico-grammatical structure lies in the multifunctionality of modal verbs. As Palmer (1990) explains, modal verbs convey various semantic and pragmatic meanings, establishing a complex relationship between form and meaning. Given that metal song lyrics not only demonstrate a high frequency of modal verbs but also showcase a diverse range, they can be effectively utilized for teaching or practicing these meanings and functions.

In contrast to the corpus compiled by Aras et al. (2024) of the hit songs from 2023, this study demonstrates the lowest frequency of metaphoric expressions. Aras et al. (2024) analyzed 30 hit songs from 2023 on Spotify to examine the types and frequencies of figurative language in the lyrics. Their findings reveal that metaphors constitute up to 38% of the 200 figures of speech identified in these songs. Given that none of the songs in this corpus belong to the metal genre, it can be inferred that metal music contains fewer metaphors compared to other genres. However, as the examined metal corpus in this study is relatively small, the results cannot be generalized. Although *metaphors* and *similes* appear less frequently, they offer significant benefits to learners. As Semino and Demjen (2017) argue, metaphors are fundamental to human language and cognition, providing a creative way to draw parallels between seemingly unrelated concepts. Studying metaphors can be highly educational, enabling learners to deepen their understanding of English while challenging their linguistic abilities by creating similes and metaphors.

Song 2 contains the highest concentration of metaphors, with frequent repetition of this structure. The following extracts, including the song's chorus, feature a total of six metaphors:

I'm your dream, make you real
I'm your eyes when you must steal
I'm your pain when you can't feel
You, you're my mask
You're my cover, my shelter
You, you're my mask

("Sad but True," *Metallica*, 1991)

Other examples of metaphors and similes can be found in songs such as Songs 3, 5, and 9:

Haven't changed, your brain is still gelatin
Little whispers circle around your head

("Holier Than Thou," *Metallica*, 1991)

And the road becomes my bride
I have stripped of all but pride

(“Wherever I May Roam”, *Metallica*, 1991)

Bright is the moon, high in starlight
Chill in the air cold as steel tonight

(“Of Wolf and Man,” *Metallica*, 1991)

The findings presented here align with those of Bértoli’s (2018) study, which analyzed a substantial corpus of approximately 6,300 songs spanning 16 genres, including pop, alternative rock, pop rock, country, and heavy metal. The study examined the linguistic features of English songs and, utilizing Biber’s (1988) multidimensional analysis approach, identified infinitives, gerunds, imperatives, modals, multi-word units, personal pronouns, and possessives as frequently occurring elements within the corpus.

Conclusion

This study examined the CEFR levels of words and idioms in metal songs, revealing that slightly more than 80% of the words fall within the A1 to B1 levels, predominantly comprising function words. In contrast, the majority of idioms are situated at higher levels, with 20% at the B2 level, 20% at the C1 level, and 25% at the C2 level. Additionally, personal pronouns, determiners, imperatives, modal verbs, and metaphors/similes were identified as the most prevalent lexico-grammatical structures in metal songs. The findings suggest that a vocabulary range beyond the B1 level is required to comprehend more than half of the lyrics, excluding function words. These results highlight the potential of metal music as a resource for language learners, particularly for those at advanced proficiency levels. The complexity of language in metal songs, including the frequent use of C2-level idioms and advanced lexico-grammatical structures, presents a challenge that can help learners expand their vocabulary and deepen their understanding of nuanced language. Moreover, the conversational tone created by personal pronouns, imperatives, and modal verbs enables learners to engage with the material in a more personal and meaningful way.

Metal music, with its rich and complex language structures, offers an effective tool for advanced English language learners. Teachers can leverage these songs to introduce and practice advanced vocabulary, idiomatic expressions, and intricate sentence structures. Due to the demanding nature of metal lyrics, they can serve as a valuable resource for pushing learners toward higher proficiency levels. When integrating metal music into the classroom, teachers should carefully select songs that align with the learners’ proficiency levels and educational goals. Analyzing the lyrics beforehand to identify challenging vocabulary and structures allows educators to highlight these elements effectively during lessons. Furthermore, considering the thematic content of the songs is essential to ensure appropriateness for the classroom setting while resonating with the learners’ interests.

Metal music, often characterized by its emotional intensity and thematic depth, can serve as a powerful motivator for learners who are fans of the genre. Incorporating songs that students already enjoy can significantly enhance engagement and make language learning a more enjoyable experience. Additionally, the use of metal music in the classroom can foster a sense of community among learners with shared musical interests, further boosting their motivation. The frequent use of metaphors and similes in metal lyrics provides learners with opportunities to explore and develop

creative language skills. Teachers can encourage students to analyze these figurative expressions and create their own metaphors and similes, enhancing their ability to think creatively in English. Furthermore, metal music often addresses themes of cultural and social significance, offering learners insights into diverse cultural perspectives. These themes can serve as a foundation for discussions on a wide range of topics, fostering both language skills and critical thinking abilities. By implementing these pedagogical strategies, teachers can leverage the unique linguistic features of metal music to create a dynamic and engaging learning environment. This approach not only supports advanced language acquisition but also deepens learners' connection to the material, broadens their cultural awareness, and enhances their critical thinking skills.

The corpus analyzed in this study is limited in size, which imposes certain constraints on the findings. Expanding the quantity and diversity of song lyrics analyzed could lead to the identification of more commonly occurring lexico-grammatical structures and a more comprehensive categorization of words by their respective CEFR levels, thereby enhancing the reliability of the results. Future corpus studies on metal song lyrics should consider analyzing larger datasets, including songs from a wider range of artists and time periods. Moreover, future research could investigate the effectiveness of using song-based activities, derived from this study's findings to expand learners' vocabulary and linguistic skills.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Yayın Etik Kurulu 05/06/24 tarihli 2024/317 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Etik Kurul iznine gerek olmadığına karar verilmiştir.

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

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

References

- Abbott, M. (2002). Using music to promote L2 learning among adult learners. *TESOL Journal*, 11(1), 10-17. <https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2002.tb00061.x>
- Akbary, M., Shahriari, H., & Hosseini Fatemi, A. (2016). The value of song lyrics for teaching and learning English phrasal verbs: a corpus investigation of four music genres. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 344–356. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1216121>
- Aras, B., Bozkurt, S., & Önen, S. (2024). Exploring figurative language usage in contemporary music: Pedagogical implications for English language instruction. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 18(2), 29–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13860646>
- Barros, A. (2022). *The teaching and learning of English vocabulary through songs: A survey of teachers' views* (Unpublished master's thesis). Universitas Brawijaya.
- Batluk, L. (2015). *Does listening to English songs motivate students to expand their extramural English? A case study of Swedish upper-secondary school students' perceptions of possible impact of listening to vocal music on their extramural English* (Master's thesis, Linnaeus University).

- Bértoli, P. (2018). Song lyrics: From multi-dimensional analysis to the foreign language classroom. In V. Werner (Ed.), *The language of pop culture* (pp. 217-239). Routledge.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511621024>
- Bonsu, E. M. (2023). ‘Trapping my way up’: a corpus-assisted discourse analysis of Black Sherif’s songs. *Critical Discourse Studies*, 22(1), 19–36.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2023.2269276>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- English Profile. (n.d.). *English Vocabulary Profile*. Cambridge University Press.
<https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>
- Garnier, M., & Schmitt, N. (2015). The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses. *Language Teaching Research*, 19(6), 645-666.
<https://doi.org/10.1177/1362168814559798>
- Goyak, F., et al. (2021). Conversational mental verbs in English song lyrics. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 222-239. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12619>
- Gumelar, A. (2018). *Corpus-based analysis of linguistic features in heavy metal songs from 2000–2018* (Sarjana thesis). Universitas Brawijaya. Retrieved from
<http://repository.ub.ac.id/id/eprint/166593>
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 140-465). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Isnaini, S., & Aminatun, D. (2021). Do you like listening to music?: Students’ thoughts on their vocabulary mastery using English songs. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(2), 62–67. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v2i2.901>
- Kuzembayeva, G. A., Zhumakhanova, A. Zh., & Anessova, A. Zh. (2022). Errors and deviations in English songs and their impact on language learners. *Vestnik Toraighyrov University: Philological Series*, (3), 116–123. <https://doi.org/10.48081/DVYK8453>
- Longman Dictionary of Contemporary English*. (n.d.). *Longman Dictionary of Contemporary English online*. Pearson. <https://www.ldoceonline.com/>
- Li, X., & Brand, M. (2009). Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for Mainland Chinese ESL learners. *Contributions to Music Education*, 36(1), 73-84. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ864263>
- de Leeuw, R. N. H., Janicke-Bowles, S. H., & Ji, Q. (2021). How Music Awakens the Heart: An Experimental Study on Music, Emotions, and Connectedness. *Mass Communication and Society*, 25(5), 626–648. <https://doi.org/10.1080/15205436.2021.1956542>
- Makkai, Adam. (1972). *Idiom Structure in English*. The Hague: Mouton.

- Metallica. (1991). *The Black Album*. Metallica. <https://www.metallica.com/releases/albums/the-black-album.html>
- Rolling Stone. (2016, August 12). *Metallica: The Black Album, 10 things you didn't know*. *Rolling Stone*. Retrieved from <https://www.rollingstone.com/feature/metallicas-black-album-10-things-you-didnt-know-252307/>
- Millington, N. T. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia*, 2(1), 134-141. <https://doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/11/A11/Millington>
- Muhamad, N., & Rahmat, N. H. (2020). Investigating challenges for learning English through songs. *European Journal of English Language Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.46827/ejel.v6i1.3270>
- Murphey, T. (1992). The discourse of Pop songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770-774. <https://doi.org/10.2307/3586887>
- Murphey, T. (2013). *Music and song*. Oxford University Press.
- Nguyen, T. C., & Nguyen, H. B. (2020). Teachers' perceptions about using songs in vocabulary instruction to young language learners. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2678–2685. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080652>
- Oxford University Press. (n.d.). *Oxford learner's dictionaries online*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Ozturk, M. (2017). Vocabulary load of English song lyrics for EFL learners. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(2). 54-73
- Palmer, F. (1990). *Modality and the English modals* (2nd ed.). Longman.
- Palmer, F. (1976). *Semantics: A New Outline*. Cambridge University Press
- Patmawati, K. A. S., & Jayantini, I. G. A. S. R. (2024). Idiomatic expressions found in Taylor Swift's song 'All Too Well (10 Minute Version)'. *Sintaksis: Publikasi Para Ahli Bahasa dan Sastra Inggris*, 2(5), 227–236. <https://doi.org/10.61132/sintaksis.v2i4.996>
- Phisutthangkoon, K., & Panich, M. (2016). Effectiveness of English song activities on vocabulary learning and retention. *The European Conference on Language Learning 2016 Official Conference Proceedings*. Retrieved from https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ecil2016/ECLL2016_28332.pdf
- Putri, A. W. K., & Rustipa, K. (2023). Using songs to teach English vocabulary to young learners in kindergarten. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(3), 1017–1030. <https://doi.org/10.51276/edu.v4i3.485>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Ristanti, P., Nugrahani, D., & Sukmaningrum, R. (2023). Idiomatic expression in song lyrics from Arianna Grande's album *Positions*. *International Journal of Research in Education*, 3(1), 25–32. <https://doi.org/10.26877/ijre.v3i1.12484>
- Rivers, W. M. (1976). *Speaking in many tongues: Essays in foreign-language teaching* (2nd ed.). Newbury House Publishers.

- Salakka, I., Pitkäniemi, A., Pentikäinen, E., Mikkonen, K., Saari, P., Toiviainen, P., & Särkämö, T. (2021). What makes music memorable? Relationships between acoustic musical features and music-evoked emotions and memories in older adults. *PLoS ONE*, 16(5), e0251692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251692>
- Semino, E., & Demjén, Z. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of metaphor and language*. Routledge.
- Shehadeh, I. I. A., & Farrah, M. A. A. (2016). The effectiveness of using children's songs in developing elementary graders' English vocabulary and pronunciation in Jerusalem, Palestine. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 4(2), 44–59.
- Tegge, F. (2017). The lexical coverage of popular songs in English language teaching. *System*, 67, 87–98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.016>
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson Education Limited.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold.

Geniş Özet

Giriş

Pop ve rock gibi müzik türleri, yabancı dil öğretimi bağlamında kapsamlı bir şekilde araştırılırken, karmaşık dil yapıları ve yoğun duygusal temalarıyla tanınan metal müzik genellikle göz ardı edilmektedir. Ancak, metal müzik, ileri düzeydeki öğrencilerin daha karmaşık dil girdileriyle etkileşim kurması için eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Bu çalışma, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) tarafından belirlenen dil seviyelerine göre şarkı sözlerindeki sözcükleri ve deyimleri sınıflandırmayı ve sıklıkla kullanılan sözcük-dilbilgisel yapıları belirlemeyi amaçlamaktadır. Metal şarkı sözlerinin eğitsel potansiyelini ortaya koymayı hedefleyen bu araştırma, özellikle ileri seviye dil öğrenenler için bu türün nasıl etkili bir öğrenme aracı olabileceğini tartışmaktadır.

Yöntem

Araştırma, dilsel çeşitliliği ve tematik derinliğiyle tanınan metal müzik türünün etkileyici bir örneği olan Metallica'nın *The Black Album*'üne odaklanmaktadır. Çalışmada kullanılan derlem, albümde yer alan 12 şarkıdan ve toplamda yaklaşık 3.000 kelimeden oluşmaktadır. Bu çalışmanın temel hedeflerinden biri, şarkı sözlerindeki kelimeleri Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi'ne (CEFR) göre A1 ile C2 seviyeleri arasında sınıflandırmaktır. Buna ek olarak şarkı sözlerinde yinelenen sözcük-dilbilgisel yapıları incelemektir.

Bulgular

Analiz sonuçları, derlemdeki kelimelerin %80'inden fazlasının A1 ile B1 seviyeleri arasında yer aldığını, ancak bu kelimelerin büyük ölçüde artikel, edat ve bağlaç gibi işlev sözcüklerinden oluştuğunu göstermiştir. İşlev sözcükleri temel iletişim için gerekli olmakla birlikte, öğrencinin ileri düzey kelime gelişimine sınırlı katkıda bulunur. Bununla birlikte, kelime dağarcığının özellikle deyimisel ifadeler açısından daha yüksek seviyelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Şarkı sözlerindeki deyimlerin %20'si B2, %20'si C1 ve %25'i C2 seviyesinde

kategorize edilmiştir. Bu bulgular, metal müziğin ileri düzey dil öğrenenler için hem zorlayıcı hem de zenginleştirici bir kaynak olarak hizmet edebileceğini göstermektedir. Metal şarkı sözleri, öğrencilere daha karmaşık ve nadir kullanılan dil yapılarıyla tanışma fırsatı sunarak dil öğrenme sürecini destekleme potansiyeline sahiptir.

Bu çalışmada beş temel yapının sıklıkla tekrarlandığı görülmüştür: şahıs zamirleri, belirteçler, emir kipleri, modal fiiller ve metaforlar. Özellikle şahıs zamirleri, derlem genelinde yaklaşık 400 örnekle en yaygın kullanılan yapı olarak öne çıkmıştır. “I” ve “you” gibi şahıs zamirlerinin yoğun kullanımı, şarkı sözlerine konuşma tonu katarak dinleyicilerin içerikle kişisel bir bağ kurmasını sağlamaktadır. Şarkıcı ile dinleyici arasındaki bu diyalojik bağ, öğrenenlerin dili anlamasını kolaylaştırır ve katılımlarını artırır.

Emir kipleri ve modal fiiller, metal şarkı sözlerinde önemli bir rol oynayarak diyalog tarzı etkileşime katkıda bulunmaktadır. Emir kipleri, komut veya istekleri ifade etmek için kullanılan yapılar olup, metal şarkı sözlerindeki sık kullanımları, öğrencilere gereklilik, tavsiye ve isteklerin İngilizcede nasıl ifade edildiğine dair pratik örnekler sunmaktadır. Benzer şekilde, modal fiiller (“can”, “should” ve “must” gibi) çok işlevli yapılar olup, yetenek, yükümlülük, izin ve olasılık gibi çeşitli anlamlar taşımaktadır. Bu çalışma, metal şarkı sözlerinin yalnızca modal fiillerin yüksek bir kullanım sıklığını göstermekle kalmadığını, aynı zamanda bu fiillerin büyük bir çeşitliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğrenenlere modal fiilleri farklı bağlamlarda kullanma ve pratik etme fırsatı sunmaktadır.

Metaforlar ve benzetmeler, diğer yapılara kıyasla daha az sıklıkla görülmesine rağmen, ileri düzey dil öğrenenler için önemli pedagojik faydalar sunmaktadır. Metaforlar, insan dilinde ve düşünce süreçlerinde önemli bir rol oynar; görünürde farklı olan varlıklar arasında yaratıcı bağlar kurarak anlamlı ilişkilendirmeler sağlar. Metal şarkı sözlerindeki metaforların analizi, öğrencilerin İngilizce anlama becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, kendi metafor ve benzetmelerini yaratma süreci, dil kullanımlarını hem zorlar hem de zenginleştirir. Bu yaratıcı dil kullanımı, öğrencilere metinle daha derin bir bilişsel etkileşim kurma imkânı sunar ve aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek kendilerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerine katkıda bulunur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, özellikle ileri seviyedeki dil öğrenenler için önemli pedagojik çıkarımlar sunmaktadır. Metal müziğin zengin ve karmaşık dilsel özellikleri, üst düzey dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler, öğrencileri zorlu kelime dağarcığı ve karmaşık cümle yapılarına maruz bırakmak amacıyla metal şarkı sözlerini müfredatlarına dahil ederek, daha ilgi çekici ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin şarkı seçiminde, öğrencilerin dil seviyeleri ve öğrenme hedefleriyle uyumlu materyaller seçmeleri önem taşımaktadır. Sınıf içi etkinliklerde şarkı sözü analizleri, modal fiiller, deyimsele ifadeler ve metaforlar gibi sözcük-dilbilgisel yapıların incelenmesine yönelik tartışmalar ve etkileşimli etkinlikler yoluyla öğrencilerin dil farkındalığı artırılabilir.

Ayrıca, metal müziğin duygusal yoğunluğu ve kültürel derinliği, öğrenci motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynayabilir. Birçok öğrenci için müzik, güçlü bir tutku kaynağıdır ve bu ilginin sınıf ortamına entegre edilmesi, dil öğrenim sürecini hem daha keyifli hem de daha anlamlı hale getirebilir. Özellikle metal müzik, enerjik ve duygusal açıdan yoğun içeriğiyle öğrencilerin dikkatini çekme ve onları sınıf etkinliklerine daha aktif katılmaya teşvik etme potansiyeline

sahiptir. Öğrencilerin sınıf içi katılımının artması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklerken, aynı zamanda dil öğrenimine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha bağlı ve istekli olmalarını sağlayarak genel başarılarını artırabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma metal müziğin İngilizce öğretiminde, özellikle ileri düzey dil öğrenenler için sunduğu önemli pedagojik değeri vurgulamaktadır. Metal şarkı sözlerinde yer alan karmaşık dil yapıları ve zengin mecazi ifadeler, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirme, anlama becerilerini derinleştirme ve eleştirel düşünme yeteneklerini teşvik etme açısından eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Öğretmenler, metal şarkıları dikkatlice seçip sınıf ortamına uyarlayarak, öğrencilere geleneksel dil öğrenme materyallerinin ötesine geçen değerli dil girdileri sağlayabilirler. Gelecek araştırmalar, metal müziğin dil eğitiminde kullanımının, özellikle kelime edinimi, anlama becerileri ve öğrenci motivasyonu üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemeye odaklanmalıdır. Ayrıca, farklı alt türlerden ve dönemlerden seçilerek daha geniş bir metal şarkı yelpazesini içeren bir derlemin oluşturulması, bu müzik türünün pedagojik potansiyelini daha kapsamlı bir şekilde aydınlatılabilir. Metal müzik yalnızca dil yeterliliğini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda İngilizce dilindeki kültürel ve sanatsal ifadelerin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme deneyimini daha ilgi çekici, dinamik ve kültürel açıdan zengin bir hale dönüştürme potansiyeline sahiptir.

School Administrators' Communication Competencies as a Predictor of Teacher Motivation: An Analysis of Canonical Correlation

Bayram BOZKURT¹ 

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship between school principals' communication competences and teachers' motivation according to teachers' perceptions. The sample of the study designed in predictive correlational model consists of 474 teachers. 'The Communication Competencies Scale' and 'The Motivation Scale' were used as data collection tools in the study. As a result of the research, according to the teachers' perceptions, it was determined that there was a positive and moderately significant relationship between school principals' communication competencies and teacher motivation. As a result of a canonical correlation analysis, it was determined that communication competences and teacher motivation data sets shared a variance of 52%. In addition, it was found that there was a significant relationship between the variables of empathy, social relaxation and support in the communication skills dataset, and the variables of relationship with principals' individual needs, working with principals, principals' behaviour and attitudes, and respect for principals in the motivation dataset. In line with this, it is predicted that school administrators' appreciation of teachers' successful work, democratic attitudes, and efforts to convince teachers that their work is important will increase teachers' motivation.

Keywords: communication, motivation, canonical correlation.

Öğretmen Motivasyonunun Bir Yordayıcısı Olarak Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri: Kanonik Korelasyon Analizi

Öz: Bu araştırmada okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini Türkiye'nin güneyinde yer alan bir büyükşehir merkez ilçesinde görev yapan 474 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "İletişim Yeterlikleri Ölçeği" ve "Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kanonik korelasyon analizi sonucunda ise iletişim yeterlikleri ve öğretmen motivasyonu veri setlerinin %52'lik bir varyans paylaştıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte iletişim yeterlikleri veri setinde yer alan anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri ile motivasyon veri setinde yer alan yönetici bireysel ihtiyaç ilişkisi, yönetici ile çalışma, yönetici tutum davranışları ve yönetici saygısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin; öğretmenlerin başarılı çalışmalarını takdir etme, demokratik tutum sergileme, öğretmeni yaptığı işin önemli olduğuna inandırma çabaları gibi unsurların öğretmenlerin motivasyonunu arttıracakları öngörülmektedir.

Keywords: İletişim yeterlikleri, kanonik korelasyon, motivasyon

Geliş tarihi/Received: 27/09/2024

Kabul Tarihi/Accepted: 29/01/2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, bayrambozkurt@gantep.edu.tr , 0000-0002-9184-0878

Atıf için/To cite: Bozkurt, B. (2025). Öğretmen Motivasyonunun Bir Yordayıcısı Olarak Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri: Kanonik Korelasyon Analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 55-71. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1557070>

Introduction

Human beings feel the need and necessity to communicate throughout the life process. People have formed communities and lived in society since the early ages when they realised that cooperation with other people made life easier (Ekin, 2015). As a social being, humans need to be in communication with other people around them in order to exist in social life (Çelik, 2013). Communication in organisations, which are systems, is as important as blood circulation in biological systems, because the bond between the elements that make up the organisation is established through communication (Tutar & Yılmaz, 2013). The activities to be carried out within the organisation are possible through communication, but when effective communication cannot be established, information cannot be exchanged regarding existing processes and problems, improvements and corrections cannot be made, and feedback cannot be provided (Öner, 2019). Schools are open and social educational organisations consisting of human and material resources. At this point, school principals, who play a key role in making information flow effective in educational organisations and realising harmonious relationships, have important communicative roles.

In order to manage the education system and to maintain education and training activities in a healthy way, the communication between school principals and teachers comes to the fore (Doğan, Uğurlu, Karabulut, & Yıldırım, 2013). In order to realise healthy communication, school principals should be able to express their thoughts, ideas and feelings comfortably and effectively, be persuasive, have leadership qualities and be good listeners (Şener, 2015). School principals who cannot fulfil these characteristics may experience communication problems. School principals having communication problems may decrease the motivation of teachers (Argon, 2015). Any decreased motivation of teachers affects their success and their relations with their social environment, institution, family and students (Büyükses, 2010).

There are significant problems in Turkey in terms of teacher motivation (Ada, et al., 2013). It is emphasised in various studies that school principals cannot communicate with teachers sufficiently, cannot provide guidance, and cannot benefit from scientific methods in solving problems (Akçay, 2003). Related studies show that if the relationship between teachers and principals at school cannot be carried out in a healthy way, communication will weaken and therefore teachers' motivation will decrease (Hernandez & Seem, 2004). In addition, studies also emphasise that establishing qualified and effective communication in a school is the most effective method to increase teacher motivation and therefore success (Ron, 1992).

It is thought that a school principal's being open to communication, empathising, supporting the teacher, implementing practices based on the principle of equality and making the teacher feel valued will create positive emotions in a teacher (Suntani et al., 2021). In this case, it is hypothesized that there is a relationship between the communication competence of school leaders and the motivation of teachers (Hernandez & Seem, 2004; Portey, 2021; Koçak, 2013; Bektaş, 2010; Ada et al., 2013). Firstly, in the opening part of the study, the conceptual framework of communication and motivation will be discussed, and then the importance and purpose of the study will be emphasised.

Communication, according to Akan and Mehrdad (2019) is 'the transfer of feelings, thoughts or information to others in every conceivable way' The purpose of communication is to understand and to be understood (Tuna, 2012). Communication is a phenomenon that everyone knows but cannot fully define (Çaybaş, 2021). Communication skill is one of the competence areas

that a school principal should have (Koçak, 2013). Communication can be defined as a sensitivity to verbal and non-verbal messages, an effective ability to listen and an effective ability to respond (Korkut, 2005). According to Deniz (2003), communication is ‘all of the skills of coding and transmitting the messages sent by the person in a correct way, reacting effectively and listening effectively to make sense of the messages received in an error-free manner’.

In the literature, it can be seen that the phenomenon of communication is classified in different ways by different researchers. According to Tutar and Yılmaz (2013), communication can be classified as communication according to its effects, direction, code systems used, social relationship systems, location of individuals and its time-space dimension. Wiemann (1977) categorised communication as empathy competence, attachment-support competence, social comfort competence and general communication competence. Topluer (2008) classified communication as empathy, social relaxation and support. Empathy competence is an emotional intelligence skill that enables a person to understand the feelings and thoughts of the other person and therefore to be in a sensitive approach (Katman, 2010). By definition, attachment style is the individual's relationship with other people, which is thought to start in the early period of life and to be continuous (Çam & Keskin, 2010). In support, it can be expressed as individuals being with their employees in their work, social comfort competence, and the ability of the individual to easily adapt to the situation that arises as the situation changes. In order for organisations to provide the targeted product or service in a quality manner, effective communication between managers and stakeholders is required (Getmez, 2018). In the context of the purpose of the study, it was attempted to address the relationship between school principals' communication competences and teachers' motivation.

Motivation can be explained as the power that mobilises a person for a determined goal (Çelik, 2013). Motivation, which is derived from the concept of motivation, is the sum of the efforts to continuously mobilise people towards a certain goal (Eren, 2011). It is important for school principals to know teachers well and to know what motivates them (Karadeniz & Yavuz, 2009). School principals who know teachers well can motivate them better and increase their productivity. In the literature, it can be seen that the phenomenon of motivation is classified in different ways by different researchers. For the purpose of the study, Bektaş's (2010) classification of motivation as working with the principal, respect for the principal, and the principals' individual needs, behavior and attitudes were taken into consideration. Within the scope of working with a principal, the effect of the principal's success in social relations, giving feedback to the work carried out and being interested in the work completed by teachers should be measured in motivating the teachers (Tschannen-Moran, 2009). Respect for the principal is the state of being respectful from the items that are necessary for us to carry out our institutional relations in a healthy way and for effective communication skills (Bektaş, 2010). For principals, in order for work to progress efficiently in an organisation, these managers have to create a suitable working environment by taking into account the needs and individual characteristics of their employees (Koçak, 2013). The behavior and attitudes of principals are defined as the manager's attitudes and behaviour encouraging employees to work with confidence (Bektaş, 2010).

School principals should be able to use their communication skills effectively because the importance of communication in guiding school stakeholders is undeniable. Teachers' performances need to be raised to a higher level (Aktaş, 2020), from which the importance of teachers' motivation emerges (Bektaş, 2010). Therefore, it can be inferred that there is a relationship between school principals' communication competences and teachers' motivation.

When the related literature is examined, it can be seen that studies on school principals' communication competences and teachers' motivation have been conducted in recent years (Karayiğit, 2019; Koçak, 2013; Bektaş, 2010). The studies conducted within the scope of communication competences and motivation are generally associated with classroom teachers and private schools. It can be said that there are few studies on the relationship between communication skills of school principals working at all levels affiliated to the Ministry of National Education and teachers' motivation (Ekin, 2015).

In a different population from the existing studies, the relationship between school principals' communication competences and teachers' motivation was addressed in this study. Based on the fact that there are not enough direct studies on the determined subject, it is thought that this study can contribute to the literature. The study aims to investigate the relationship between principals' communication skills and teachers' motivation in this context. In line with this objective, the research sought to provide answers to the following questions:

According to teachers' perceptions, what is the level of school principals' communication competences?

What is the level of teachers' perceptions in regard to their motivation?

Is there a significant relationship between school principals' communication competences and teachers' motivation?

Method

Research Design

In this study, the correlational survey research method was used because the aim was to reveal the relationship between the communication competencies of school principals and the motivation of teachers. Due to the determination of the relationship between the variables, correlational research is characterised as a type of descriptive research (Fraenkel et al., 2012).

Population and Sample

The population of the study consisted of 14,100 teachers working in the central district of a metropolitan city in the south of Turkey (Gaziantep-Şahinbey). The sample of the study consisted of 474 teachers who were selected from this population using a simple random sampling method. The simple random sampling method is a method in which all the units in the population are not related to any other units and are selected for a sample with an equal chance of being selected (Şen & Yıldırım, 2021). According to Akbulut and Çapık (2022), the sample size required for the application of canonical correlation analysis should be at least five or ten times the total number of variables in the data sets. In this direction, it can be said that the sample size reached for the measurement tools consisting of a total of fifty-one items is sufficient. Of the 474 teachers who participated in the study, 293 (61.8%) were female and 181 (38.2%) were male. 305 (64.3%) of the teachers were married and 168 (35.7%) were single. 380 (80.4%) were undergraduate and 93 (19.6%) were postgraduate graduates. The seniority distribution of the participating teachers is as follows: 110 (23.2%) were between 1-5 years; 156 (32.9%) were between 6-10 years; 82 (17.3%) were between 11-15 years; and 126 (26.6%) were 16 years and above. With regard to the work experience of the participants: the number of employees working 1-3 years was 224 (47.3%); 4-6 years 120 (25.3%); and 7 years and over 130 (27.4%). The amount of in-service training received

was determined as 1-3 years for 50 of the participants (10.6%); 4-6 years for 81 (17.2%); 7 years and above for 332 (70%); and those who had received none was 10 (2.2%).

Data Collection Tools and process

In the study, ‘The School Principals’ Communication Competencies Scale’ and ‘The Classroom Teachers’ Motivation Scale’ were used as data collection tools together with questions regarding the personal information of the participants.

The Communication Competences Scale

The Communication Competencies Scale developed by Wiemann (1977) and adapted into Turkish by Topluer (2008) consists of three dimensions and thirty-one items; social relaxation (seven items), affiliation/support (seven items), and empathy competence (seventeen items). The scale was graded on a five-point Likert scale (from Never ‘1’ to Always ‘5’). According to the results obtained by Topluer (2008), the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .96. In this study it was calculated as .97. For the dimensions it was .97 in the empathy dimension, .89 in the social relaxation dimension, and .89 in the support dimension. In the current study, the construct validity results of the scale were $\chi^2/sd=2.62$, RMR=.039, CFI=.95, RMSEA=.65, IFI=.95, TLI=.95. It was observed that the goodness of fit results were at least within the acceptable range (Kline, 2011).

The Motivation Scale

The scale developed by Bektaş (2010) consists of four dimensions and a total of twenty items: working with a principal (seven items); respect for the principal (five items); the principals’ individual needs relation (four items); and the behavior and attitudes of the principals (four items). The scale was graded on a five-point Likert scale (from ‘1’ (strongly agree) to ‘5’ (strongly disagree)). The Cronbach Alpha reliability coefficients obtained for each dimension were 0.85 and above, and the Cronbach Alpha reliability coefficient for the overall scale was calculated as .94. In this study the coefficient for the overall scale obtained was calculated as .93. For the dimensions it was found to be .85 in the dimension of working with a principal; .84 in the dimension of respect for the principal; .85 in the dimension of the principals’ individual needs relation; and .74 in the dimension of behavior and attitudes of the principals. In the current study, the construct validity results of the scale were $\chi^2/sd=3.25$, RMR=.054, CFI=.96, RMSEA=.76, IFI=.96, and TLI=.95. It was observed that the goodness of fit results were at least within the acceptable range (Kline, 2011).

Data analysis process

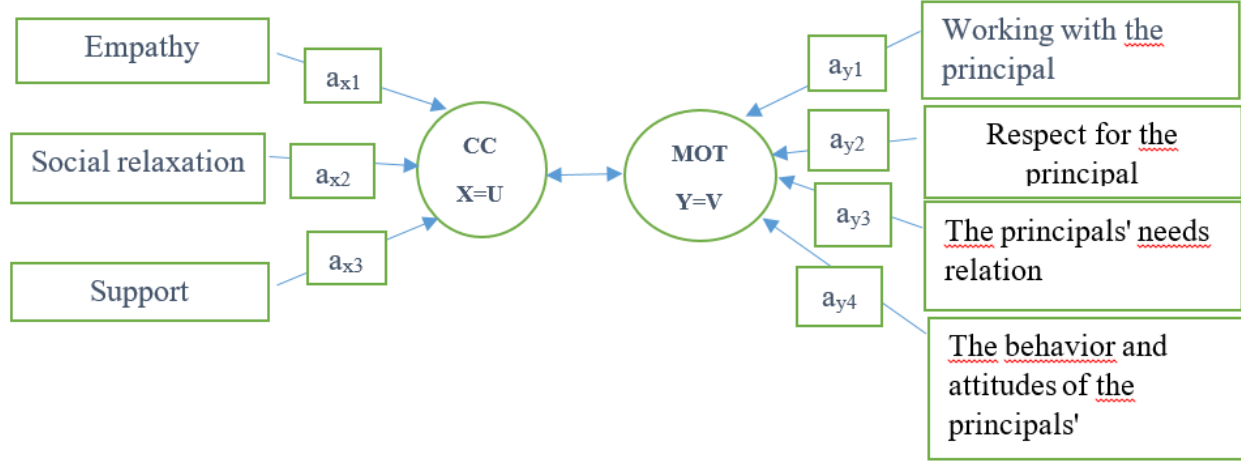
The study examined the relationship between headteacher communication competences and teacher motivation using a canonical correlation analysis. This analysis is used to determine the relationship between two variables, each consisting of at least two variables (Tabachnick & Fidell, 2013). In the analysis, linear components are first obtained. These components maximise the relationship between two variables (Everitt & Hothorn, 2011). The new variables that consist of the linear components of the variables being analysed are referred to as ‘canonical variables’ (Afifi and Clark, 1996). The canonical variables on either side of the canonical correlation equation are referred to as the ‘pair of canonical variables’ (Tabachnick, Fidell, and Ullman, 2007).

The aim of this study is to determine the relationship between the communicative competence dataset, consisting of weighted combinations of variables consisting of the empathic, social relaxation and support dimensions, and the motivation dataset, consisting of working with

the director, respect for the director, relation to the director's individual needs, behaviour and attitudes of the director's dimensions, using the canonical correlation analysis. The maximum number of canonical variable pairs is three. The scheme of canonical correlation analysis of the data set is given in Figure 1.

Figure 1

An analytical schema of communication competences and motivation data sets



According to Figure 1, ax_1 , ax_2 and ax_3 represent the canonical loadings of the independent variable X and ay_1 , ay_2 , ay_3 and ay_4 represent the canonical loadings of the dependent variable Y. X and Y variables are indicated by canonical correlation rc .

In order to apply canonical correlation analysis, the data must meet the assumptions of normal distribution and multicollinearity (Tabachnick & Fidell, 2013). To test the normal distribution of the dataset, the skewness and kurtosis values were examined and it was found that the skewness values were between -.68 and -.86 and that the kurtosis values were between .22 and .48, which are acceptable values. (George & Mallery, 2016). As a result of the analyses regarding the multicollinearity assumption, it was seen that the correlation value between the independent variables was less than 0.9, the VIF value was less than 10, the CI value was less than 30 (Albayrak, 2005), and the tolerance value was greater than .10 (Çokluk, Güçlü, & Büyüköztürk, 2012). Therefore, the assumption that there is no multicollinearity problem is accepted. In order to test the linearity assumption, the scatter plots of the scales were examined and as a result of these tests, it was found that the data set met the necessary assumptions for canonical correlation analysis. The results obtained for the analyses in the study were evaluated at the $p < 0.05$ significance level. In order to make the data suitable for analysis, the Skewness and Kurtosis values were examined to check the normal distribution after the missing data assignment, extreme value cleaning, reverse item coding and taking the arithmetic mean of the variables. The eighteen items of data that were considered to be inaccurate, careless, and not serving the purpose were not included in the analysis. The data obtained in the study were analysed by means of an SPSS 26.0 package programme.

In order to determine the participant teachers' perceptions of the school principals' communication competences and teachers' motivation, the perception levels were evaluated as follows: the 1.00-1.79 range 'Very Low'; the 1.80-2.59 range 'Low'; the 2.60-3.39 range

‘Medium’; the 3.40-4.19 range ‘High’; and the 4.20-5.00 range ‘Very High’. In addition, for the Pearson Product Moment Correlation Coefficient value range: the range of 0.00-0.20 was evaluated as ‘no relationship or very weak’; the range of 0.20-0.40 as ‘weak relationship’; the range of 0.40-0.60 as ‘moderate relationship’; the range of 0.60 -0.80 as ‘strong relationship’; and the range of 0.80-1.00 as ‘very strong relationship’ (Salkind, 2010).

Results

According to the purpose of the study, to answer the question of the level of communication competence of school principals according to the teachers' perceptions, the arithmetic mean, standard deviation, skewness and kurtosis values of the participants' responses to the ‘Communication Skills Scale’ were calculated on the basis of general and dimensional information. The results are shown in Table 1.

Table 1

The Teachers' Perception Level of the School Principals' Communication Competence

Variables	N	$\bar{X}$	Sd	Skewness	Kurtosis
Communication competence	474	3.90	0.81	-.86	.42
Empathy	474	3.90	0.86	-.91	.48
Social relaxation	474	3.84	0.82	-.68	.22
Support	474	3.98	0.83	-.86	.44

As can be seen in Table 1, according to the teachers' perceptions, the general perception of the school principals' communication competence ($\bar{X}$ =3.90), empathy ($\bar{X}$ =3.90), social relaxation ($\bar{X}$ =3.84) and support ($\bar{X}$ =3.98) dimensions of communication competence are also at a high level.

In order to find an answer to the question of the level of the teachers' perceptions regarding their motivation, the arithmetic mean, standard deviation, skewness and kurtosis values of the participants' responses to the ‘Motivation Scale’ were calculated on the basis of the overall scale and the dimensions; the results are shown in Table 2.

Table 2

The Perception Levels of Teacher Motivation

Variables	N	$\bar{X}$	Sd	Skewness	Kurtosis
Motivation	474	4.27	0.61	-.58	-.49
Working with the principal	474	4.32	0.63	-.83	.03
Respect for the principal	474	4.49	0.55	-1.03	.94
The principals' individual needs relation	474	3.86	0.97	-.82	.18
Behavior and attitudes of the principals	474	4.30	0.66	-.84	.18

As can be seen in Table 2, it was revealed that the teachers' general perceptions of their motivation ($\bar{X}=4.27$) were at an extremely high level in the dimension of working with their principals ($\bar{X}=4.32$), in the dimension of respect for their principals ($\bar{X}=4.49$), in the dimension of the behavior and attitudes of their principals ($\bar{X}=4.30$), and the dimension of their principals' individual needs relation ($\bar{X}=3.86$) was at a high level.

A Pearson correlation test was conducted to determine whether there was a significant relationship between the school principals' communication competences and the teachers' motivation in the context of the third problem of the research: 'Is there a significant relationship between school principals' communication competences and teachers' motivation?'. The findings are given in Table 3.

Table 3

The Results of the Relationship between the School Principals' Communication Competences and the Teachers' Motivation

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Communication competence	1	.98**	.92**	.92**	.61**	.53**	.35**	.71**	.52**
2. Empathy		1	.88**	.88**	.61**	.53**	.35**	.71**	.51**
3. Social relaxation			1	.77**	.57**	.48**	.32**	.66**	.49**
4. Support				1	.54**	.46**	.32**	.63**	.45**
5. Motivation					1	.94**	.84**	.84**	.88**
6. Working with the principal						1	.79**	.70**	.80**
7. Respect for the principal							1	.54**	.67**
8. The principals' individual needs relation								1	.67**
9. The behavior and attitudes of the principals									1

**p<0.01

When Table 3 is analysed, according to the teachers' perceptions, there is a positive, moderately level relationship between the school principals' communication competencies and the teachers' motivation ($r=.61$; $p<.001$). There is a positive, moderately significant relationship between the principals' communication skills and working with the principal ($r=.53$; $p<.001$); a positive, weakly significant relationship between respect for the principal ($r=.35$; $p<.001$); a positive, highly significant relationship between principals' individual needs ($r=.71$; $p<.001$); and a positive, moderately significant relationship between the principals' behaviour and attitudes

($r=.52$; $p<.001$). On the other hand, the relationships between all the dependent and independent variables were found to be significant ($p<.001$).

The canonical coefficients and significance tests conducted to determine the relationship between the school principals' communication competences and the teachers' motivation according to the teachers' perceptions are given in Table 4.

Table 4

The Values of the Canonical Correlation Analysis Results

	Canonical Correlation (r_c)	Canonical Correlation Squared (r_c^2)	Eigenvalue	Wilks Lambda	F	Sd	p
1	.73	.52	1.128	.462	34.946	12	0.000
2	.12	.01	.015	.982	1.390	6	0.215
3	.06	.00	.003	.997			

When the Wilks Lambda values in Table 4 are analysed, it can be seen that only the first linear function is significant (Wilk's $\lambda = .462$; $F(12) = 34.946$; $p<.001$). Accordingly, the first canonical correlation value was found to be .73 and the common variance shared between the school principals' communication competences and the teacher motivation data sets was determined as .52.

The standardised canonical coefficients of the canonical variable pairs, which reveal the amount of change in the canonical variable for a one standard deviation change in the real data set, are given in Table 5.

Table 5

The Standardised Correlation Coefficients and Loadings of Variables

Variable	Correlation coefficient	Loading value
Set 1 (Communication competences)		
Empathy	-.94	-.99
Social relaxation	-.25	-.93
Support	.004	-.88
Set 2 (Teacher motivation)		
Working with the principal	-.37	-.74
Respect for the principal	.46	-.49
The principals' individual needs relation	-.93	-.99
The behavior and attitudes of the principals	-.14	-.72

When the canonical variables U ($U = -.94 \cdot \text{empathy} - .25 \cdot \text{social relaxation} + .004 \cdot \text{support}$) and V ($V = -.37 \cdot \text{working with the principal} + .46 \cdot \text{respect for the principal} - .93 \cdot \text{the principals' individual needs relation} - .14 \cdot \text{the behavior and attitudes of the principals}$) are examined in Table 5, it can be seen that the highest contribution in the U canonical variable is provided by the understanding-empathy (-.94) dimension and the lowest contribution is provided by the support (.004) dimension. In the formation of canonical variable V, the highest contribution was explained by the dimension of the principals' individual needs relation (-.93) and the lowest contribution was explained by the dimension of the behavior and attitudes of the principals (-.14).

The cross loadings of the communication competences variable set on the teacher motivation variable set and the cross loadings of the teacher motivation variable set on the communication competences data set are given in Table 6.

Table 6

The Cross Loadings of the Variables on Each Other

Variable	Loading value
Teacher motivation (V canonical variable)	
Set 1 (Communication competences)	
Empathy	-0.73
Social relaxation	-0.68
Support	-0.64
Communication competences (U canonical variable)	
Set 2 (Teacher motivation)	
Working with the principal	-0.54
Respect for the principal	0.35
The principals' individual needs relation	-0.72
The behavior and attitudes of the principals	-0.52

When Table 6 is examined, it can be said that the role of the dimensions of the school principals' communication competencies in explaining the teachers' motivation levels are respectively understanding-empathy (-.73), social relaxation (-.68) and support (-.64); and the role of the teacher motivation in explaining the perception levels of communication competencies are the dimensions of the principals' individual needs relation (-.72), working with the principal (-.54), behavior and attitudes of the principals (-.52), and respect for the principal (.35).

Discussion, Conclusion and Recommendations

The aim of the research was to examine the relationship between school principals' communication competencies and teachers' motivation. In general, as a result of the statistical analyses conducted to determine the level of communication competencies of school principals

according to teachers' perceptions, it was concluded that the teacher participants had a high level of perception. This result coincides with the study of Çetinkaya (2011). Similar to this study, Şimşek (2003) found that all of the school principals in the study had high level effective communication skills. On the other hand, Şahin (2007) and Çelik (2013) found school principals' communication competences at an extremely high level. In Önsal's (2012) study, school principals' communication competences were found to be effective, but at a level that needs to be improved. On the other hand, Kösterelioğlu and Argon (2010) concluded that principal-teacher communication was generally positive, but not at the desired level. In a study conducted by Kocabaş and Karaköse (2005), it was concluded that teachers working in public schools did not find the management and communication skills of school principals to be at an adequate level, and these teachers stated that they could not share their problems openly and comfortably with their principals. In order for school principals' communication with teachers to be of more quality and more effective, they should have knowledge regarding communication skills and be able to communicate effectively with teachers by taking individual differences into consideration. Güneş (2007) states that the expectations of teachers in terms of the communication skills of school principals are quite high, so school principals should improve themselves in this regard and take into account the expectations of teachers. The teachers stated that the school principals were supportive in terms of communication competence, sufficient in understanding and empathising, and effective in terms of social comfort. These results show that teachers perceive themselves as individuals, they are not interrupted too much while expressing themselves, the school principals are good listeners, they are not harsh, they do not ignore teachers' feelings, and the school principals attach importance to and are interested in what the teachers say.

According to another result obtained in the study, it was determined that the teachers' perceptions of motivation were at a high level. It was concluded that the teachers' perceptions of motivation were at a high level in the dimension of the manager-individual need relationship, and at an extremely high level in the dimensions of manager respect, manager attitude behaviour and working with the manager. In Öztürk and Dündar's (2003) study, the information that factors such as appreciating employees, taking their opinions, and making decisions with the participation of people increase motivation supports the data obtained in this study. Karaköse and Kocabaş (2005) state in their study that teachers working in private schools said that their managers' attitudes and behaviour, such as appreciating positive behaviour and taking the opinions of teachers when making decisions on any subject, positively affected their job satisfaction and motivation, but teachers working in public schools showed less agreement with this item. According to the results obtained in the research, it can be said that factors such as school principals being interested in teachers' work, being sensitive, treating teachers with respect, having a positive approach to their thoughts and words, adopting a democratic attitude, giving teachers' freedom in their work and including teachers in decisions taken contribute to an increase in teacher motivation.

As a result of the research, it was revealed that there is a positive and significant relationship between the school principals' communication competences and the teachers' motivation. According to this result, it can be said that as the communication competences of school principals increase, the motivation of teachers will also increase. This can be interpreted as school principals' expressing themselves clearly and understandably, being reliable in their social relations, behaving respectfully, valuing the thoughts of employees, appreciating their work, giving information about their work, and dealing closely with the individual needs and problems of employees will lead to positive emotions in teachers and motivate them more for organisational goals. Şanlı, Altun and

Karaca (2014) conclude that teachers' motivation will be positively affected as long as school principals include effective communication. Claypool (2003) states that the most important resource of workplaces is human beings and as the quality of communication skills in workplaces increases, employees are happier and more peaceful. At the same time, Castro and Jimenez (2022) conclude in their study that school principals having communication skills motivates teachers and strengthens their job performance. However, Aksoy (2009) states that although primary school principals are aware of the importance of motivation for teachers, they do not use the necessary communication skills to motivate teachers.

While using communication skills, school principals should be aware that teachers have different individual characteristics and expectations and should take care to take teachers' needs into consideration. School principals should make situation assessments in regard to communication and miscommunication in the school and measures should be taken in line with these assessments. School principals should take care to increase the effectiveness of social relations, by appreciating the successful work of the teacher, giving the teacher a task that he/she is proud of, being interested in the work of the teacher, ensuring that the teacher does the work with pleasure while working with the teacher, showing a democratic attitude, and making the teacher believe that the work he/she does is important, as these may be the factors that provide high motivation in practice.

The Ethics Committee Permission Information: This research was conducted with the permission of the Gaziantep University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision numbered: E-91611957-302.08.01-318785 and dated 05/04/2023.

Author Conflict of Interest Information: There is no conflict of interest in this study and no financial support was received.

Yazar Katkısı: Çalışma tek yazarlıdır.

References

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Motivation factors of teachers. *The journal of Social Sciences Institute of Ataturk University*, 17(3) 151-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2834/38590>
- Afifi, A. A. & Clark, V. (1996). *Computer-aided multivariate analysis*. Chapman & Hall.
- Akan, D. & Mehrdad, A. (2019). The examine of communication skills of school administrators according to teachers' perceptions. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 9(1), 287-300. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nevsosbilen/issue/46568/546185>
- Akbulut, Ö. & Çapık, C. (2022). Multivariate statistical analysis and required sample size. *Atatürk University Publications*, 25(2), 111-116. <https://doi.org/10.5152/JANHS.2022.970637>
- Akçay, A. (2003). Can school principals influence teachers? *Journal of National Education*, 157, 75-88. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/157/akcay.htm
- Aksoy, M. (2009). *Perception of organizational trust in organizations and its analysis in terms of demographic variables* [Unpublished Master Thesis]. Gazi University.

- Aktaş, A. (2020). *The effects of school managers on the teaching performance of autocratic, democratic, cooperative and laissez-faire leadership styles* Unpublished Master Thesis]. Sabahattin Zaim University.
- Albayrak, A. S. (2005). In case of multiple linear connections alternative to the least squares technique biased forecasting techniques and application. *Zonguldak Karaelmas Journal of Social Sciences*, 1(1), 105-126. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmeh/issue/54840/750869>
- Argon, T. (2015). Views of teachers regarding whether school administrators take teachers' state of emotions into consideration or not. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 15(1), 377-404. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128614>
- Bektaş, A. (2010). *The relationship between primary school administrators' social communication competences and classroom teachers' motivation* [Unpublished Master Thesis]. Gazi University.
- Büyükses, L. (2010). *Factors affecting teachers motivation in job environment* [Unpublished Master Thesis]. Süleyman Demirel university.
- Castro, G.B. & Jimenez, E.C. (2022). Influence of school principal's attributes and 21st-century leadership skills on teachers' performance. *Journal of Humanities and Social Sciences* 4(2). 52-63. <https://doi.org/10.36079/lamintang.jhass-0402.374>
- Claypool, C.(2003). Improving the communication skills of your most valuable resource you people. *Techniques Association For Career And Technical Education*, 78(1), 56-7.
- Çam, O. & Keskin, G. (2010). Attachment process: revdew of the ldterature in terms of mental health. *Journal of Ege University Nursing Faculty*, 23(2), 145-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egehemsire/issue/49599/635613>
- Çaybaş, T. (2021). *Teachers' views on the communication skills of school administrators: A mixed method research* [Unpublished Master Thesis]. Pamukkale University.
- Çelik, M. (2013). *The role of communication skills of administrators, who work at highschoools in Arnavutköy Istanbul, on teacher's motivation and academic effeteness* [Unpublished Master Thesis]. Yeditepe University.
- Çetinkaya, İ. (2011). *The relationship between secondary school principals' leadership styles and communication competences* [Unpublished Master Thesis]. Gazi University.
- Çokluk, Ö., Güçlü, Ş. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Multivariate statistics for social sciences SPSS and LISREL applications*. Pegem Academy.
- Çubuklu, Z. & Dündar, İ. (2003). Teachers' Perceptions and Expectations Regarding School Administrators' Communication Skills. *Journal of National Education*, (157). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/cubukcu.htm
- Deniz, G. (2003). *The effect of communication skills training on the level of communication skills of the students in 8th grade of elementary school* [Unpublished Master Thesis]. Gazi University.
- Doğan S., Uğurlu C. T., Yıldırım T. & Karabulut E. (2013). Evaluation of the communication process between school administrators and teachers according to teachers' opinions. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 34- 47. <https://doi.org/10.19128/turje.181074>

- Ekin, M.S. (2015). *Analyzing the relation between headteachers' communication skills and teachers' motivation (Sample of Bitlis province / Mutki)* [Unpublished Master Thesis]. Gaziantep University.
- Eren, E. (2011). *Management and organization* (1. Ed). Beta publishing.
- Everitt, B. & Hothorn, T. (2011). *An introduction to applied multivariate analysis with R*. Springer Science & Business Media.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *Frequencies. IBM SPSS statistics 23 step by step* In (pp. 115-125). Routledge
- Getmez, D. (2018). *Survey on relation between shcool principals' interaction competence and school athmosphere* [Unpublished Master Thesis]. Marmara University.
- Güneş, A. (2011). A theoretical study on the concept and role of body language in the process of interpersonal communication. *E-Journal New World Sciences Academy*, 6(4), 706-730. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsahuman/issue/19929/213254>
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256–262. <https://www.jstor.org/stable/42732589>
- Katman, H.A. (2010). *Investigation of school administrators' empathic tendencies: The sample of Isparta province center* [Unpublished Master Thesis]. Süleyman Demirel University.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Attitudes and behaviours of school principals effect on teachers' motivation (private and public school example). *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 1(3), 79-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26125/275201>
- Koçak, O. (2013). *The relation between the social communication skills of school administrators in secondary schools and the motivation of branch teachers* [Unpublished Master Thesis]. Cumhuriyet University.
- Korkut, F. (2005). Communication skills training program for adults. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(28), 143-149. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/communication_skills_training_program_for_adults.pdf
- Kösterelioğlu, M., & Argon, T.(2010). Perceptions of teachers about school administrators' effectiveness in communication process. *Ahi Evran University Journal of Education Faculty*, 11(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59507/855650>
- Öner, N. S. (2019). *School managers' competencies related to organizational communication process* [Unpublished Master Thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- Önsal, A.(2012). *The Relationship between the school principals communication skills and the school culture* [Unpublished Master Thesis]. Maltepe university.
- Öztürk, M. (2003). *Business and management in terms of functions*. Papatya Publishing.

- Portey, A. (2021). An Administrator's role in motivating teachers. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(3), 4-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1306680.pdf>
- Ron, R. (1992). *Student motivation school culture, and academic achivement: What school leaders can do*. Eugene, Oreg. (ERIC No: EA 023593).
- Salkind, N. J., & Frey, B. B. (2021). *Statistics for people who (think they) hate statistics: Using Microsoft Excel*. Sage publications.
- Suntani, U. T., Sasongko, R. N., Kristiawan, M., Walid, A., & Kusumah, R. G. T. (2021). The role of principal interpersonal communication on teacher's work motivation. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 147-151. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.206>
- Şahin, B. (2007). *Determining the relations between coping with stress and expressing themselves of nursing school pupils* [Unpublished Master Thesis]. Haliç University.
- Şanlı, Ö., Altun, M., & Karaca, R. (2014). Assesment of the communication abilities of the school administrators according to the views of teachers and students. *İnönü University Journal Eduacational Science Instutie*, 1(2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inujgse/issue/8718/108871>
- Şener, G. (2015) *Effects of school administrators' ways of communication on organizational variables and module - based practices* [Unpublished Doctoral thesis]. Fırat University.
- Şimşek, Y. (2003). *The Relationship between the school principals communication skills and the school culture* [Unpublished Doctoral thesis]. Anadolu University.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Ed.). Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Ed.). Pearson.
- Topluer, A. (2008). *The relationship between the communication skills of elementary principal and organizational conflict level* [Unpublished Master Thesis]. İnönü University.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tuna, Y. (2012). Communication concept and communication process. İzlem Vural (Ed.), *Communication In* (pp. 3-35). Pegem Academy.
- Tutar, H. & Yılmaz, M.K. (2013). *İletişim (Genel ve örgütsel boyutuyla)*. Seçkin Yayıncılık.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x>
- Yavuz, C. & Karadeniz, C. B.(2009). Sınıf öğretmenlerin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519. <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/2823>
- Yıldırım, M. & Şen, S.(2021). Sampling and sampling methods. S. Şen & İ. Yıldırım (Eds.). *Research methods in education In* (ss. 61-92). Nobel Publishing.

Geniş Özet

Giriş

Sosyal bir varlık olarak insanın toplumsal ve örgütsel hayatta var olabilmesi için çevresindeki diğer insanlarla iletişim içinde olması gerekmektedir (Parlak, 2018; Çelik, 2013). Birer sistem olan örgütlerde iletişim, biyolojik sistemlerdeki kan dolaşımı kadar önemlidir; çünkü örgütü oluşturan unsurlar arasındaki bağ, iletişim sayesinde kurulur (Tutar ve Yılmaz, 2013). Örgüt içerisinde yürütülecek etkinlikler iletişim yoluyla mümkün olabilir ancak etkili iletişim kurulamadığında, var olan süreç ve sorunlar ile ilgili bilgi alışverişi olamaz, iyileştirme ve düzeltmeler yapılamaz, geri bildirimler sağlanamaz (Öner, 2019). Okullar da insan ve madde kaynaklarından oluşan açık ve sosyal eğitim örgütleridir. Bu noktada eğitim örgütlerinde bilgi akışını etkili hale getirmede ve uyumlu ilişkiler gerçekleştirmede kilit rol oynayan okul yöneticilerinin önemli iletişimsel rolleri bulunmaktadır (Çaybaş, 2021).

Öğretmenlerin motivasyonu açısından Türkiye’de önemli sorunlar vardır (Ada vd., 2013). Okul yöneticilerinin öğretmenlerle yeterince iletişim kuramadıkları, rehberlik yapamadıkları, sorunların çözümünde bilimsel yöntemlerden gereğince faydalanamadıkları çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Akçay, 2003). Okulda öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkinin sağlıklı şekilde yürütülememesi, iletişimin zayıflaması ve dolayısı ile öğretmenlerin motivasyonlarının azalacağını göstermektedir (Hernandez & Seem, 2004). Ayrıca yapılan çalışmalar bir okulda nitelikli ve etkili iletişim kurmanın öğretmen motivasyonu ve dolayısıyla başarıyı artıran en etkili yöntem olduğunu da vurgulamaktadır (Ron, 1992).

Okul yöneticileri iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmelidirler çünkü okul paydaşlarını yönlendirme konusunda iletişimin önemi yadsınamaz. Öğretmenlerin performanslarının daha üst düzeye çıkarılması (Aktaş, 2020) gerekir ki buradan da öğretmenlerin motivasyonlarının önemi ortaya çıkar (Bektaş, 2010). Dolayısı ile okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişki olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

- ✓ Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ne düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik algıları ne düzeydedir?
- ✓ Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre ortaya koymak amaçlandığı için araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye’nin güneyinde yer alan bir büyükşehir merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 474 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcılara ait kişisel bilgilere yönelik sorular ile birlikte “Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ve öğretmenlerin motivasyonuna ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için aritmetik ortalama,

standart sapma gibi istatistiksel analizler kullanılmıştır. Çalışmada, okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek üzere kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz, her biri en az iki boyuttan oluşan iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Kanonik korelasyon analizinin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımlarını sağlaması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri setinin normal dağılımını test etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve çarpıklık değerlerinin -0.68 ile -0.86 arasında; basıklık değerlerinin ise $.22$ ile $.48$ arasında ve kabul edilebilir değerlerde olduğu (George ve Mallery, 2016) görülmüştür. Çoklu bağlantısallık varsayımına ilişkin yapılan analizler sonucunda bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerinin 0.9 'dan az olduğu, VIF değerinin 10 'dan küçük olduğu, CI değerinin 30 'dan küçük olduğu (Albayrak, 2005) ve tolerans değerinin $.10$ 'dan büyük olduğu (Çokluk, vd., 2012) görülmüştür.

Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri düzeyini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Şimşek'in (2003) çalışmasında okul yöneticilerinin tamamının üst düzeyde etkili iletişim becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda Şahin (2007) ve Çelik (2013), okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu şeklinde bulgu ortaya koymuşlardır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin genel algılarının çok yüksek düzeyde olduğu, aynı şekilde motivasyon boyutlarından yönetici ile çalışma boyutunda yönetici saygısı boyutunda ve yönetici tutum davranışları boyutundaki algılarının da çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri arttıkça öğretmenlerin motivasyonlarının da artacağı söylenebilir. Bu durum okul yöneticilerinin kendilerini açık ve anlaşılır şekilde ifade etmesi, sosyal ilişkilerinde güvenilir olması, saygılı davranması, çalışanların düşüncelerine değerler vermesi, çalışmalarını takdir etmesi, çalışmalarını hakkında bilgi vermesi, çalışanların bireysel ihtiyaç ve sorunları ile yakından ilgilenmesinin öğretmenlerde olumlu duygular oluşmasına yol açacağı ve onları örgütsel amaçlar için daha çok motive edeceği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin öğretmene ve yaptığı çalışmalara karşı duyarlı olması, okuldaki çalışmalar konusunda öğretmeni bilgilendirmesi, karar sürecine katılımını desteklemesi gibi çabalarının öğretmen motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin çalışmalarına karşı ilgili olması, duyarlı olması, öğretmenlere saygılı davranması, düşüncelerine ve sözlerine olumlu yaklaşımı, demokratik tutumu, öğretmenlerin işinde özgür olması ve alınan kararlara öğretmenlerin dahil edilmesi gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunun artmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Okul yöneticileri iletişim becerilerini kullanırken öğretmenlerin farklı bireysel özelliklerinin ve beklentilerinin olduğunun farkında olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almaya özen göstermelidir. Zaman zaman okulda, okul yöneticileri tarafından iletişim ve iletişimsizlikle ilgili durum değerlendirmeleri yapılmalı ve bu değerlendirmeler doğrultusunda tedbirler alınmalıdır.

Student and Instructor Perspectives on the English Preparatory School's ELT Program: A Needs Analysis Study

Pınar MERCAN KÜÇÜKAKIN¹ , S. Aslıhan İLERİ² , Gülşah COŞKUN YAŞAR³ 

Abstract: The purpose of this study was to identify the needs of the students and the teachers regarding the ELT curriculum implemented in the school of foreign languages at a public university and to provide recommendations for curricular improvements. The study utilized a qualitative research method, and the case study model was applied. Semi structured interviews were conducted with 8 SFL instructors and two focus group interviews were conducted with 12 students enrolled in the program. As part of this NA study, all SFL teachers were invited to participate in workshop discussions. Eight groups were formed, each assigned a discussion topic. Topics and prompts were based on preliminary findings from teacher and student interviews. To support the interview and workshop data, researchers analysed key documents on curricular issues. Weekly meeting minutes from level coordinators and results from the SWOT analysis conducted at the SFL were also retrieved. The researchers analysed and interpreted the gathered data using content analysis. Findings revealed several needs areas regarding syllabi, assessment and evaluation, instructional materials, and implementation. This study offers important implications for instructors, administrators, and policymakers to make more effective curricular decisions and improve the quality of education at the SFL and similar language teaching settings.

Keywords: ELT curriculum, curriculum development, needs analysis

Öğrenci ve Öğretim Görevlilerinin İngilizce Hazırlık Öğretim Programına İlişkin Görüşleri: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Öz: Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (SFL) uygulanan İngilizce Öğretimi (ELT) programıyla ilgili olarak öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarını belirlemek ve programın geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve vaka çalışma modeli uygulanmıştır. Bu amaçla SFL'de görev yapan 8 hocayla yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüş ve programa kayıtlı 12 öğrenciyle iki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bu çalışmanın bir parçası olarak, kurumda görev yapan tüm öğretim görevlileri çalıştay görüşmelerine davet edilmiş ve sekiz grup oluşturulmuştur. Her bir gruba bir tartışma konusu verilmiştir. Bu konular, daha önce yürütülen öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen ön bulgular temel alınarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, araştırmacılar, kurumda daha önce yapılan SWOT analizi çalışması sonuçlarını ve seviye koordinatörlerinin yürütmüş olduğu haftalık toplantı tutanaklarını da

Geliş tarihi/Received:15.10.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 29.01.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, School of Foreign Languages, pkucukakin@aybu.edu.tr, 0000-0002-6966-0555

² Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, School of Foreign Languages, saileri@aybu.edu.tr, 0000-0002-8699-2623

³ Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, School of Foreign Languages, gulsahcoskunyasar@aybu.edu.tr, 0000-0002-6778-0713

Atıf için/To cite: Mercan Küçükakın, P., İleri, S. A., & Coşkun Yaşar, G. (2025). Student and Instructor Perspectives on the English Preparatory School's ELT Program: A Needs Analysis Study. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 72-96. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1568117>

incelemiştir. Bu kaynaklardan toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular izlenceler, ölçme ve değerlendirme, öğretim materyalleri ve uygulama konularında birçok ihtiyaç alanı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma, öğretim görevlilerine, yöneticilere ve politika yapıcılara, programa yönelik daha etkili kararlar almaları ve SFL ya da benzer dil öğretim ortamlarında verilen eğitim kalitesini iyileştirmeleri için önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretimi programı, program geliştirme, ihtiyaç analizi

Introduction

English has acquired the status of a global language as a result of its widespread recognition as the predominant foreign language to be acquired in many countries (Crystal, 2003). To Nunan (2003), English assumes a distinctive role that is acknowledged in every nation, as demonstrated by its inclusion as a preferred foreign language in school curricula. In the past, the motivation for learning English was primarily driven by imperialistic agendas. However, in recent decades, individuals' motivation to acquire English language skills has changed (Andayani, 2022; Dastgoshadeh & Jalilzadeh, 2011). While some learners are motivated to have effective communication with native English speakers, others learn English to catch up with scientific advancements, access international job opportunities, obtain academic degrees, or comply with compulsory language education requirements in their home countries (Aysu, 2019; Enns-Kananen et al., 2017).

A well-designed language program addressing the unique needs of learners is a prerequisite to achieve language learning objectives, regardless of learners' motivations to learn English (Dündar & Meriç, 2017). Developing a well-designed language learning program is a complex process. It starts with setting clear learning objectives and analysing instructional variables, such as stakeholder characteristics, class size, and the quality of instructional materials. It also requires a profound understanding of linguistic and pedagogical principles, as well as the socio-political context of education (Dündar & Meriç, 2017; Macalister & Nation, 2019).

The Turkish education system has been actively involved in active endeavours to enhance the quality of English language teaching by introducing new curriculum approaches, adopting various teaching methods, and allocating funds and investments in this field. Nevertheless, the learners who are exposed to foreign language instruction from primary to higher education cannot speak a foreign language and cannot reach the desired level of language proficiency (Acar, 2021; Şahin, 2018). For this reason, challenges Turkish students encounter in the language learning process have also been the focus of educational research and scholarly conversations (Can & Can, 2014; Işık & Işık, 2017; Özmat & Senemoğlu, 2020; Şahin, 2018). Previous studies have revealed a range of obstacles that hinder effective English language teaching, including issues, such as large class sizes, information overload, insufficient availability of materials and equipment, restricted instructional time, and inadequate guidance and professional support for teachers. Additionally, the attitudes and perceptions of teachers towards new teaching methods and curricula contribute to the methodological and motivational challenges (Arslan & Akbarov, 2010; Demir-Ayaz et al., 2019; Şahin, 2018; Topkaya & Küçük, 2010). To this background, the purpose of the present study was to identify the needs of the students and the teachers regarding the ELT curriculum implemented in the school of foreign languages (SFL) at a public university in Türkiye and to

provide recommendations for curricular improvements. A detailed analysis of the perceptions of the students and the teachers regarding the curriculum was carried out to define the parts of the program to be improved and to identify possible solutions to the problems encountered during the implementation process. The study is designed to seek answers to the following questions related to the program:

- 1) How do teachers perceive the program in terms of its objectives, content, implementation, and assessment and evaluation components?
- 2) How do students perceive the program in terms of its content, implementation, and assessment and evaluation components?
- 3) How do teachers perceive the instructional materials implemented at SFL?
- 4) How do students perceive the instructional materials implemented at SFL?

Curriculum Evaluation and Needs Assessment in ELT

Needs assessment is a fundamental initial phase in curriculum development and improvement. Its primary aim is to identify discrepancies between existing practices and recommended approaches (Atalı, 2022). Witkin and Altschuld (1995) defined needs analysis as a systematic process which involves decision-making about programs and setting priorities based on identified need. It also serves as a foundation for the development of teaching materials, instructional activities, assessment strategies, and curriculum evaluation framework (Brown, 2009).

The emergence of need-analysis studies in ELT curriculum planning dates back to the 1970s. While need analysis had been carried out in various fields for a long time, its implementation in language teaching gained momentum with the endorsement and integration of the Council of Europe's modern language project (Nunan, 1988). Brown (1995, p. 36) formally defined needs analysis in the context of ELT curriculum as a systematic process of collecting both subjective and objective data to develop "defensible curriculum objectives" that effectively address the needs of language learners. According to Richards (1984), needs analysis serves three primary purposes. First, it provides valuable input for the content, design, and implementation of a language program. Second, it guides curriculum designers to make decisions regarding the program's goals, objectives, and content. Finally, it provides curriculum designers and educators with the data to revise and evaluate the existing program. A tendency to conduct a needs analysis often signals problems within the current program. Addressing the emerged needs, updating the content, and resolving implementation challenges make needs analysis an essential and indispensable step of curriculum studies (Rostami & Zafarghandi, 2014).

The findings of studies conducted to determine the needs of language learners provide insights to the ELT instructors and curriculum developers. For instance, Lertchalermtipakoon et al., (2021) aimed to find out different English skills needed for students studying in the fields of Tourism and Hospitality Industry. They identified specific skills which were perceived as the most difficult to acquire when learning English. The participating students perceived English grammar as an area in which they required additional support. The students also reported that improving listening and speaking skills posed significant challenges. Hattani (2019) conducted an ESP needs analysis at a Moroccan university. In this study, students reported difficulties in improving their productive skills in English. The results indicated that a curriculum reform and the application of

innovative approaches were necessary to better meet the needs of language learners. Hereh (2020) carried out a needs analysis in a different study with the goal of identifying the language learning requirements of Syrian students in Gaziantep who were getting ready to enrol in college. The study revealed that most participants felt their course placed excessive emphasis on grammar and offered insufficient course hours.

Prior evaluation and needs analysis studies have examined the goals, objectives, content, implementation, and assessment components of the English language curricula implemented in preparatory schools and SFLs in Türkiye. Despite differences in their focus and aims, these studies revealed similar factors affecting English language teaching in Turkish universities. To start with, Türkkan (2022) conducted a detailed curriculum evaluation at a preparatory school in Türkiye. Findings of this study indicated that both students and instructors were satisfied with the ELT curriculum in general, namely, the objectives of the curriculum were found clear and appropriate for the students' levels; however, the time allocated for certain components in the syllabus was considered problematic. Both students and the instructor expressed concerns about the class activities and supplementary materials used. Additionally, students viewed homework assignments negatively. It was concluded that the time allocation for activities in the syllabus, the class materials, and the methods for improving language skills should be revised and updated. In another study, Akyel and Özek (2010) conducted a needs analysis to revise the existing ELT curriculum. More specifically, they assessed the curricular needs of learners at a preparatory school of an English-medium university in Istanbul. They found that students needed encouragement to employ effective learning strategies in their language learning process. It suggested that the English learning program should promote developing effective language learning strategies and skills. The findings also revealed a need for more process-oriented materials and methods, more opportunities to practice in academic reading and writing, and greater emphasis on speaking skill.

Similar studies examining the needs of students at English Preparatory Schools at state universities in Türkiye have revealed that students need to improve communicative skills and acquire academic vocabulary relevant to their field of study (Kar, 2014; Kurtuluş & Asal, 2019). Therefore, Kurtuluş and Asal (2019) recommended that more attention should be given to enhance speaking and listening skills in addition to academic vocabulary development. Furthermore, Kar (2014) suggested that to foster better cooperation between departments and the preparatory school, a course covering the summer holiday period should be implemented to help students retain what they have learned. Previous studies also examined more specific areas of need within preparatory school ELT programs. For instance, Doğan and Mede (2017) conducted research to investigate the speaking skill needs of students in a preparatory program at a university in Istanbul. They found out that the speaking syllabus of the program should be revised. Lastly, Balıkcıoğlu (2018) carried out a needs analysis study in a preparatory school in Ankara. The study examined the effectiveness of the instructional materials in meeting the language learning needs of students. It was found out that materials were partially effective. Authors recommended that skills-based syllabus should be implemented, with a greater emphasis on developing speaking and academic skills.

Method

Research Design

Miles and Huberman (1994) defined case study as an investigation of a phenomenon within a specific context. According to Creswell (2007), case studies are qualitative research designs that examine real-life situations with clearly defined boundaries. These investigations can be deepened by employing multiple data sources. The literature reveals various categorizations of case studies by different researchers (Bogdan & Biklen, 1997; Merriam & Tisdell, 2015; Stake, 1995; Yin, 2009). In the present study, an embedded single case study design was utilized to facilitate a more comprehensive interpretation of the findings (Yin, 2009). This design allows for the integration of multiple perspectives or units of analysis within a single case (Yin, 2009). The single case in this study was the curriculum of a school of foreign languages at a public university. The subunits were designed as student and teacher interviews, coursebook evaluations, workshop discussions, minutes of level meetings, and a SWOT analysis conducted at the SFL.

When conducting the need-analysis, there are four major philosophies to be considered, democratic, analytic, diagnostic, and discrepancy philosophies (Stufflebeam et al., 2012). This need analysis study is based on the democratic philosophy yielding necessary information for certain groups (McKillip, 1987), as when gathering data, students, instructors, and level coordinators' perceptions were taken.

Trustworthiness of the Study

Yıldırım and Şimşek (2021) conceptualized credibility/authenticity as the constant critical examination of the research to ensure that the findings and results accurately reflect reality. To establish credibility, techniques, such as intensive long-term involvement and triangulation should be employed (Maxwell, 2022). A triangular approach is advised as the sole source for data collection might be incomplete (Richards, 2003). In the present study, the researchers utilized multiple data sources and invested significant time in collecting data through interviews and analysing the documents. External validity ensures that the study results have broader implications beyond the specific context through a detailed description of research (Miles & Huberman, 1994; Maxwell, 2022). Accordingly, in this study, great care was taken in providing detailed descriptions of the participants, conceptual framework, context, data collection, and analysis processes. For internal reliability, Akar (2019) emphasizes the use of concrete and understandable explanations, safeguarding the raw data, and seeking support from another researcher for the study. In this research, adherence to internal validity was evident, as the raw data were shared solely with the researchers involved, and collaboration between researchers was ensured during both the interview and content analysis processes.

Research Context

This needs analysis study was conducted at a state university in Türkiye, specifically at the School of Foreign Languages (SFL). The SFL operates on a four-period academic year, with each period lasting 7 weeks. Upon admission, students are placed at different levels within the preparatory school based on their performance in the Placement and/or Proficiency Exam.

At the basic level (A/A+), students attend 22 class hours per week, while at the independent (B/B+) and upper (C/C+) levels, they have 20 hours of classes weekly. Progression to a higher

level requires students to have a minimum attendance of 80% and obtain a total score of 64.5 based on the assessment criteria set by the school.

Assessment in the SFL consists of three quizzes per level (15% weightage) and a final exam (60% weightage). In addition, students are required to complete various tasks as part of their portfolio assessment, including 2 writing tasks, 1 speaking project, and 5 Moodle tasks related to listening and reading (17% weightage). Online homework from the coursebook also contributes to the assessment (8% weightage).

The syllabi for each level are developed by a curriculum committee, and the quizzes and final exams are prepared by a testing unit. Instructors are expected to implement standard syllabi, which include daily topics and homework assignments. Level coordinators hold weekly meetings to monitor the implementation of the syllabi, address any issues encountered by the instructors, and provide guidance. During these meetings, instructors share their insights, discuss challenges they face while implementing the syllabi, and offer recommendations for improvement. This collaborative approach helps maintain a standardized teaching environment and facilitates continuous improvement in the teaching and learning process at the SFL.

Participants

The sample of this study consisted of English Language teachers who teach at the SFL, and students enrolled in the program. Purposive sampling technique was utilized, and the participants were recruited based on the specific aims and objectives of the study. More specifically, a maximum variation sampling strategy was used to select participants for the study. To this end, teachers working at SFL for at least 3 years and teachers who worked at the units were listed. We thought that experiences of the teachers at different units at SFL would lead to better insights and diverse perspectives about the curricular issues in question. Similarly, in order to capture the perspectives of the teachers teaching different groups of students, two teachers from each level were selected. 10 teachers were invited to participate in the study and 8 of them were interviewed on a voluntary basis. Each teacher interview lasted 40-50 minutes (N=8). As for the student interviews, we formed two focus groups as we thought group discussions would help students to express their ideas better. We invited class representatives from different levels to participate in the group discussions. There were 9 regular students in the first focus group and 3 repeat students in the second focus group. The first focus group interview lasted 120 minutes (N=9) and the second focus group interview lasted 80 minutes (N=3). Teacher and student interviews were recorded upon getting the consent of the participants.

Data Collection Tools

Interview Protocols

The researchers developed the student and teacher interview protocols based on ELT curriculum evaluation literature and their observations and insights as instructors teaching at the SFL. The teacher interview form consisted of 22 questions addressing various components of the curriculum, such as "objectives", "content", "implementation", "instructional materials", and "assessment and evaluation". The student interview form included 13 questions about the curriculum and learning experiences of students at the SFL. The interview questions were read by two experts in educational sciences and ELT, and necessary revisions were done based on their feedback.

Workshop Discussion Guide

As a part of this NA study, all the teachers working at the SFL were invited to participate in workshop discussions. To this end, 8 groups were formed, and each group was assigned a topic of discussion. Discussion topics and related prompts were written in the light of the preliminary findings obtained through the analysis of teacher and student interviews. Instructors were expected to prepare reports presenting related need areas and proposed solutions at the end of comprehensive discussion sessions, which lasted 3 days. Each group presented their reports at the end of the workshops, followed by whole-group discussions with the participation of all the instructors.

Other Data Sources

In order to complement the data gathered through the interviews and workshop reports, researchers analysed the main documents, which provide information about curricular issues. To this end, meeting minutes prepared by the level coordinators and the results of the SWOT analysis conducted in the previous academic year were retrieved.

Data Analysis

The researchers analysed and interpreted the gathered data using content analysis. In the present study, both deductive and inductive content analysis techniques were utilized. The categories were identified in line with the interview questions, which were formulated based on relevant literature, participant responses, or the researchers' interpretations, as recommended by Merriam and Tisdell (2015). Prior to coding the entire dataset, two interviews were independently coded by different researchers. Inter-coder consistency was assessed, ensuring reliability with a consistency rate exceeding 90%. According to Creswell (2007), the first step in qualitative analysis involves breaking down the research data into meaningful components and assigning names to them. In the next step, the generated codes are organized into broader categories or themes. In the initial phase of data analysis for this study, data from SWOT analysis, meeting minutes, workshop discussions, and interviews were systematically coded. Researchers conducted open coding, resulting in the generation of categories and themes in accordance with emerging codes. Subsequently, researchers compared codes and categories to identify commonalities and differences across the dataset, refining themes accordingly. Final categories were generated as "syllabi, assessment and evaluation, instructional materials, implementation."

Findings

The findings were presented under four main categories: "syllabi", "assessment and evaluation", "instructional materials", and "implementation" with related themes and sub-themes.

Syllabi

Findings regarding the syllabi were presented under two subcategories: "objectives" and "content".

Objectives

Analysis of the data yielded that the difficulty of the objectives were not well-balanced according to language proficiency levels of students which lowered the learners' motivation. To illustrate, T7 explained that as the objectives were not realistic and attainable, learners were discouraged:

Motivation is fundamental to reach curricular goals. When a student who should repeat a level advances to the next level, their motivation decreases significantly. When a student at the C level cannot understand what they read or hear, their mood is negatively affected.

Additionally, participating teachers explained that students could not attain the writing and speaking objectives in particular. T6 explained that speaking objectives were not attainable as they were not assessed in the exams or face to face sessions in the class. She commented on the writing objectives and expressed that writing objectives aiming students to acquire sentence-structure level competence were not attainable:

If we consider the goals, speaking always falls short. Since it is not included in the exam, students tend to rely on memorization. They write and memorize scripts for recording videos. When it comes to writing goals, we have issues at the sentence level.

The concerns about developing sentence level competence were also underlined in the report prepared by Group-7: “Ss do not have problems with paragraph and essay organization, yet they cannot write accurate sentences.”

Content

Data analysis indicated that content organisation in terms of scope, sequence, and balance need to be improved. For example, in the P2 A+ level meeting, one of the instructors said that “The content for the whole start week’s teaching is not distributed equally on different days of the week. Some days are too loaded”. T5 also criticised skipping some of the units as it ruined the unity of the content and caused problems later on. Moreover, as the program is pretty loaded, teachers (T1, T2, T4, T5, T7) complained about the loaded content, the speed of the pacing and time allocation. They wished to have more than 7 weeks per period as the topics included in the syllabi required more time for a more productive and effective implementation. For example, T2 asserted that “Loading so many topics into a 7-week program reduces efficiency.” T5 clarified this issue by stating that “It was like a horse race. I felt as if we should have had one more week at the end of each period.” Additionally, instructors complained about grammar related issues. To illustrate, T1 stated that grammar content was not compatible with the grammar objectives of the school curriculum. Similarly, many teachers participating in the SWOT analysis emphasized that the grammar content in some levels was too loaded and questioned the sequencing and balance of grammar topics covered in different levels (SWT 20/21/32/36/38/45). Students also questioned the scope and sequence of grammar topics across different levels and for instance, S5 explained that “There was a sudden grammar load in B+ level. In the previous levels, we were so comfortable. Workload was light in A and A+ levels. This problem originates from the program and the book.” Lastly, many teachers participating in the interviews also highlighted that content was repetitive and insufficient in addressing individual differences and the divergent needs of students. For example, T1 stated that “It does not prioritise individual differences.” T3 further explained that “We do not meet the needs of the students, we do not prepare them for their departments and Assessment in General English (AGE).”

Assessment and Evaluation

Our analysis revealed that there were several areas of need regarding assessment and evaluation. Findings with respect to assessment and evaluation were interpreted in four subcategories: “exams”, “projects and portfolio tasks”, “moodle tasks”, and “online homework.”

Exams

Analysis of the data showed that teachers and students raised several issues related to the exams. To begin with, while the participating teachers appreciated the hard work and commitment of testing unit members, they suggested that instructors with experience and expertise in assessment and evaluation should be assigned to the testing unit. They further criticized the appointment of instructors as test item writers in the testing unit in turn. For example, T6 stated that “Not everyone should prepare questions, there should be a permanent and competent testing unit.” Many teachers (T1, T5, T6, T7, T8) expressed their concerns regarding the grading system and content of the exams. For example, T7 claimed that “The content of the exams is weak, and the variety of question types is insufficient. Quizzes do not reflect what we cover in class. Some questions can be answered even without reading.”

Most of the students (S1, S2, S4, S7, S8, S9, S10, S11) also questioned the alignment between syllabi and the exam contents. For instance, S11 declared that “Exams are not related to the topics we covered in the class.” Besides this, the teachers participating in the SWOT analysis (SWT1/11/19/27/31/34/36/38/39/41) also pointed to the problems with the exam content and question types. They further complained about the mismatch of the difficulty levels of the quizzes, midterms, and AGE. The majority of the teachers (T1, T2, T3, T5, T6, T7) claimed that final exams were not challenging. To illustrate, T7 claimed that “Issues with the exams diminish students’ motivation to learn. They believe they can pass without hard work. Our students are exam oriented. If we challenge them with high-quality exams, they will study harder.”

Another teacher (T6) mentioned similar points and added that exams were not comprehensive enough which creates issues with respect to the content validity:

The exams have low levels of content validity. That is, they do not cover much of what's in the curriculum, and they tend to repeat the same questions. Also, the final exams are too short, and there are issues with the writing section. The questions in the exam often mirror tasks from the portfolio. Even students who are not doing well manage to pass with high scores.

Projects and portfolio tasks

The findings disclosed that there was an urgent need to improve project and portfolio tasks for a more reliable and accurate assessment of students’ language learning progress. Both students and teachers emphasized that the speaking and writing tasks lacked variety in topics. Students (S6, S7, S8, S10) expressed concerns about the repetition of topics in both speaking and writing tasks. S8 added that “Writing topics both in the tasks and the exams can be very strange. Sometimes it's hard to come up with ideas even in Turkish.” Elaborating on the implementation of the tasks, S9 and S4 emphasized the importance of completing writing tasks in the classroom. S4 suggested the necessity of having a designated writing hour in the curriculum. S9 added, “I learn better when writing in class. The instructor guides me effectively, resulting in a more productive session.”

Teachers stressed the importance of updating and improving writing topics each term for all levels, particularly for students repeating the course. The SWOT analysis indicated that in order to achieve the objectives and desired outcomes of the program, speaking projects and writing tasks need better planning and implementation in the classroom (SWT27/32). This viewpoint was shared by the teachers who participated in the interviews (T2, T3, T4, T5, T7). They pointed out that the

execution of tasks and projects was not effective. The teachers particularly criticized the idea of video recording the projects arguing that it does not accurately reflect the students' actual speaking performance. For instance, T5 stated that “Projects should involve more engaging and challenging topics. The scope should be widened, and students should present them in class.”

Moodle tasks

Most of the teachers and the students reflected on the inefficiency of the Moodle tasks. Participating teachers remarked that low levels of weightage of the tasks influence students' motivation to complete them. T4 expressed that “Although they are graded, students do not make an effort to complete the tasks on Moodle. They have low levels of motivation”. T5 further explained that “Sixty percent of the class does not engage in Moodle activities. There's a sense that it is not worth the energy I put into it.”

Analysis of the minutes from level meetings also highlighted instructors' concerns regarding the Moodle tasks. For example, in the P3-B level meeting minutes, it was noted that:

We had another discussion on Moodle homework, and some participants expressed that they are not suitable for the corresponding levels, stating they are overly challenging and lengthy. If they are to be continued, it would be beneficial to revise them and reduce the number of activities.

On the other hand, some students (S11, S12) found Moodle tasks effective for their exam preparations. To illustrate, S11 stated that “The activities closely mirrored the exam content and helped me prepare well.” However, some other students (S4, S7, S9) expressed dissatisfaction, citing unappealing tasks and low-quality Moodle materials as factors that lowered their motivation to complete them. S9 argued that “The materials are excessively lengthy and become tedious over time.”

Online Homework

Findings disclosed that there were varying concerns regarding online assignments among the instructors and the students. To begin with, the SWOT analysis revealed that some instructors believed online assignments were ineffective, and therefore, it was unnecessary for students to purchase original books to complete online homework (SWT7/19/45). Analysis of the level meeting reports revealed that instructors across all levels voiced concerns about students gaining a significant number of points from online assignments without completing them themselves. There were even claims of students completing homework and sharing answers with others. Additionally, there was an emphasis on the importance of addressing reliability and validity requirements during these meetings. One example can be found in the following excerpt taken from P2-A+ level meeting minutes: “Many students get points from online assignments without completing the work themselves, with some sharing answers with their peers.”

Moreover, student and teacher interviews pointed out that the online homework was far from being challenging and interesting. The high weightage of online assignments was identified as a potential factor leading to inflated grades, thus compromising the reliability of assessing students' performance (T1, T5, T6, T7, T8). For instance, T5 noted that “Progression through levels poses a challenge. A student lacking basic sentence construction skills can attain a B+ grade due to excessive credit from completed tasks throughout the period, making it difficult to assess their true capabilities.”

Similar issues were stated by some of the participating students (S1, S4, S8, S11). S4 referred to the weightage of online assignments and said that “The weight of quizzes and online assignments is significantly high, so students tend to prioritize these over the final exam score.” S8 also believed that they get a lot of points from online homework. S11 questioned the relevance of online assignments and further clarified that “We are doing them only to get points, it's not educational at all.”

Instructional Materials

Findings revealed that the perspectives of both instructors and students regarding the instructional materials utilized at the SFL were mostly in alignment. Under this theme, findings regarding “coursebooks” and “supplementary materials” were presented.

Coursebooks

To begin with, it is important to clarify that the SFL utilized two distinct book series: the Language Hub series for A and A+ levels, and the Skillful series for B, B+, C, C+, and C++ levels. Initially, the students across all the levels found the coursebooks at the SFL to be both costly and lacking in adequate grammar instruction. For example, S3 expressed that “The books should focus more on grammar and be more advanced.” The students (S4, S6, S9) also expressed that the grammar parts in the coursebooks were very simplistic, with the exercises being too mechanical. This discontent with grammar components was acknowledged by the teachers. T7, for instance, stated that “Grammar does not fit well with the curriculum, and the allocated time is insufficient; I often cover it superficially.” Due to the lack of adequate support materials for the books, instructors tend to prepare their own grammar materials, but teachers found this rather tiring, as expressed in the P4-B level meeting.

The Language Hub was favoured for implementation at lower levels due to its integrated approach. Analysis of teacher interviews, meeting minutes, and workshop discussion reports revealed a consensus among instructors regarding the preference for integrated coursebooks at A and A+ levels. Teachers attending P1-A level meetings highlighted the strengths of the Language Hub series, referring to the abundance of supplementary activities such as Video Hub, Test Generator, and Teacher's Book worksheets. Students participating in interviews also expressed positive feedback about the Language Hub. For example, S6 remarked that “There were several extra materials in the Language Hub at the A level, which was great.” Furthermore, some other students (S10, S11, S12) praised the Language Hub for its concise and effective coverage of topics, along with informative and memorable pre-, while-, and post-activities. Additionally, students (S6, S10, S11) expressed satisfaction with the grammar presentation, practice exercises, and supplementary activities provided by the coursebook. However, some other students (S1, S4, S6) noted that the coursebook activities lacked sufficient challenge, leading to a decrease in their motivation to learn English.

As for the Skillful series, instructors expressed their concerns regarding the insufficiency of the variety in question types, the poor quality of the questions, and the limited number of activities for different skills (T2, T3, T6, T7, T8). Similarly, the instructors highlighted the unnecessary repetitions in the coursebook during level meetings. For example, in the P2-A+ level meeting one of the instructors complained that “The same discussion questions are asked in the two different skill books and sometimes even in different units.” Another issue cited by the instructor was a mismatch between the reading/listening texts and the follow-up questions (SWT

32/34/36). In the SWOT analysis, one of the participants (SWT36) expressed that “Reading and listening texts feature advanced grammatical structures and vocabulary, yet the related exercises are too easy.” The teachers participating in the SWOT analysis explained that they were encountering numerous misprints, inaccuracies, and errors in answer keys while using the Skillful series (SWT3/11/32/34). The following excerpt from the P2-A+ meeting minutes highlights the same issues with the coursebook: “The book contains numerous examples of misprints and inaccurate statements and requires serious revision by those in charge.” Due to the aforementioned shortcomings of the coursebooks, instructors had to make adjustments or modifications to them (T1, T3, T5, T8). For example, T8 argued that “The questions in the video parts were irrelevant. I created my own questions for these parts.” The quality of the writing parts was another point that teachers commented on. To illustrate, T6 asserted that “The writing sections do not align with the program. The skill given in the book is not compatible with the weekly writing tasks.”

Finally, the data revealed that the effectiveness of the vocabulary sections in the Skillful series is subject to debate. While some students (S4, S10) expressed satisfaction with the vocabulary sections, noting the presentation of numerous words, some others (S11, S12) took a contrasting stance, arguing that learning many uncommon words not frequently used in daily life is not practical. In the SWOT analysis, instructors also argued that the book disproportionately emphasized vocabulary over other language aspects (SWT23/34/36). As a solution to this problem, T5 suggested that the inclusion of the “academic words” section in the syllabi should be reconsidered, as it covered an excessive number of words in a single lesson.

Supplementary Materials

In the SFL, instructors prepare support materials for the upcoming academic year during summer work camps, which typically last a few days. Our analysis revealed several shortcomings in the materials prepared to complement the coursebooks. The majority of teachers expressed dissatisfaction with these supplementary materials. For instance, T6 remarked:

There are numerous mistakes in the supplementary materials. They are not appropriate for the level. There is no consistency; each one is prepared differently. If I do not check the material for mistakes before the session, I may have difficulties in class.

Furthermore, T2 and T7 argued that additional grammar materials were not aligned with the current curriculum; they were overly detailed. Data from the SWOT analysis echoed these findings. Participating instructors (SWT1/3/10/23/32/38) observed that the materials were inadequately prepared and contained numerous mistakes. Addressing these issues, interviewed instructors (T2, T3, T6, T8) emphasized that the summer work camps, lasting only a few days, were not conducive to creating high-quality instructional materials due to the instructors’ low levels of motivation and insufficient time to work effectively.

Implementation

Findings of the study also pointed to significant issues related to implementation at school. This theme included the following subthemes: “classroom implementations”, “technical challenges”, and “motivational challenges”.

Classroom implementations

Our findings showed that the need for standardization in in-class implementations emerged as the primary concern. Teachers participating in the interviews and the SWOT analysis (T1, T8,

SWT23/34) expressed their concerns regarding being standard in classroom implementations. T1 expressed this issue “In practice, there is no standard. Each teacher is doing different things.” The excerpt from the P4-B level meeting minutes further elucidated the lack of uniformity and consistency in classroom practices. It highlighted that “Some instructors are using their own materials for reading and listening skills with repeat students instead of covering all sections of the book prescribed by the SFL.”

Student interviews also revealed a lack of consistency in classroom practices and teaching methods employed by instructors. Many students (S1, S3, S5, S9, S11) expressed satisfaction with how their teachers implemented the coursebooks and conducted engaging and productive classroom activities. They noted that when teachers utilized supplementary materials that aligned with the curriculum and catered to their needs, their motivation increased, and they learned more effectively. Other students noted (S6, S7, S8) that the use of irrelevant materials and the absence of teacher guidance and monitoring negatively impacted their language development. They expressed that using materials that are not suitable for students' level and not aligned with the curriculum negatively affected the students. S6, for instance stated that “When the teacher prepares materials that are suitable for use, it becomes productive. Our teacher did not follow the coursebook. The materials used in class were too difficult for us, which had a negative impact, and we failed.”

S8 exemplified how the differences in classroom implementations impacted their language learning process:

Our previous teacher did not supervise us during speaking tasks, so we did not speak at all. Our new teacher walks around and asks us questions while we do group work, so we make an effort to speak. It is more beneficial.

Technical Challenges

The findings revealed that technical challenges significantly affected classroom implementation, highlighting the need to enhance school infrastructure and technological devices for an improved teaching and learning process at the SFL. Many instructors participating in the SWOT analysis (SWT1/5/7/25/27/32/38/41) highlighted the technical issues such as old and slow computers, inefficient audio-video systems, and poor internet connections at school. Technical challenges and difficulties were also cited in meeting minutes, as these issues significantly impacted the effectiveness of the lessons. During the P1-A level meeting, instructors expressed their concern about the lack of technical support from the school and the inability to access necessary devices and tools for effectively integrating the educational technology into the lessons. The meeting minutes further highlighted that “Some instructors expressed problems related to low Wi-Fi signals in some classes and raised concerns about the lack of maintenance of projection and sound systems by the IT unit.”

Students (S1, S4, S7, S12) also explained how technical deficiencies impacted their learning process by making classroom implementations more challenging. To clarify, S12 noted that “The sound quality, speaker issues, and the projection affecting the material quality cause problems both in exams and in class.”

Motivational Challenges

Our analysis revealed that both the students and the teachers faced motivational challenges which impacted curricular implementations in diverse ways. To start with, SWOT analysis showed that students at prep school did not have intrinsic motivation (SWT 26/34/49). Similarly, instructors participating in the teacher interviews (T1, T4, T5, T6, T7) underlined that motivating the students to study independently was not easy. T5, in this regard, stated that “Even our most successful students are not independent learners, but this feature cannot be gained at our level.” T3 also emphasized that “We cannot make students study on their own. Given tasks are incomplete because they have low intrinsic motivation.” Teachers also defended that students need guidance to become autonomous learners. Additionally, lack of belonging (T5, T7) and lack of social and extracurricular activities (SWT 5/25) were cited as significant factors affecting the motivation of the learners.

Findings from the SWOT analysis also revealed several significant issues concerning the motivation of teachers at the school. These included a lack of a sense of belonging among staff members (SWT 17/36/37/48) and insufficient communication and social activities among coworkers (SWT 12/28/36/41). Additionally, teachers expressed concerns about the lack of financial support for academic activities (SWT 9/29/51) and the absence of a professional school culture (SWT 6/23/26/30/36/37/41/42). Furthermore, the absence of perks such as school services and day care opportunities and the lack of a professional support system, as highlighted in the report prepared by Group 8, contributed to the overall decrease in teacher motivation. The report indicated the importance of fostering a more supportive and cooperative working environment among teachers at the SFL to address motivational issues among instructors.

Discussion, Conclusions, and Suggestions

Needs analysis is a foundational step in the design and implementation of an ELT curriculum (Darıcı, 2016; Seedhouse, 1995). The present study overall revealed several areas of need with respect to “syllabi”, “assessment and evaluation”, “instructional materials”, and “implementation” components of the ELT curriculum implemented at SFL. Building on the insights derived from a comprehensive needs analysis, this case study offers valuable insights for curriculum designers, practitioners, and researchers.

Our findings verified the previous research showing that students struggled to attain the writing and speaking objectives of the ELT program (Akyel & Özek, 2010; Balıkcıoğlu, 2018; Çakır & Kurt, 2020; Hattani, 2019; Kar, 2014). Other studies showed that the prep school curriculum did not improve students’ speaking skills enough (Akpur et al., 2016; Akyel & Özek, 2010; Demirtaş & Sert, 2010; Kurtuluş & Asal, 2019) and the speaking syllabus should be updated (Doğan, 2017; Ulum, 2016). In the present study, instructors highlighted that the syllabus objectives were not easily attainable. They pointed out that students struggled with sentence-level writing and often relied on memorized scripts rather than speaking naturally. Accordingly, instructors recommended that speaking and writing portfolio tasks be implemented face-to-face under their guidance. While discussing the portfolio tasks, students expressed that they needed more opportunities to practice and improve their speaking skills, as well as to develop academic writing proficiency. Participants also emphasized the need for more creative and engaging portfolio topics. These findings align with previous research (Akbulut, 2016; Kırkgöz, 2009; Küçükakın & Dönmez, 2024; Ulum, 2016), which point to the importance of incorporating appealing, creative, and authentic content into instructional materials. In line with these findings, it might be recommended that more engaging and differentiated options be incorporated into writing and

speaking tasks to address students' diverse needs and interests. Aljaafil and Beyhan (2022) emphasize that language acquisition is a long-term process requiring close monitoring to meet diverse needs of students. They further highlight the importance of establishing explicit and frequently evaluated goals for each macro skill. Similar to the current study, Erdoğan and Gürol's (2021) findings highlight the importance of creating curricula that take students' individual features into account and language competence levels while also connecting teachings to real-world, practical situations. These findings suggest that in order to support effective teaching and improve learning outcomes, curriculum planners should make sure the curriculum objectives are measurable, practical, and in line with students' needs.

Dewey (1933) argued that teachers are creative problem solvers rather than mere transmitters of knowledge. However, with the heavy and unmanageable content of the curriculum, it becomes exceedingly challenging for teachers to fulfil their roles as active problem solvers and innovative designers within their classrooms. Our findings highlighted that there were certain problems in terms of scope, sequence, and continuity. There was no equal distribution of the content, and the fast pace of the syllabi was the result of overloaded content. Findings revealed that pacing of the syllabus should be carefully organized to accommodate class hours and alleviate time constraints. The instructors further underlined the need for more flexible and balanced syllabi. This finding is consistent with studies conducted by Hereh (2020), Türkkkan (2022), and Uçar (2020), which highlighted the necessity of additional teaching hours because of the overwhelming amount of content. Additionally, the present study confirmed that the sequence in which grammatical structures are taught significantly impacts students' ability to acquire these topics (Mansouri & Duffy, 2005). Therefore, addressing sequencing issues related to grammar topics in the syllabi is essential for enhancing students' learning outcomes. Our findings showed that to ensure a smooth transition and alignment between language skills and grammar topics, the horizontal design of the syllabi should also be carefully examined. In the present study, the content was found to be repetitive and insufficient in addressing the academic and linguistic needs of different groups of students. Based on these findings, curriculum planners should prioritize selecting curriculum content that caters to individual differences in order to enhance the learning environment for all. Similarly, foreign language acquisition requires sufficient language input, and one of the most essential sources of language input for EFL students is the coursebook (Hutchinson & Torres, 1994; Tang, 2019). When selecting a coursebook and designing the syllabus, it is crucial to consider the compatibility of the coursebook content with the institutional goals and objectives. Therefore, both the coursebook and syllabus should be thoroughly reviewed and aligned to ensure an effective language learning process for students.

Balıkçioğlu (2018) identified the need for revisions in the testing and evaluation components of the English preparatory program. Consistent with previous research, the present study revealed that both teachers and students expressed several concerns regarding the program's assessment and evaluation components, highlighting the necessity for further improvements in these areas. The findings of this study regarding the assessment and evaluation align with those of West et al. (2015) reporting issues with the scope and quality of evaluation tools. Their study highlighted that the tests covered only a narrow subset of language proficiency and lacked standardized measures. Participants in the present study also identified issues such as inconsistent difficulty levels across exams and low-quality audio recordings. These challenges point to the need for setting objective standards to ensure quality in assessment practices. Parallel to our findings, Erdoğan and Gürol (2021) also highlighted the importance of designing assessment tools that are

appropriately aligned with students' language proficiency levels. Moreover, participants' concerns about exam content and question types suggest the need for detailed investigations to evaluate the validity and reliability of the exams. In particular, the content validity of language tests administered at SFL can be assessed by examining whether it represents a comprehensive sample of the course material and aligns with the predetermined course objectives (Brown, 1995; Hughes, 2020). Our findings highlighted that the testing unit and the curriculum team must collaborate more closely and effectively to ensure alignment between exams and the curriculum. With respect to alternative assessment methods, including portfolio tasks, online homework, and Moodle activities, participants raised several concerns about the variety and quality of the topics, as well as the effectiveness and weighting of these tasks. In this regard, Akyel and Özek (2010) suggested that the portfolio system should be designed specifically to encourage students to engage actively and creatively in the learning process. Overall, the findings related to assessment and evaluation emphasized the need for continuous research and ongoing development of ELT assessment tools and techniques used in SFLs. Such efforts will undoubtedly contribute to the creation of high-quality test materials and more effective assessment strategies tailored to diverse needs of language learners.

In this study, the instructional materials, including coursebooks and supplementary resources, were thoroughly evaluated. The findings revealed that, in order to better complement the coursebook and meet students' unique needs, teachers emphasized the necessity of developing their own materials at the institutional level. Additionally, the majority of participants voiced concerns regarding the quality of both the supplementary materials and the coursebooks used at the SFL. Our findings regarding the coursebooks align with those of Uçar's (2020) study, which indicated that the English textbooks were inadequate and that the allocated teaching hours were insufficient to cover all the units. Similarly, Özmat and Senemoğlu (2020) found that coursebooks were ineffective in fostering effective communication and lacked supplementary materials. Balıkçioğlu (2018) and Karakılıç (2014) also stressed the significance of carrying out comprehensive needs analysis investigations prior to choosing a coursebook that satisfies program criteria. This is particularly crucial in EFL settings, where coursebooks serve as one of the primary resources for implementing curriculum goals in the classroom (Dülger, 2016). As recommended by Nunan (1991), rigorous material selection and review procedures should be used to make sure that textbooks reflect program requirements, student interests, and institutional values.

As for classroom implementations, the primary concern was related with the need for standardization. Additionally, technical and motivational challenges were found to interfere with effective classroom practices. Overall, the participants favoured standardization. In the light of this finding, it is important to consider the concept of teacher autonomy, which refers to educators' ability to make decisions regarding their curriculum, classroom implementations, and instructional strategies (Teng, 2019). While standardization may contribute to a more disciplined and professional atmosphere, it could negatively affect instructors' job satisfaction, as teachers may feel frustrated by limited control over what and how they teach (Javadi, 2014). Therefore, prioritizing standardization at the expense of teacher autonomy in classroom and school implementations may not be ideal. However, given the unique conditions of preparatory schools, standardization in classroom implementations may still be necessary. Since all students take a standardized exam at the end, it would be beneficial for instructors to follow the syllabus and assessment processes while retaining a degree of autonomy in their teaching. Another issue raised by the participants was the lack of adequate technical support and technological equipment. Both

teachers and students expressed concerns about issues such as low-quality equipment, poor Wi-Fi connectivity, and the insufficient availability of technical tools in the classrooms. This result is consistent with the research of Özmat and Senemoğlu (2020). In their study participants also highlighted the absence of proper technical assistance in English language learning classrooms, which adversely affected language learning. These findings suggest that SFLs need to focus on improving the quality of technological devices and equipment, while also providing teacher training programs on the effective integration of educational technologies into ELT.

Findings regarding the motivational challenges indicated that most students struggled with becoming independent learners and lacked motivation for learning a foreign language. This result is parallel with the research conducted by Syakur et al. (2020) and Özmat and Senemoğlu (2020). They also reported that the intended outcomes in terms of language skills and proficiency were not achieved due to low motivation for language learning. In addition, previous research suggests that students' perception of the preparatory year as a "holiday" following the pressures of university entrance examinations in their final year of high school may be a contributing factor to their lack of motivation (West et al., 2015). In the present study, one factor contributing to students' demotivation was identified as a lack of sense of belonging to the school, coupled with the absence of social and extracurricular activities. Previous research highlights the importance of establishing good communication with students and creating a positive learning environment to enhance learners' motivation and facilitate effective teaching and learning (Küçükakın & Demir, 2021). Extracurricular and social activities could help students and teachers who feel disconnected from the school become more motivated and foster a more effective professional learning community. Additionally, to enhance the motivation and sense of institutional belonging among instructors, it is crucial for the administration and instructors to collaborate more effectively. Further research could explore effective strategies to create a more supportive and motivating learning environment for both students and instructors.

Limitations

Our findings are limited to the perspectives and self-reported experiences of the instructors and students at the SFL. Data gathered through surveys, classroom observations, and achievement tests could complement the findings of the present study. Additionally, the dual role of the researchers as instructors at the SFL might have influenced the responses of the participants. Specifically, students may have felt intimidated when interviewed by their instructors, potentially compromising their responses. Similarly, instructors participating in the interviews might have found it hard to express their genuine opinions regarding the challenges encountered during the implementation. In this regard, the involvement of an external researcher could have strengthened the objectivity and credibility of the findings. Investigating the needs of students from different academic departments was not the primary objective of this study. Therefore, future research could focus on identifying department-specific needs of language learners. Future studies could also examine the needs of students at different proficiency levels to determine whether varying levels of language proficiency correspond to distinct needs. The final limitation is related to the external validity of the study. While the present study provides insights for SFLs in Türkiye, its findings are context-specific and, therefore, cannot be generalized to other educational settings.

Ethics Committee Approval Information: This research was conducted with the permission granted by the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of Ankara Yıldırım Beyazıt University, dated 25/10/23 and decision number 08/187.

Author Conflict of Interest Information: There is no conflict of interest in this study, and no financial support has been received.

Author Contributions: The authors declare that they have contributed equally to the article.

References

- Acar, A. (2021). The methodological bases of Turkish ELT curricula for basic education from 1991 to 2018. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 111–128. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.8>
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (pp. 139–177). Anı Yayıncılık.
- Akbulut, F. D. (2016). ESP needs analysis of university preparatory school students: Learning-centred approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 181–202. <https://doi.org/10.21121/mkusbd.252932>
- Akpur, U., Alci, B., & Karatas, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yildiz Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466–473. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2745>
- Akyel, A. S., & Özek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English-medium university in Türkiye. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 969–975. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.139>
- Aljaafil, E., & Beyhan, Ö. (2022). EFL students' language needs assessment in private general English classes. *Research on Education and Psychology*, 6(2), 152–171. <https://doi.org/10.51316/rep.1160293>
- Andayani, E. S. (2022). The importance of learning and knowing English in higher education in Indonesia. *Research and Development Journal of Education*, 8(1), 372-379. <http://dx.doi.org/10.30998/rdje.v8i1.13315>
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri [The Matter of motivation-method and solution offers in foreign language teaching in Turkey]. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191. <https://doi.org/10.21449/sefad.10309>
- Atalı, E. (2022). *The study of a needs analysis on technological tools: A checklist for English language teachers* (Thesis number: 713324) [Master thesis, Gazi University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Aysu, S. (2019). The perceptions of students studying at a vocational school on the role of English in their lives and their reasons to learn English. *E-International Journal of Educational Research*, 10(1), 31-48. <https://doi.org/10.19160/ijer.392673>
- Balıkçioğlu, G. A. (2018). *Study of the needs analysis of English preparatory class students at university level and the evaluation of readymade and non-readymade teaching materials*

- (Thesis Number: 516100) [Master thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education* (Vol. 368). MA: Allyn & Bacon.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Heinle & Heinle.
- Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language teaching* (pp. 267–293). <https://doi.org/10.1002/9781444304998.ch14>
- Can, E., & Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43–63.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Çakır, K., & Kurt, G. (2020). An English Language Needs Analysis of Preparatory School Students at a State University, 23-41.
- Darıcı, A. (2016). The importance of needs analysis in materials development. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in Materials Development* (pp. 31–41). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-432-9_3
- Dastgoshadeh, A., & Jalilzadeh, K. (2011). Language loss, identity, and English as an international language. *European Journal of Social Sciences*, 21(4), 659-665. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-432-9_3
- Demir-Ayaz, A., Özkardaş, S., and Özturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Türkiye and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41-55. <https://doi.org/10.32601/ejal.543778>
- Demirtaş, İ., & Sert, N. (2010). English education at university level: Who is at the centre of the learning process? *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 159-172. <https://doi.org/10.1504/IJEL.2010.035932>
- Dewey, J. (1933). *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Doğan, S., & Mede, E. (2017). *A language focused needs analysis for EFL speaking in preparatory programs: A case in Türkiye*. [Unpublished master’s thesis]. Bahçeşehir University.
- Dülger, O. (2016). Evaluation of EFL course-books taught in Türkiye based on teachers’ views. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.18768/jaelt.3253>

- Dündar, E., & Merç, A. (2017). A critical review of research on curriculum development and evaluation in ELT. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 1(2), 45-60. <https://doi.org/10.46827/ejfl.v0i0.55>
- Ennsner-Kananen, J., Escobar, C. F., & Bigelow, M. (2017). "It's practically a must": Neoliberal reasons for foreign language learning. *International Journal of Society, Culture and Language*, 5(1), 15-28. <https://doi.org/10.12658/IJSCLE2017.5.1.1502>
- Erdoğan, P., & Gürol, M. (2021). The needs analysis of English preparatory school instructors towards professional skills in higher education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 10(1), 56-67. <https://doi.org/10.5430/jct.v10n1p56>
- Hattani, H. A. (2019). ESP needs analysis at the Moroccan university: Renewable energy engineering students at EST Fes as a case study. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(1), 101-115. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v4i1.296>
- Hereh, M. M. (2020). *A language learning needs analysis for Syrian EFL learners in Gaziantep City* (Thesis number: 637086) [Master thesis, Gaziantep University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Hughes, A. (2020). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108685735>
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as an agent of change. *Elt Journal*, 48(4), 315-328. <https://doi.org/10.1093/elt/48.4.315>
- Işık, B., & Işık, A. (2017). Yabancı dile neden hala yabancıyız. *Eğitime Bakış* (39), 3-11.
- Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770-774. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.488>
- Kar, İ. (2014). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi zorunlu yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dili ihtiyaç analizi* [An English language needs analysis of obligatory English preparatory program students at İstanbul Sabahattin Zaim University] (Thesis number: 393526) [Master thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Karakılıç, S. (2014). *Evaluation of the efl coursebook" Language Leader" from Ufuk University Preparatory School students' perspectives* (Thesis number: 375809) [Master thesis, Ufuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Türkiye. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/13562510802602640>
- Kurtuluş, F., & Asal, Z. (2019). Hazırlık okulu öğrencilerinin İngilizce eğitim ihtiyaçları [English education needs of the preparatory school students.] *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1005-1014. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2319>
- Küçükakın, P. M., & Dönmez, Ö. (2024). *Unveiling the potential of the Natural Approach in language teaching: Insights from field testing*. XI th International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2024). 21-24 May 2024 - Kocaeli, Türkiye.

- Küçükakın, P. M., & Demir C. G. (2021). The relationship between classroom management and students' learning: A systematic review. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11(2)*, 843-861.
- Lertchalermtipakoon, P., Wongsunbun, U., & Kawinkoonlasate, P. (2021). Need analysis: English language use by students in the tourism and hospitality industry. *English Language Teaching, 14(3)*, 59-71. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n3p59>
- Macalister, J., & Nation, I. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.
- Mansouri, F., & Duffy, L. (2005). The pedagogic effectiveness of developmental readiness in ESL grammar instruction. *Australian Review of Applied Linguistics, 28(1)*, 81-99. <https://doi.org/10.1075/aral.28.1.06man>
- Maxwell, J. A. (2022). Interactive approaches to qualitative research design. *The Sage handbook of qualitative research design*, 41-54.
- McKillip, J. (1987). *Needs analysis: Tools for the human services and education*. Sage.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL quarterly, 37(4)*, 589-613. <https://doi.org/10.2307/3588214>
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma [A Qualitative Research on the Factors that Make Language Learning Difficult]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3)*, 1235-1253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.734985>
- Richards, J. C. (1984). Language curriculum development. *RELJ journal, 15(1)*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/003368828401500101>
- Richards, J. C. (2003). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Rostami, F., & Zafarghandi, A. M. (2014). EAP needs analysis in Iran: The case of university students in chemistry department. *Journal of language Teaching and Research, 5(4)*, 924-930. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.924-934>
- Seedhouse, P. (1995). Needs analysis and the general English classroom. *ELT Journal, 49 (1)*, 59-65. <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.59>
- Syakur, A., Fanani, Z., & Ahmadi, R. (2020). The effectiveness of reading English learning process based on blended learning through "Absyak" website media in higher education. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education Journal, 3(2)*, 763-772. <https://doi.org/10.33258/birle.v3i2.927>

- Stake, R. (1995). *Case study research*. Sage.
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson, C. O. (2012). *Conducting educational needs assessments* (Vol. 10). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-7807-5>
- Şahin, K. (2018, December). Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. *In X. National Teacher Symposium*, Istanbul, Türkiye.
- Tang, X. (2019). Learnability of grammatical sequencing: A processability perspective of textbook evaluation in EFL settings. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(2), 236-257. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0014>
- Teng, F. (2019). Understanding teacher autonomy, teacher agency, and teacher identity: Voices from four EFL student teachers. *English Teaching & Learning*, 43(2), 189-212. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00024-3>
- Topkaya, E. Z., & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9(1), 52-65.
- Türkkan, G. (2022). *The evaluation of the English language program in preparatory school of a foundation university using CIPP model* (Thesis number: 737445) [Master thesis, Ufuk University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Uçar, F. A. (2020). *The evaluation of students' and teachers' perceptions on the EFL curriculum of vocational high schools: A needs analysis*. (Thesis number: 643193) [Master' thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Ulum, Ö. G. (2016). A needs analysis study for preparatory class ELT students. *European Journal of English Language Teaching*, 1(1), 45-58. <https://dx.doi.org/10.46827/ejel.v0i0.78>
- West, R., Güven, A., Parry, J., & Ergenekon, T. (2015). *The state of English in higher education in Türkiye*. British Council & TEPAV.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Geniş Özet

Giriş

İngilizce öğrenmenin arkasındaki motivasyon kaynağı ne olursa olsun, dil öğrenme hedeflerine ulaşmak, her öğrencinin özel ihtiyaçlarını dikkate alınarak tasarlanmış bir öğretim programı gerektirir (Dündar & Merç, 2017; Macalister & Nation, 2019). İyi tasarlanmış bir öğretim programı geliştirme ve iyileştirme süreçlerinin bir parçası olarak ihtiyaç analizi çalışması yürütmenin önemi büyüktür. İhtiyaç analizi çalışmaları, programın eksikliklerini gidermek,

içeriğini güncellemek ve uygulamada karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla yürütülen karar alma süreçlerine yön verir (Rostami & Zafarghandi, 2014).

Önceki çalışmalar, etkili İngilizce öğretimini engelleyen çeşitli etmenleri ortaya koymuştur. Bu engeller arasında sınıf mevcutlarının fazla olması, programların akademik içeriğinin yoğun olması, materyal ve ekipmanların yetersizliği, sınırlı öğretim süresi ve öğretmenlere sunulan rehberlik ve mesleki desteğin yetersiz olması gibi sorunlar yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri ve müfredatına karşı olan tutumları ve algıları, metodolojik ve motivasyonel zorlukları arttırmaktadır (Arslan & Akbarov, 2010; Demir-Ayaz vd., 2019; Şahin, 2018; Topkaya & Küçük, 2010). Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (SFL) uygulanan İngilizce Öğretimi (ELT) programıyla ilgili olarak öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarını belirlemek ve programın iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu çalışma, programla ilgili aşağıdaki sorulara cevap bulmayı amaçlamaktadır:

1. Öğretmenlerin program hedefleri, içerik, öğretim ve öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme bileşenleri hakkında algıları nasıldır?
2. Öğrencilerin programın içeriği, öğretim ve öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme bileşenleri hakkında algıları nasıldır?
3. Öğretmenlerin hazırlık okulunda uygulanan öğretim materyalleri hakkındaki algıları nasıldır?
4. Öğrencilerin hazırlık okulunda uygulanan öğretim materyalleri hakkındaki algıları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bulguların daha kapsamlı bir şekilde yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni kullanılmıştır; böylece tek bir durum içinde birden fazla bakış açısının veya analiz biriminin bütünleştirilmesi hedeflenmiştir (Yin, 2009). Bu çalışmadaki tek durum, bir devlet üniversitesindeki yabancı diller yüksek okulunun İngilizce öğretim programıdır. Analiz birimleri ise öğrenci ve öğretim elemanı görüşmeleri, ders kitabı değerlendirmeleri, çalıştay raporları, haftalık toplantı tutanakları ve SWOT analizi olarak belirlenmiştir.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilen, en az üç yıldır bu kurumda çalışan ve farklı birimlerde görev yapan her seviyeden toplam sekiz öğretim elemanı ile bireysel görüşmeler ve on iki öğrenci ile iki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanı görüşme formu, 'program hedefleri', 'içerik', 'uygulama', 'öğretim materyalleri' ve 'ölçme ve değerlendirme' bileşenlerine karşılık gelen toplam yirmi iki sorudan oluşmaktadır. Öğrenci görüşme formunda ise öğretim programı ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkında on üç soru yer almıştır. Ayrıca, bu çalışmanın bir parçası olarak, kurumda görev yapan tüm öğretim görevlileri çalıştay görüşmelerine davet edilmiş ve sekiz grup oluşturulmuştur. Her bir gruba bir tartışma konusu verilmiştir. Bu konular, daha önce yürütülen öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen ön bulgular temel alınarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, araştırmacılar, kurumda daha önce yapılan SWOT analizi çalışması sonuçlarını ve seviye koordinatörlerinin yürütmüş olduğu haftalık toplantı tutanaklarını da incelemiştir. Bu kaynaklardan toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikle veriler kodlanmış ve daha sonra kategoriler ve temalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları, “izlenceler”, “ölçme ve değerlendirme”, “öğretim materyalleri” ve “uygulama” olmak üzere dört ana kategori altında sunulmuştur.

‘İzlenceler’ ana kategorisi, ‘hedefler’ ve ‘içerik’ alt kategorileri altında sunulmuştur. Bulgular, program hedeflerinin öğrenci yeterlilik seviyeleri ile uyumlu olmadığını ve bu durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini göstermiştir. Özellikle, yazma ve konuşma becerilerindeki hedeflerin ulaşılması zor olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, programların içeriğinin kapsam, sıralama ve denge açısından iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, programın içeriğinin tekrarlayıcı olduğunu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

‘Ölçme ve değerlendirme’ ana kategorisi, ‘sınavlar’, ‘projeler ve portfolyo görevleri’, ‘Moodle görevleri’ ve ‘çevrimiçi ödevler’ olmak üzere dört alt kategori altında yorumlanmıştır. Öğretim elemanları sınavların değerlendirme sistemi, içeriği, soru çeşitliliği ve zorluk seviyesi ile ilgili endişeler taşıdıklarını bildirmişlerdir. Bulgular, proje ve portfolyo görevlerinin öğrenci dil gelişimini daha iyi ölçmek için yeniden yapılandırılması gerektiğini ve konuşma ve yazma görevlerinin konu çeşitliliğinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ve incelenen haftalık toplantı tutanakları Moodle görevlerinin etkili olmadığını ve puan ağırlıklarının çok az olması nedeniyle öğrencilerin bu görevleri yerine getirme konusunda motive olamadıklarını ortaya çıkartmıştır. Benzer biçimde, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu da Moodle görevlerinin düşük puanlar getirmesi ve içeriğinin yetersiz olması nedeniyle düşük motivasyona sebep olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, haftalık toplantı tutanaklarında, çevrimiçi ödevlerin çok yüksek puan getirmesi ve bu ödevleri öğrencilerin başkalarına yaptırması sebebiyle güvenilir bulunmadığı dile getirilmiştir.

‘Öğretim materyallerine’ ilişkin bulgular, ‘ders kitapları’ ve ‘tamamlayıcı materyaller’ alt kategorileri altında sunulmuştur. Öğretim elemanı görüşmeleri, toplantı tutanakları ve çalıştay raporlarının analizleri, düşük dil yeterliliğine sahip sınıflarda beceri odaklı ders kitaplarının kullanımının uygun olmadığını göstermiştir. Ayrıca kullanılan beceri bazlı kitapların soru çeşitliliği açısından yetersiz olduğu ve var olan soruların da kalitesiz bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu, tamamlayıcı materyallerin programla uyum içinde olmadığını, hata içermesi ve bu materyallerin ön hazırlık süresinin yetersiz olması sebebiyle etkisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, ‘uygulama’ kategorisine ilişkin bulgular, ‘sınıf uygulamaları’, ‘teknik zorluklar’ ve ‘motivasyonel zorluklar’ olarak üç alt kategori altında sunulmuştur. Bulgular, programın sınıfta uygulanmasında standart bir yaklaşımın olmaması, teknik sorunlar ve hem öğrenci hem de öğretim elemanlarının motivasyon eksikliği gibi sorunlara dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Mevcut ihtiyaç analizi çalışmasının sonuçları, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda (SFL) uygulanan İngilizce Öğretimi (ELT) programının ders izlenceleri, ölçme ve değerlendirme, öğretim materyalleri ve uygulama süreci açısından olumlu, olumsuz ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymuştur. Bu çalışma, hazırlık okullarında İngilizce öğrenme sürecine ilişkin yapılacak iyileştirmeler için bir temel sunmakta ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici niteliktedir. Elde edilen bulgular, öğretim elemanları ve öğrencilerin ELT programına yönelik

ihtiyaçları açısından önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akpur, vd., 2016; Akyel & Özek, 2010; Balıkçioğlu, 2018; Demirtaş & Sert, 2010; Doğan, 2017; Erdoğan and Gürol, 2021; Hereh, 2020; Kurtuluş & Asal, 2019; Teng, 2019; Türkkkan, 2022; Uçar, 2020; Ulum, 2015). Bu bulgulara dayanarak, diğer üniversitelerdeki hazırlık okullarında yürütülecek ihtiyaç analizi çalışmalarının, farklı arka planlardan gelen öğrenci ve öğretim elemanlarının özel gereksinimlerini ortaya koyabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları, dil öğrenenlerin bölüme özgü ihtiyaçları hakkında bilgi sağlayabilir. Bunun yanı sıra, araştırmacılar farklı dil yeterlilik seviyelerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirerek, bu grupların farklı ihtiyaçlarının olup olmadığını tespit edebilirler. Bu önerilere ek olarak, İngilizce dili ölçme-değerlendirme araçlarının ve kaliteli test materyallerinin etkinliğini sağlamak ve kalitesini arttırmak için yabancı dil sürecinde ölçme-değerlendirmeye ilişkin daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşme Yaşantıları

Mehmet MAZLUM¹, Yüstra TUNÇDEDE²

Öz: En genel tanımıyla örgütsel sosyalleşme; örgütteki bireyin örgütsel rolleri, örgüte ait ilişkileri ve uygulamaları çok yönlü olarak kavramasıdır. Mesleki sosyalleşme ise bireyin, mesleğin bir parçası olmak adına ihtiyaç duyduğu kültürü, bilgi, beceri ve eğilimleri öğrenmesidir. Nitel yöntemlerle yürütülen bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme yaşantılarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu; otizm spektrum bozukluğu, zihin, görme ve işitme yetersizliği branşlarının her biri için dörder öğretmen olmak üzere toplam 16 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin daha çok faydacı bir yaklaşımla ve dışsal faktörlerin etkisiyle harekete geçtikleri; kendilerini uzun vadeli olarak meslekle bütünleştirmedikleri ve bu mesleği hayatlarının temel bir parçası haline getirmedikleri görülmüştür. Öğretmenler mesleğe başlamadan önce yakın çevrelerine, diğer kurumlara ve internet kaynaklarına başvursalar da mesleğin ilk yıllarında yalnızlık, tedirginlik, yabancılaşma ve çaresizlik duygularını güçlü şekilde hissetmektedirler. Bu olumsuz duyguları aşma konusunda ise öğretmenlerin kendi kişisel çabalarına terk edildiği anlaşılmaktadır. Sosyalleşme sürecinde öğretmenlerin beklentileri Bakanlık ve bireysel girişimlerden ziyade görev yaptıkları okula yöneliktir. Özel eğitim öğretmenlerinin başarılı bir sosyalleşme süreci geçirmeleri adına Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu odaklı bütüncül uygulamaların yanı sıra özellikle mesleğin ilk yıllarında, görev yapılan okul odaklı girişimlerin ön planda tutulması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Örgütsel sosyalleşme, mesleki sosyalleşme, özel eğitim öğretmeni

Organizational and Professional Socialization Experiences of Special Education Teachers

Abstract: In its broadest sense, organizational socialization refers to an individual's comprehensive understanding of organizational roles, relationships, and practices within an organization. Professional socialization, however, involves the acquisition of the culture, knowledge, skills, and dispositions necessary for an individual to integrate into a profession. This study, conducted using qualitative methods, aims to examine the organizational and professional socialization experiences of special education teachers. The study sample consists of 16 participants, with four teachers representing each branch of autism, intellectual disability, visual impairment, and hearing impairment. Data were collected through individual interviews and subjected to descriptive analysis. The findings indicate that special education teachers predominantly adopt a utilitarian approach, influenced by external factors. They appear to be

Geliş tarihi/Received: 10.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 12.02.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışma II. TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Ü., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, mehmetmazlum7@gmail.com, 0000-0002-2081-6897

² Öğretmen, Ayhan Şahenk Özel Eğitim Uygulama Okulu, Özel Eğitim, yusrabingol.1212@gmail.com, 0009-0000-5936-5256

Atıf için/To cite: Mazlum, M., & Tunçdede, Y. (2025). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşme Yaşantıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 97-120. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1417787>

significantly distant from a mindset that would integrate them with their profession in the long term, making it a part of their lives. Despite consulting their close circles, other institutions, and online resources before entering the profession, teachers strongly experience feelings of loneliness, anxiety, alienation, and helplessness in the early years of their careers. It is evident that teachers are left to their personal efforts to overcome these negative emotions. During the socialization process, teachers' expectations are directed more towards the schools where they work rather than towards the Ministry or individual initiatives. To ensure a successful socialization process for special education teachers, comprehensive practices focusing on the Ministry and the Higher Education Council, along with school-centered initiatives, particularly during the early years of their careers, should be prioritized.

Keywords: Organizational socialization, professional socialization, special education teacher.

Giriş

Bireylerin, meslekleriyle ve çalıştıkları örgütle kurduğu ilişkiyi anlamlandırmak adına sosyalleşme sürecinin anlaşılması gerekmektedir. Nitekim bireylerin, görev yaptıkları örgütün değer ve normları ile belirli ölçüde uyum içinde yaşamaları etkili bir sosyalleşme süreci ile mümkündür. İş hayatıyla ilgili olarak etkili bir sosyalleşme süreci, bireyin çalıştığı örgütle özdeşleşerek daha verimli ve uyumlu bir çalışma hayatı sürmesine olanak tanımaktadır. Birden çok bilim dalına (sosyal, kültürel, psikolojik, antropolojik vb.) konu olan karmaşık bir kavram olan sosyalleşme (Balcı, 2003: 1) bireyin, belirli bir sosyal grubun ya da toplumun var olan kurallarını ve yollarını öğrenmesi ya da bunları genel olarak benimsemesidir (Çalık, 2006). Bireylerin bir örgüte girişinden çıkışına kadar süren bir bütün olan sosyalleşme (Uğurlu vd. 2011), bir toplumun ya da grubun var olan kurallarının birey tarafından benimsemesi ve bunların kabul edilmesi sürecidir (Çalışkan, 2009).

Bir örgüt çalışanının sosyalleşmesi söz konusu olduğunda sosyalleşmenin temel olarak örgütsel ve mesleki sosyalleşme olmak üzere ikiye ayrılması mümkündür. Örgütsel sosyalleşme, bireylerin yeni işe ve o işin örgütsel rollerine adapte olduğu temel bir süreç olarak algılanabilir (Balcı, 2003: 8). Örgütsel sosyalleşme, var olan örgüte yeni katılan birinin kendisini kabul ettirebilmesi için örgüte ait ilişkileri ve uygulamaları çok yönlü kavradığı (Feldman, 1981), çalışanlar ve örgüt arasındaki bağı oluşturan etkileşim süreci olarak tanımlanabilir (Çağlar, 2022). Örgütsel sosyalleşme kültürlenme ve bireyselleştirme olarak iki parçaya ayrılmıştır. Kültürlenmede bireyler içine girdikleri örgütün bilgi, beceri ve normlarını öğrenmeye çalışarak grubun üyesi olurken; bireyselleştirme, bireyin, üyesi olduğu grubun içindeki rolünü kendine ait kılmasıdır (Hartley, 1992).

Mesleki sosyalleşme ise toplumun fertlerine mesleğinin bir parçası olmayı ve bu mesleğe uyumunu sağlamak için ihtiyaç duyduğu beceri, bilgi ve eğilimleri öğretir (Hart, 1991; Akt. Balcı, 2003). Mesleki sosyalleşme, bireylerin çalıştıkları mesleklerinin kültürünü, aynı zaman da bu kültüre uygun becerilerin, tutum ve değerlerinin öğrenilmesidir (Page, 2004). Bireylerin çalıştıkları mesleklerle üye olma aşaması (Priest, 2000), içinde bulunduğu mesleğin değer ve normlarının bireye kazandırılma aşaması olarak ifade edilebilir (Abbott, 1988). Kartal (2007)'a göre öğretmenlerin mesleki norm ve değerleri öğrenmesi örgüt-birey adaptasyonunun tabanını oluşturmaktadır ve başarıyı da beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki norm ve değerleri öğrenmesi süreci temelde üç aşamadan oluşmaktadır (Balcı, 2003): Bu araştırmaya da konu olan aşamalardan ilki umucu (anticipatory) sosyalleşmedir. Burada birey, gelecekte üyesi olmayı beklediği bir grubun üyeleriyle etkileşim kurmakta, onlar gibi davranmaktadır. Öğretmenlik mesleği ele alınacak olursa, lisans düzeyinde

eğitim alan bir öğrencinin meslek öncesi sosyalleşme deneyimleri bu açıdan değerlendirilebilir. Sosyalleşmenin ikinci ve en çarpıcı aşaması gerçeklik şokudur. Yeni bir mesleğe ya da örgüte girildiğinde karşılaşılan sürprizler ve hayal kırıklıkları meydana gelebilir. Temelde beklentiler ile gerçekler örtüşmeyebilir. Çoğu çalışan bu aşamada büyük bir hayal kırıklığı yaşamaktadır. Sosyalleşmenin üçüncü aşaması olan rol oluşturmada (başkalaşım) ise birey-örgüt uyumu konusunda mutabakat sağlanmış; birey ve örgüt birbirini karşılıklı kabul etmiştir. Sosyalleşmenin kendisini oluşturan aşamalı yapısı da dikkate alınarak, bu araştırmaya konu olan özel eğitim öğretmenleri açısından ele alınması anlamlı olacaktır.

Özel Eğitim Okulları ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyalleşmesi

Özel eğitim, standart öğrenci özelliklerinden farklılıklar gösteren öğrencilere verilen, her çocuğa özel olarak planlanmış ve onların bağımsız yaşama ihtimalini en üst düzeye yükseltmeyi amaçlayan eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcalı-İftar, 1998). Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere büyük ölçüde özel eğitim kurumlarında hizmet verilmektedir. Genel olarak özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin, geleneksel olarak eğitim faaliyeti veren diğer kurumlardan farklı örgütsel ve mesleki zorluklarla yüz yüze geldikleri varsayılmaktadır.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler öğrencilerin düzeylerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlamaktadır. Öğretmenler, gerekli durumlarda öğrencilere öz-bakım ve bağımsız yaşam becerilerinde yardımcı olmakta aynı zamanda davranışsal problemlerin azaltılmasında aktif rol almaktadır. Çalışkan (2009)’a göre çocuklarından yüksek beklentileri olan ve sürekli olumlu bilgiler almak isteyen ailelerin öğretmenler üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin “mesleklerini devam ettirirken baş etmek durumunda kaldıkları zorluk dereceleri” onları riskli gruba koymaktadır (Dinç, 2018). Bu nedenle özel eğitim öğretmenleri, görev yaptıkları okullarda desteklenmelidir. Ayrıca bu öğretmenlerin; okula, ailenin beklentilerine, öğrencilere ve yoğun iş yüküne sahip mesleklerine uyum sıkıntıları yaşamamaları için mesleki ve örgütsel sosyalleşme süreçlerinin anlaşılması önem taşımaktadır. Özel eğitim öğretmenleri için sosyalleşmenin, öğretmenin mesleğine dair normları ve değerleri benimsemesi ve bu sayede mesleğinin bir üyesi olma sürecini kapsadığı ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde sosyalleşmenin genellikle öğretmenler üzerinde (Argon, 2011; Çalışkan, 2019; Dinç, 2018; Durgut ve Kartal, 2021; Sezgin Nartgün ve Demirer, 2016; Yıldız, 2012) çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yöneticiler ile de (Çağlar, 2022; Demirkart, 2015; Kartal, 2005; Uğurlu vd., 2011) yapılan çalışmalar mevcuttur. Bunların dışında konunun öğrenci (Yaung, 2008), eğitim sistemi (Memduhoğlu, 2008), örgütsel sosyalleşme stratejileri (Maanen, 1978) ve çoklu sosyalleşme (Feldman, 1981) gibi konular açısından incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca konunun daha çok nicel araştırmalar ile ele alındığı (Argon, 2011; Çalışkan, 2009; Dinç, 2018; Kartal, 2005; Sezgin Nartgün ve Demirer, 2016; Yıldız, 2012) nitel araştırmaların ise görece kısıtlı olduğu (Çağlar, 2022; Durgut ve Kartal, 2021; Uğurlu vd., 2011) görülmektedir. Ayrıca yurt dışı literatürde yapılan çalışmaların da genellikle derleme (Chao, 2012; Feldman, 1981; Hartley, 1992; Maanen, 1978; Page, 2004 ve Schein, 1988) niteliğinde olduğu görülmektedir. Oysa bir öğretmenin örgütsel ve mesleki sosyalleşme yaşantılarının ortaya koyulması adına derinlemesine bilginin elde edildiği nitel bir yaklaşım daha isabetli olabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme süreçlerine ilişkin çalışmaların nicel yöntemlerle sınırlı kalması ve bu süreçteki örgüt kültürü,

aile-öğretmen etkileşimi gibi dinamiklerin nitel perspektifle derinlemesine analiz edilmemesi, alanda bir boşluk yaratmaktadır.

Sözü edilen çok sayıdaki çalışmaya rağmen konunun özel eğitim açısından incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya (Çalışkan, 2009; Young, 2008) rastlanmıştır. Young (2008) özel eğitim öğretmen adaylarının devlet okullarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için kaynaştırma teorilerine inanmaları ve bunun bağlamında sosyalleşmenin zorunluluğunu ifade eden bir çalışma yapmıştır. Çalışkan (2009) ise çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinin yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarına ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Yazar, yöneticilerin liderlik tarzları ile özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Örgütsel ve mesleki sosyalleşmenin özel eğitim dışındaki alanlarda yoğunlaşması, özel eğitim gibi yüksek duygusal yük ve özgün gereksinimler barındıran bir alanda çalışan öğretmenlerin sosyalleşme deneyimlerinin yeterince incelenmemiş olması, bu araştırmanın bir diğer gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) özel gereksinimli bireyler; “zihinsel, işitme, görme, ortopedik, birden fazla alanda, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik, dil konuşma, özel öğrenme, duygusal uyum, sosyal uyum güçlüğü, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, süregen hastalık ve üstün veya özel yetenek” olmak üzere 14 gruba ayrılmıştır. Bu çalışmada ise bu engel grupları arasından görme, işitme, zihinsel ve otizm konu edilmiştir. Çalışma, sosyalleşmeyi özel eğitim öğretmenleri açısından hem örgütsel hem de mesleki açıdan ortaya koyması yönüyle özgün değer taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki ve örgütsel sosyalleşme yaşantılarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme yaşantıları nasıldır?
- b) Öğretmenlerin mesleki sosyalleşme yaşantıları nasıldır?
- c) Öğretmenlerin daha anlamlı bir sosyalleşme yaşamaları nasıl sağlanabilir?

Yöntem

Nitel özellikteki bu çalışma bir durum çalışmasıdır (case study). En yaygın nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması; bir ya da birden fazla durumun karmaşıklığının, biricikliğinin ya da bağlantılı olduğu sosyal bağlamla olan ilişkisinin düzenli olarak araştırılmasıdır. Durum çalışmasında bir olayın ya da durumun yoğun şekilde çalışılması söz konusudur (Glesne, 2011). Buna göre araştırmada bir durum olarak, farklı okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme deneyimleri derinlemesine bir bakışla incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili merkez ilçesindeki özel eğitim okullarındaki farklı branşlarda görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı No	Cinsiyet	Branş	Kademe	Mesleki Kıdem (yıl)	Öğrenim Durumu
k1	Kadın	Otizm	İlkokul	3	Lisans

k2	Erkek	Zihin	Lise	3	Yüksek Lisans
k3	Kadın	Görme	İlkokul	7	Lisans
k4	Kadın	Otizm	Lise	2	Lisans
k5	Erkek	Zihin	Ortaokul	3	Lisans
k6	Erkek	Zihin	Ortaokul	10	Lisans
k7	Kadın	Otizm	Lise	12	Lisans
k8	Kadın	İşitme	İlkokul	2	Lisans
k9	Kadın	Zihin	Lise	18	Lisans
k10	Erkek	İşitme	İlkokul	1	Lisans
k11	Erkek	İşitme	Lise	25	Lisans
k12	Kadın	Görme	İlkokul	2	Lisans
k13	Kadın	Görme	Ortaokul	4	Yüksek Lisans
k14	Kadın	Otizm	İlkokul	3	Yüksek Lisans
k15	Erkek	Görme	Ortaokul	8	Lisans
k16	Kadın	İşitme	Lise	2	Yüksek Lisans

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin işitme, görme, zihin ve otizm branşlarına eşit oranda (4'er kişi) dağıldığı görülmektedir. Bu, nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamanın bir yolu olan maksimum çeşitlilik örneklemeye (Miles ve Huberman, 1994, 279) uygun olarak tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla (12 katılımcı) lisans mezunu olmaları, lisansüstü mezunu olan katılımcıların görece sınırlı sayıda olması (4 katılımcı) dikkat çekicidir.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış nitelikteki "Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşme Görüşme Formu" yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin büyük kısmı, keşfedilmesi gereken konuların açığa çıkarılması için sorularla veya bir konuyla yönlendirilir (Merriam, 2013: 88). Bu çalışmada da sosyalleşmenin tüm aşamalarıyla (ön sosyalleşme, gerçeklik şoku, başkalaşım) ortaya koyulması adına kapsayıcı nitelikteki sorular yöneltilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken belirlenen soruların geçerliliğini tespit etmek adına bir öğretmen ve alan uzmanı iki akademisyenden görüş alınmış, bazı sorularda düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Uygulama sırasında katılımcılara, net olmayan ve anlaşılmayan durumlarla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler deşifre edilerek analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Bu sırada her bir öğretmen; "k" harfi ile kodlanmasının yanı sıra birer sıra numarası da eklenerek analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırmada yapılan bireysel görüşmelerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Glesne (2011)'ye göre de durum çalışmalarının veri analizi aşamasında betimsel ve bütüncül bir bakış ortaya koyulması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin meslek ve okul seçiminin nedenleri ile örgütsel ve mesleki sosyalleşmenin aşamalarının (ön sosyalleşme, gerçeklik şoku, başkalaşım) yanı sıra etkili bir sosyalleşme için yapılması gerekenler, betimsel analizin çerçevesini oluşturmuştur.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına (Lincoln ve Guba, 1990) çalışma ortamında öğretmenlik yapan araştırmacı, ortamın bir parçası olarak araştırmada bulunmuştur. İç güvenilirliğin sağlanması için veri analizi sürecine eğitim yönetimi alanında bir dış uzman dâhil edilerek kabul edilme oranı teyit edilmiştir. Ayrıca betimsel analizde elde edilen her bir temanın ardından katılımcı görüşlerinden bazıları, doğrudan alıntılanmıştır. Dış güvenilirliğin sağlanması adına katılımcıların kişisel özellikleri detaylı biçimde paylaşılmış, veri toplama ve analiz süreci tüm aşamalarıyla ve detaylı şekilde paylaşılmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982; Shenton, 2004). Bu araştırmada iç geçerliğin sağlandığına işaret eden durumlar; araştırma sonuçlarının anlamlı bir bütün ortaya koyması, doküman analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulguların kuramsal çerçeve ile uyumlu olmasıdır. Dış geçerliği artırmaya yönelik olarak ise; çalışma grubu farklı özelliklere sahip katılımcılardan oluşturulmuş (maksimum çeşitlilik) ve sonuçların okuyucu deneyimleriyle ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu saptanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 279).

Bulgular

Bu başlık altında çalışmanın bulguları; katılımcılardan elde edilen verilerin içerik analizi sonrasında elde edilen dört temel kategoride toplanarak alt başlıklar halinde paylaşılmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitimi ve Görev Yaptıkları Okulu Tercih Etme Nedeni

Bu başlık altında öğretmenlerin özel eğitimi ve görev yaptıkları okulu tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Öncelikli olarak öğretmenlerin özel eğitimi tercih etme nedenlerini gösteren kod ve temalar Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

Katılımcıların Özel Eğitimi Tercih Etme Nedenleri

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
- Arkadaşının rehabilitasyon merkezinde çalışan annesinin etkisi (k1) - Engelli bir çocuğun hayatından etkilenme (k3) - Engelli akrabası bulunması (işitme, zihinsel ve down sendromlu (k4,k7,k10,k11) - Farklı kişilerin (ablasının arkadaşı) yönlendirmesi (k14)	Çevresel/dışsal nedenler (7)
- Farklı bölümde zor atanma (Türkçe) (k2,k4) - Atamanın/ihtiyacın daha fazla olması (k4,k5,k6,k10,k15,k16) - Kolay iş bulabilme/ işsizlik korkusu (k12,k13,k14)	Atama kolaylığı (11)
- Alana inanma/ilgi duyma (k8,k12) - İhtiyacı olanlara yardım etmek/duygusal (k2,k4,k6,k11,k15) - Öğretmenlik mesleğinin cazip gelmesi (k11)	İçsel motivasyon (8)
- Şehir tercihi (Ankara’da okuma isteği) (k9) - Maaşının geçinebilecek seviyede olması (k5) - O dönemde öğretmen/meslek liselerine ek puan verilmesi (k7,k14) - Alınan yüksek puanın bu yönde değerlendirilmesi (k2,k5,k6) - Lise döneminde istenilen puanın alınmaması (k13)	Faydacılık/özel nedenler (8)

Tablo 2’ye göre katılımcılar özel eğitimi tercih etmelerinde etkili olan en önemli faktörün atama kolaylığı olduğunu dile getirmektedir. Katılımcıların bu yöndeki düşüncelerini, genellikle atamanın/ihtiyacın daha fazla olması açısından ele aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda

katılımcılar özel eğitimi; içsel bir motivasyon geliştirerek, faydacı bir anlayışla ya da özel nedenlerle ve çevresel/dışsal faktörlerin etkisiyle tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların mesleğini seçmesinde içsel motivasyon açısından en çok, ihtiyacı olanlara yardım etme duygusunun ağır bastığı görülürken; çevresel nedenler arasında ise en çok, engelli bir akrabasının bulunması ağır basmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okulu tercih etme nedenleri ise Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulu Tercih Etme Nedenleri

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
- Okulun konumu-ulaşımı ve eve yakınlığı (k5) - Okulun bulunduğu şehir ve imkânları (k4,k5,k6,k13,k14,k16) - Okulda norm fazlası olmamak (k3)	Fiziksel şartlar ve olanaklar (8)
- Okulun memleketine olan yakınlığı (k9,k11,k16) - Çift olarak şehre yerleşme durumu (k14)	Aile faktörü (4)

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcılar, en çok da okulun bulunduğu şehrin imkânlarına atıfta bulunarak, görev yaptıkları okulu tercih etmeye yönelmişlerdir. Dolayısıyla araştırmaya konu edilen özel eğitim öğretmenlerinin okul seçimlerinde fiziksel şartların ve imkânların temel belirleyici olduğu görülmüştür. Yine memleketine yakın olma ve aile bütünlüğünü koruma gibi ailevi faktörler öğretmenlerin okul tercihlerinde etkilidir. Özel eğitimi ve görev yapılan okulu tercih etme nedenlerine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k6: “Yani benim biraz spesifik oldu tercihlerden hemen iki gün sonra göreve başladık. O yüzden sadece okuldan çok şehir araştırması yaptık. Yaşadığım şehirde olmadığı için hangi şehirde daha çok rahat ederim diye bir araştırma yaptım. Okul araştırma fırsatım olmadı direk gidip göreve başlamıştım.”

k9: “Evet, benim atanmamın yapıldığı dönem sadece iki okul açılmıştı. Bende o zamanlar aileme yakın olmak için memleketime en yakın ili tercih ettim.”

k3: “Özel eğitim öğretmeni olmadan şöyle bir araştırma yapmıştım. Arkadaşımın arkadaşları vardı görme engelliler öğretmenliği okuyan onlardan bilgi almıştım alanla ilgili.”

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ön Sosyalleşme Yaşantıları

Bu başlık altında özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önceki sosyalleşme süreçleri araştırılmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Mesleğe ve Okula Yönelik Ön Sosyalleşme Yolları

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
- Veli anketleri ile bilgi alma (k6) - Çevreden bilgi alma (okuyanlardan, tanıdıklardan vb.) (k1,k2,k3,k5,k8,k9,k11,k13,k16) - Özel eğitim öğretmenlerini gözlemleme (k1)	Kişilerden bilgi toplama(11)

	• RAM'lerden (k7) • Rehabilitasyon merkezlerinden (k6,k7,k14) • Özel eğitim okullarından (k4) • Lisans stajlarından (k14)	Kurumlardan bizzat yararlanma (6)
	• Üniversiteye alım şartlarını inceleme (k1,k16) • Atanma yönetmeliğini inceleme (k1) • İnternet araştırması(forum siteleri vb) (k2,k4,k8,k10,k12,k15,k16) • Kitap araştırmaları (k15)	Kaynak araştırması (11)
	• İnternet araştırması (k2,k3,k4,k8,k10,k11,k12,k13,k15) • Okulları arayıp bilgi alma (k7,k10,k13) • Şehir/ okuldaki tanıklardan bilgi alma (k1,k3,k8)	Kişisel Çaba(15)
	• Atandığı okulda daha önce staj yapmış olma (k2)	Geçmiş Deneyimler (1)

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların mesleğe yönelik olarak kişilerden, kurumlardan bilgi topladıkları ve kaynak araştırması yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların bilgi toplarken en çok çevresinde okuyanlardan veya tanıdıklardan bilgi aldığı; kaynak araştırması için ise daha çok internet araştırmaları yaptığı saptanmıştır. Bu durum katılımcıların araştırmalarında ulaşılabilirliği kolay yolları yoğunlukla tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin, görev yatıkları okula yönelik ön sosyalleşme yolları incelendiğinde ise büyük ölçüde kişisel çabalarıyla ve nadiren geçmiş deneyimlerini işe koşarak bu süreci yönettikleri görülmektedir. İnternet araştırmalarının, mesleğe yönelik bilgi toplama açısından yoğun şekilde tercih edilmesinin yanı sıra, öğretmenler tarafından görev yapacakları okulla ilgili bilgi toplamalarında da yine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Gerçeklik Şoku Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra, ilk zamanlardaki yaşantıları araştırılmıştır. Söz konusu bulgular; hissedilen duygular (Tablo 5), beklentilerin karşılanma düzeyleri (Tablo 6) ve şoku aşmak için yapılanlar (Tablo 7) olmak üzere üç başlıkta paylaşılmıştır.

Gerçeklik şoku aşamasında öğretmenlerin hissettikleri duygular ile ilgili katılımcı görüşleri olumlu yönleri ve olumsuz yönleri olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Elde edilen kod ve temalar ile Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların Mesleğin İlk Günlerinde Hissettikleri Duygular

	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
Olumlu (4)	• Tanıdıkla aynı okulda olma rahatlığı (k1,k2,k3) • Okulda hemşerilerin olması rahatlığı (k8)	Okul çevresine yönelik (4)
Olumsuz (26)	• Yabancılık(k2,k3,k7,k16) • Adaptasyon sıkıntısı(k4) • Yalnızlık (k4,k5,k6,k7,k13,k14,k16)	Okul çevresine yönelik (19)

- İçerik kapanma(k13)
 - Kaygı-korku-tedirginlik(k8,k11,k14,k16)
 - Okula- şehre ait hissetmeme(k9,k16)
 - Yabancı hissetme/ aidiyette tereddüt(k7,k10)
 - Yetersizlik hissetme(k12)
 - Ne yapacağını bilememezlik / çaresizlik (k6,k10,k11)
 - Öğrenci yetersizliklerine aşırı duygusal yaklaşım (k14)
- Mesleğine yönelik (7)**

Tablo 5’te katılımcıların mesleğin ilk zamanlarındaki olumlu duygulara oranla çok daha fazla olumsuz duygular hissettikleri; bu olumsuz duyguların da büyük ölçüde okul çevresine yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte olumlu duyguların tamamının görev yapılan okula yönelik hissedildiği belirlenmiştir. Katılımcıların okuldaki ilk zamanlarında okul çevresine yönelik hissettikleri olumsuz duygulara bakıldığında daha çok yalnızlık, kaygı/korku/tedirginlik ve yabancılık gibi hislerin yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Konuyla ilgili bir katılımcı şu şekilde görüşlerini paylaşmıştır:

k3: “Zaten atanmadan önce orda yakın bir arkadaşım vardı. Bu yüzden benim oryantasyonum, uyum sürecim biraz daha kısa olmuş olabilir. Ama yine de tabii ki bir şehir değişikliği yaşadım, farklı bir ortama girdim, birden tanımadığım birçok insanla karşılaştım. Mutlaka kendimi yabancı hissettiğim anlar oldu.”

Bununla birlikte katılımcılar mesleğe yönelik olumsuz duygular hissettikleri; bu olumsuz duygular arasında da ne yapacağını bilememe/ acemilik hissinin daha fazla yaşandığı görülmüştür. Konuyla ilgili bir katılımcı şu şekilde görüşlerini paylaşmıştır:

k11: “Müthiş bir şekilde yoğun duygular vardı. Sınıfın kapısını ilk açtığımda elime tebeşiri aldım karşımda öğrenciler Ne yapacağımı bilemedim müthiş bir kaygı, korku ve ne yapacağımı bilememezlik vardı. Aynı zamanda okula yeni gelmişsin deneyimli öğretmenlerin yanında sen ne yapacağımı bilmiyorsun, neyi nasıl öğreteceğini bilemiyorsun kestiremiyorsun.”

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra beklentilerinin karşılanma düzeyleri incelenerek katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Beklentilerin Karşılanmama Nedenleri

Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Tema (f)
• İletişim sorunları (hassasiyetler, yanlış üslup vb.) (k1,k7,k14) • Korumacılık, tehditkâr dil, ön yargı, güvensizlik, yetersiz görme vb.(k1,k9) • Engel grupları hakkında bilgisizlik (k10) • Ailelerin çocukları her durumda okula yollaması (hastalık vb.)(k4) • Çocuğun engelini kabullenmeme (k11) • Gerçekçi olmayan veli beklentileri (tuvalet götürme, üst değişme) (k4,k5)	Velilere İlişkin Nedenler (10)
• Yardımların çocuğa harcanmaması/ ihtiyaçların giderilmemesi (k14,k16)	Ekonomi (4)

• Ekonomik yetersizlik (k10,k11)	
• Okulların fiziksel koşulları (k3,k6,k9,k11,k13)	Okul Ortamı (15)
• Materyal eksikliği (k1,k2,k4,k5,k6,k11,k13,k14)	
• Okuldaki sosyal ortam ve arkadaşlık ilişkileri (k12)	
• Rehabilitasyon merkezinin oluşturduğu yanlış algılar (k4,k5)	Algısal Yanılgılar (3)
• Toplumun, öğretmeni iyileştiren bir sihirbaz olarak görmesi (k6)	
• Öğretmenin, öğrenci ile iletişim kurmada zorlanması (k8,k9)	Beklentilerin Ötesinde Zor Olması (8)
• Öğrencilerin öz bakım (tuvalet gibi) ihtiyaçlarının karşılanması (k4)	
• Teori ve uygulamanın farklı oluşu (k11,k16)	
• İş yükünden fazlasını yapma (k14)	
• Beklenen öğrenci profilinden daha ağır öğrenci ile karşılaşma (k2,k5)	

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar, en çok okuldaki materyal eksikliği ve fiziksel koşullarının yetersiz olması gibi okuldan kaynaklanan sorunlar nedeniyle beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, beklentilerin karşılanmamasının en önemli nedenleri arasında velilere ilişkin nedenler ve mesleğin beklentinin çok ötesinde zor olması gibi nedenler ağır basmaktadır. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmamasında ekonomik nedenler ve algısal yanılgılar ise görece az etkilidir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k13: “Okulun fiziksel koşulları beklediğim gibi değildi. Malzeme eksiklikleri mevcuttu. Görme biraz daha malzeme odaklı bir alan. Bugün total biri için baston. Küp taş brail alfabesi için malzeme olmazsa öğretim yapmak güçleşir.”

k1: “Velilerin öğretmenlere karşı yaklaşımı, öğretmenlerle iletişimi maalesef çok yanlış. Çocuklarına karşı aşırı korumacılık öğretmenlere karşıda ön yargı var. Genelde öğretmenlere çok güvenmiyorlar. Sanki kendileri bu konuda daha çok deneyimliymiş gibi akıl vermeye çalışıyorlar bence yanlış.”

k14: “Veli açısından ise diğer alanlara nazaran otizm ile çalışmak daha zordur. Öğrencilerin davranış problemleri ve konuşmama gibi sorunları daha sık yaşanmamaktadır. Bu yüzden velilerin psikolojik açısından iyi ruh halinde olmadıkları için sorun çıkarmaya daha yatkın olmamaktadır. Son zamanlarda öğretmenin prestij kaybetmesi de velilerin var olan saygı çerçevesini yıkmaya iten sebeplerden biri haline gelmiştir.”

Özel eğitim öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları şoku atlatmak ve hissettikleri duyguları aşmak için neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcılar görüşleri; bireysel odaklı girişimler ve kurum odaklı girişimler olarak iki ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.*Gerçeklik Şokunu Aşmak Adına Yapılanlar*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Alt Tema (f)
Bireysel (51)	• Materyal hazırlama (k1,k3,k9,k11,k12,k13,k14) • Sınıftaki eksiklikleri temin etme (teknolojik alet, materyal, malzeme vb.) (k2,k4,k5,k6,k9,k11,k14) • Kuruluşlardan ve vakıflardan yardım temin etme (k11)	Malzeme temini (15)
	• Etkinlikler tasarlama (k1,k16) • Sınıf ortamını öğrencinin ilgi-ihtiyaç ve yetersizliğine uygun düzenleme (k5,k6,k8,k9,k11,k13,k15) • Ders içi etkinliklerle sınıfın süslenmesi (k14)	Ortam ve içerik düzenlemesi (10)
	• Öğrenci ile ilgili bilgileri diğerleri ile paylaşma (k2) • Bölüm hakkında çevrede bilinç oluşturma/bilgi verme (k7) • Yönetimi, sınıftaki eksiklikler hakkında bilgilendirme (k13)	Çevreyi bilgilendirme (3)
	• Eski öğretmenleri gözlemleyip bilgi eksikliğini giderme (k12) • Eski öğretmenlerin sınıf düzenlerini uyarılama (k5,k9,k14)	Deneyimlerden yararlanma (4)
	• Öğretmenlerle tanışma/iletişim kurma (k1,k3,k4,k6,k8,k10,k13,k14,k15,k16) • Şehrin yerlileri ile irtibata geçmek (k9) • Çalışanlarla dışarda vakit geçirme (sosyal etkinlik, halı saha vb.)(k2,k3,k4,k5,k12,k16) • Tanıdıkla/hemşeri ile vakit geçirme (k8,k14)	Sosyal ağ kurma (19)
	• Okul işleyiş ve yapısının yönetimce anlatılması (k10) • Öğretmen deneyim paylaşma toplantıları (k11)	Okul (2)
	• Genel seminerler (k2,k4,k6,k7,k11,k13,k14,k16) • Şehir oryantasyonu yapıldı (k15)	MEB (9)
Kurumsal (11)		

Tablo 7’ da bireysel odaklı girişimler teması incelendiğinde en çok sosyal ağ kurma yönünde girişimleri olduğu saptanmıştır. Bu alt tema incelendiğinde katılımcıların yeni katıldıkları ortamdaki uyum sorunlarını aşmak adına okuldaki diğer öğretmenlerle tanışıp iletişim kurmaya çalıştıklarını ve çalışanlarla dışarda vakit geçirmeye (sosyal etkinlik, halı saha vb.) önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k1: “Diğer öğretmenlerle tanıştım.”

k12: “Okul dışında görüşmek için arkadaşlara teklifte bulundum ve zamanla ortamlarına kaynaştım”

Katılımcılar, malzeme temini (f=15), ortam ve içerik düzenlemesi (f=10) alt temalarında ise malzeme temini hususunda kendilerinin materyaller hazırladıklarını (f=7) ve sınıftaki eksiklikleri başkalarından temin etme (f=7) hususunda çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciye harcanması gereken enerjinin materyal hazırlamak için kullanılması dikkat çekici bir bulgudur. Bunlara eşlik eden ortam ve içerik düzenlenmesinde ise sınıf ortamını öğrencinin ilgi-

ihtiyaç ve düzeyine uygun (f=7) şekilde yapılandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise deneyimlerden yararlanma (f=4) ve çevreyi bilgilendirme (f=3) alt temalarında en çok eski öğretmenlerin sınıf düzenlemelerini kendi sınıflarına uyarladıklarını (f=3) ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k6: “Sınıflar tamamı ile bize emanet ediliyor. Yani hiçbir materyal olmadan yetersiz bir şekilde teslim ediliyor. Bizde sınıflarımızı kendi öğrencilerimizin düzeylerine göre çeşitli uyarılardan arındırıyoruz. Uygun olan materyalleri sınıflarda temin etmeye çalışıyoruz. Ortamı öğrencinin dikkatini dağıtacak tüm uyarılardan arındırmaya çalışıyoruz.”

k1: “Okulda çok fazla malzeme olmadığı için ayakkabı kutusu, karton koli, kâğıt rulo gibi malzemelerden materyaller hazırladım, etkinlikler yaptım.”

Öğretmenlerin gerçeklik şokunu atlatabilmeleri adına çok büyük ölçüde bireysel girişimlerde bulundukları; MEB ve okul düzeyindeki kurumsal girişimlerin ise görece yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Okul odaklı girişimlerin yetersiz kalmasının, pandemi kaynaklı (k1,k2,k5,k13) olduğu düşünülebilir. Oysa okullar, göreve yeni başlayan öğretmenlerin kuruma uyumunu sağlamak için ön ayak olmalıdır. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

k4: Benim kendi okulumda uygulanmadı. Ben böyle bir şeyle karşılaşmadım geldim geldiğim hafta sınıfın belirlendi Ben de gittim sınıfa derslere girmeye başladım. Müdür, Hocam bu sınıf senin partnerin bu derslere girmeye başlayabilirsin dedi. Herhangi bir aktivite yapılmadı okulun yapabileceği yemek gibi Fiziksel etkinlikler falan yapılabilir Ama böyle bir şey de hiç karşılaşmadık

k7: Okulun yönettiği hiçbir şey olmadı. Beni oraya ya da buraya adapte etmek için hiçbir şey yapılmadı. Bu sene uzmanlık sınavında bir bölüm okula yeni gelen öğretmenin oryantasyonu ile ilgiliydi. Resmîyeti böyle bir şey olsa da okula yeni gelen öğretmene herhangi oryantasyon çalışması yapıldığını söyleyemem.

k4: Yani oldu ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Genelde Seminerler oldu ama internet üzerinden pek bir faydasının olduğunu düşünmüyorum. Bazı seminerlere yüz yüze gittim. O da biraz verdik gitti desinler diye yapılmış seminerlerdi. Burada da herhangi bir şey görmedik.

k6: Hayır, bizi seminerlere tabi tutuyorlar ama tamamı ile içi kof seminerler. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın hiçbir katkısını görmedim. Yapılabilir mi? Tabii ki yapılabilir hizmet içi eğitimler daha sık hale getirilebilir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı daha çok kolaylık sağlayabilir ulaşım konaklama gibi konularda kolaylıklar sağlarsa bu yöntem faydalı olabilir. Kongrelere de yönlendirmeler yaparsa hem ülkedeki bütün özel eğitim öğretmenlerin etkileşimi için hem de öğretmenin kalitesinin artırılması açısından çok faydalı olabilir.

k14: Seminerler düzenlendi. Ama çok da bir faydasının olduğunu düşünmüyorum. Seminerlerin şehre yeni gelen tüm öğretmenlerle kaynaşma odaklı olması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda bu seminerler sırasında şehri tanıtma etkinlikleri de düzenlenmelidir

Öğretmenlerin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmelerine İlişkin Yapılması Gerekenler

Özel eğitim öğretmenliğine yeni başlayacak öğretmenlerinin okula ve mesleğe uyumları açısından bireysel, okul ve MEB bağlamında neler yapılabileceğine yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kod ve temalar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sosyalleşmeleri İçin Yapılabilecekler*

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntı Örnekleri	Alt Tema (f)
Bireysel (14)	• Meslekle ilgili seminerlere/kongrelere katılım (k1,k4,k14) • Kitap okuma/ makale inceleme/ literatür takibi (k4,k8,k9) • Yüksek lisans yapma (k13,k14) • Güncel bilgi takip yöntemleri geliştirme (k10) • Özel eğitim programlarına katılım (küçük adımlar vb.)(k14) • Deneyimli öğretmenlerden bilgi ve destek alma (k2,k3,k6,k11)	
MEB Odaklı (12)	• Seminerlerin içeriği genişletilmeli (kültürel etkinlikler vb.) (k3) • Kongrelere katılım için finansal destek sunulması (k5) • Öğretmenler ilk sene evrak işlerinden (BEP vb.) sorumlu tutulmamalı (k6,k7) • Öğretmenler resmi olarak ilk hafta derse girmemeli/sınıf gözlemi yapmalı (k5,k16) • Seminerlerin verimlilikleri gözden geçirilmeli (k10,k13) • Deneyim paylaşımı için web sitesi oluşturma (k3) • Alanla ilgili güncel bilgiler yılsonu brifingleri ile verilmeli (k15) • Lisans dönemindeki stajlar artırılmalı (k12) • Öğrenciye uygun materyallerin okullara verilmesi (k9)	
Sosyal Etkileşim (14)	• Tanışma-kaynaşma etkinlikleri düzenlemeli (öğretmenler arası, öğretmen-öğrenci, eski yeni buluşması vb.)(k1,k2,k7,k8,k9,k13,k14) • Sosyal etkinlikler (yemek etkinliği, şehir turu) (k2,k5,k6,k13) • Okul iklimine uyum için fırsatlar (okul ve sınıf gezisi, deneyim paylaşma günleri vb.) düzenlenmeli (k2,k10,k12)	
Bilgi Paylaşma (4)	• Tercih dönemi için okul web sitesini ve bilgileri güncellemeli (k10) • Şehir ve okul hakkında bilgilendirmeler yapmalı (k2) • Öğretmen, öğrenci ve veli bilgilendirme programları yapmalı (k15) • Öğrenci bilgilerini öğretmenlerle paylaşmalı (k16)	
Okul Odaklı (25)	• İlk günden derse başlama konusunda esnek yaklaşılmalı (k1,k7) • Korku- kaygı giderme üzerine çalışmalar yapılmalı (k11) • Kararlar ortak şekilde alınmalı (k4) • Deneyimli öğretmenle aynı sınıfa verme (k7,k11,k14,k16)	
		Diğer girişimler (7)

Tablo 8 incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler için okula ve mesleğe uyumu kapsamında en çok okul odaklı girişimlerin (f=25) yapılması gerektiği saptanmıştır. Okul odaklı girişimler kendi içinde sosyal etkileşim (f=14), bilgi paylaşma (f=4) ve diğer girişimler (f=7) olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalarda okulun sosyal etkileşim ve diğer girişimlerinin yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Sosyal etkileşimi sağlamak için okulda tanışma/kaynaşma etkinliklerin (öğretmenler arası, öğretmen-öğrenci, eski yeni buluşması vb.) (f=7) yapılması gerektiği ve bunlarla beraber sosyal etkinliklerin (f=4) (yemek organizasyonu, şehir turu vb.) yapılması gerektiği katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Diğer girişimler alt teması altında ise yeni gelen öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerle aynı sınıfa verilmesi (f=4) gerektiğini savunan katılımcı sayısının azımsanmayacak düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda katılımcıların çoğunluğu okul yönetimlerinin üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmediklerini ifade ettikleri saptanmaktadır.

Özel eğitim mesleğine yeni başlayan öğretmenler için okula ve mesleğe uyumları kapsamında bireysel odaklı (f=14) ve MEB odaklı (12) girişimlerin de yapılması gerektiği saptanmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin bireysel olarak deneyimli öğretmenlerden bilgi ve destek alınmasını (k2, k3, k6, k11), meslekleriyle ilgili seminer/ kongrelere katılım göstermeleri ve kitap okuma/ literatür takibi vb. konularda girişimlerde bulunmalarını ifade etmişlerdir. MEB'in yaptığı girişimler incelendiğinde ise öğretmenlerin ilk sene evrak işlerinden (BEP vb.) sorumlu tutulmaması (k6, k7) ve ilk hafta derse girme zorunluluğundan çıkıp sınıf gözlemleri yapmasının (k5, k16) desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Burada dikkat çeken başlık ise seminerlerin verimlilik tartışmasının yapılması ve düzenlenmesi (f=2) olmuştur. Daha önce bu sorunun varlığı Tablo 6'da seminerlerin verimsiz geçtiği ve işlevini yerine getirmediği sorununa yönelik olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Özel eğitim öğretmenleri sosyalleşme açısından daha çok faydacı bir yaklaşımla ve dışsal faktörlerin etkisiyle harekete geçmektedir. Bu araştırmada özel eğitim öğretmenleri; meslekle bütünleşecek ve mesleği hayatlarının bir parçası haline getirecek bir anlayıştan oldukça uzak görünmektedir. Özel eğitim öğretmenliğini içsel motivasyonla tercih eden öğretmenler bulunsa da özel eğitim alanı genel anlamda öğretmenler açısından öncelikli bir tercih değildir. Bu durum; MEB, çalışılan kurum ve çalışma ortamı gibi dışsal faktörlerin yanı sıra bu branşın doğası ile ilgili olarak yorumlanabilir. Stempien ve Loeb (2002)'e göre özel eğitim alanı, öğretmenliğin diğer branşlarına kıyasla, verilen mesleki emeğin toplumsal, ekonomik ve psikolojik karşılığının en az alındığı alanlardan biridir. Özel eğitim alanındaki bu “karşılıksız kalma” durumu öğretmenlerin okul tercihlerine de yansımış görünmektedir. Nitekim bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin okul tercihlerinde de okulun bulunduğu şehrin imkânları ile okulun memlekete olan yakınlığı gibi dışsal etkenler başat rol oynamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin, mesleği tercih etmelerinde kendileri için kolaylık taşıyan, menfaat sağlayan ya da çevre etkisiyle harekete geçiren nedenlerin belirleyici olması dikkat çekicidir. Öğretmenlik mesleğini seçmede; yardımlaşma, bu mesleğe ve görev yapılan alana ilgi duyma gibi içsel araçların, iş olanaklarını garanti altına alma gibi dışsal araçlara oranla çok daha az etkili olması düşündürücüdür. Literatürde konuyla ilgili farklı araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Zhang ve diğerleri (2014) özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilere empati ve ilgi duyma ile bu öğrencilerde fark yaratma arzusunun özel eğitim öğretmenliğini seçmek için bir neden olduğunu belirtmişlerdir. Yine Fish ve Stephens (2010) özel eğitim ihtiyacı olanlara hizmet etme arzusunun, öğretmenleri özel eğitim alanında kariyer yapma yönünde etkileyen önemli bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerin mesleklerine motive olurken sözü edilen içsel araçlara oranla dışsal araçları daha fazla kullandıkları (Ada vd., 2013; Afat ve Çiçek, 2019; Doğan, 2020; Scott vd., 2023) görülmektedir. Tortop ve diğerleri (2015) de genel olarak öğretmenlik mesleği seçiminde büyük çoğunluğun dışsal araçları ön planda tuttuğunu saptamışlardır. Oysa Çiftçi (2017)'nin de belirttiği gibi öğretmenlerin mesleklerinde uzun vadede çalışabilmeleri ve başarılı olabilmeleri adına içsel motivasyonu sağlayacak araçlar çok daha fazla önem arz etmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin daha çok dışsal araçlarla mesleğe motive olmasının temel nedenleri arasında; ekonomik istikrar arayışıyla öğretmenliğin garanti iş olarak algılanması, aile ve çevre mesleğe yüklediği statü (devlet memuru olma anlayışı) ve yüksek duygusal emek ve fiziksel zorluk

karşısında özel eğitim öğretmenlerinin dışsal ödülleri bir denge mekanizması olarak görmeleri sayılabilir.

Bu araştırmaya göre okulun bulunduğu şehir ve o şehrin imkânlarının öğretmenlik mesleğini özel eğitim öğretmenleri açısından daha cazip kıldığı görülmektedir. Hanushek ve Rivkin (2010) de çalışmalarında genel olarak öğretmenlerin çalışacakları kurumları tercih ederken okulun bulunduğu bölgenin yaşam koşullarına ve gelişmişlik düzeyine dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dahası öğretmenlerin çalıştıkları şehrin sosyal imkânlarının, öğretmen başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koyan çalışma (Ünal, 2019) dahi bulunmaktadır. Benzer bir anlayışla öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslek öncesinde kendileri için pratik olan (internet araştırması) ve ulaşılabilirliği kolay olan (tanıdıklardan bilgi alma gibi) ön sosyalleşme yollarını tercih etmeleri anlaşılır bir durumdur. Önal ve Çetin (2014) eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi edinmek için çoğunlukla internet araştırması yaptığını ortaya koymuşlardır.

Özel eğitim öğretmenleri için meslek ve okul seçiminde, pratikte elde edilecek kazanımlar bir hayli önemlidir. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce mesleğe yönelik olarak en yakınındaki kişi ve kurumlardan bilgi almaları ve internet araştırmalarına yönelmeleri de anlaşılır bir durumdur. Öğretmenlerin bu girişimlerini desteklemek adına özel eğitim kurumlarının ve Bakanlık ilgili web adreslerinin açık, anlaşılır ve güncel olması önem taşımaktadır. Asıl çarpıcı olan ise ön sosyalleşme aşamasında özel eğitim öğretmenliği lisans eğitiminin mesleğe hazırlayıcı yönünün bu araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri tarafından çok az vurgulanmış olmasıdır. Diğer pek çok branşta olduğu gibi bu alanda da lisans eğitiminin meslek öncesi sosyalleşmeyi zenginleştirecek şekilde ele alınması önemlidir.

Bu araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olumsuz duyguları baskın şekilde okul çevresine yönelik olsa da mesleğe yönelik de olumsuz duygular içinde oldukları görülmektedir. Mesleğe yönelik olarak ne yapacağını bilememe ile karakterize edilen duygu halinin yaşanması genel anlamda arzu edilir bir durum değildir. Nitekim öğretmenler, öğrenci başarısını sağlamak ve mesleki verimliliklerini artırmak için mesleğe aidiyet duymalı ve öz yeterliliklerini sağlamalıdır. Öğretmenler ancak bu sayede meslekteki acemilik ve yetersizlik duygularını üzerinden atabileceklerdir. Farklı araştırmalar öz yeterlilik konusunda mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin yoğun kaygı duyduklarını (Woolfolk ve Hoy, 1990) ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini (Üstüner vd., 2009) ortaya koymaktadır. Goddard ve diğerlerine (2020) göre öğretmen öz yeterliliği, öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde de etkilidir. Bununla birlikte düşük öz yeterlilik algısının özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu düşürdüğü ve meslekten ayrılma kararlarına katkıda bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar (Stempien ve Loeb, 2002; Zhang vd., 2014) da bulunmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuz duygular kendi başına düşünüldüğünde arzu edilmese de sosyalleşme süreci açısından oldukça doğal karşılanmalıdır. Nitekim kimi sosyalleşme yaklaşımlarına göre sosyalleşme sürecinin temel aktörü ve olayı; gerçeklik şoku aşaması, yani örgüte yeni gelenin öğrenmesi ve uyumudur (Ashforth, Sluss ve Saks, 2007; Bauer vd., 2007; Saks vd., 2007). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerçeklik şoku aşamasında mesleğe ve okula yönelik duyguları doğal karşılanmalı; onları meslekten ve okuldan uzaklaştırıcı, olumsuzluklarla yüzleştirici ve yıkıcı yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Sonuçta mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleğe ve okula yönelik olumlu algılarını ve öz yeterliliklerini geliştirecek önlemler alınmalı; ancak özellikle özel eğitim alanında ilk yılların, uyum sürecinin en sancılı aşaması olduğu (Balcı, 2003) unutulmamalıdır.

Bu çalışmaya göre öğretmenler mesleğe ve özellikle de okul çevresine yönelik yabancılık, yalnızlık, tedirginlik ve çaresizlik hissetmektedirler. Özel eğitim öğretmenleri görevlerinin ilk yıllarındaki bu gerçeklik şokunu atlatmak adına çoğunlukla okuldaki diğer öğretmenlerle tanışıp iletişim kurma ve onlarla dışarda vakit geçirme (sosyal etkinlik, hali saha vb.) yoluyla sosyal ağlar kurmaktadır. Uyguralp Gizdem ve Kartal (2016) da hayal kırıklığına uğrayan öğretmenlerin üzerinde resmi olmayan (spontane) arkadaş gruplarının (meslektaşları vb.) hayal kırıklığını ortadan kaldırdığını; aynı zamanda öğretmenlerin içinde bulundukları şoktan çıkmalarına yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir. Çağlar (2022) bu süreçte tecrübeli öğretmenlerin bilgilerinden yararlanma gibi bireysel taktiklerin örgütsel yaşama ve mesleğe uyum açısından işlevsel olabileceğini belirtmiştir. Sonuçta öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz duygular bir ölçüye kadar anlaşılır olsa da gerçeklik şokunu aşmak için büyük ölçüde kendi çabalarıyla baş başa bırakılmaları ve kurumsal girişimlerin bir hayli sınırlı olması kabul edilebilir değildir. Öğretmenlerin ilk yıllardaki mesleki ve örgütsel sosyalleşmelerinde “kervan yolda düzülür” anlayışından ziyade planlama düşüncesine bağlı, mesleki gelişimi teşvik edecek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin sosyalleşmesinde sosyal ağlar kurmaları, materyal temini sağlamaları ve bulundukları ortamda iz bırakmaları önemli araçlar olmakla birlikte kurumsal girişimler başat önemdedir.

Bu araştırmada, literatürdeki bulgularla (Sarı ve Gürbüz, 2021; Kılıç, 2020; Çetin, 2004) benzer şekilde, göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin materyal eksikliği ve fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklı olarak beklentilerinin yeterince karşılanmadığı görülmektedir. Yine özel eğitim öğrencilerinin velilerine ilişkin bazı yakınmalar ve mesleğin tahmin edilenden daha zor olduğuna yönelik farkındalık kazanmaları, yeni gelen öğretmenlerin gerçeklik şokunu artıran unsurlar olarak tespit edilmiştir. Kılıç (2020) da özel eğitim öğretmenlerinin veli kaynaklı sorunlar yaşadığını; bu sorunların ise velinin fazla müdahale etmesi, fazla beklenti içinde olması, ekonomik ve psikolojik sorunların da veliye eşlik etmesi olduğunu saptamıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda; ebeveynlerin, yetersizliğe sahip olan çocukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve gerçekçi olmayan beklentiler içine girdikleri tespit edilmiştir (Himmetoğlu vd., 2022; Lai ve Vadeboncoeur, 2005). Oysa özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ailelerinin bu durumu gerçekçi şekilde ele almaları, sürece okul/öğretmen müdahalesi açısından bir hayli önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın en çarpıcı bulgularından birisi olarak, özel eğitim öğretmenliğinin, göreve başladıktan sonra öğretmenlerde çok büyük ölçekli gerçeklik şoku yaşatan branşlardan biri olduğu vurgulanmalıdır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler; en çok da genel okul ortamından ve velilerin beklenti ve tutumlarından kaynaklı olarak hayal kırıklığı yaşamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik olarak kendi beklentilerinin gerçekliği yansıtmaktan bu denli uzak olması ise, ön sosyalleşme yaşantılarının niteliği konusundaki şüpheleri desteklemektedir.

Bu çalışmada sosyalleşme sürecinde seminerlerin verimliliğine yönelik olarak olumsuz bulgular da rapor edilmiştir. Benzer şekilde Kahyaoğlu ve Karataş (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla seminerlerin yetersiz kaldığını ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda çalışmanın katılımcıları seminerlerin mesleki ve bireysel yönde katkı sunmadıklarını bunun nedenlerinin ise zorunlu katılım, eğitimlerin uzman tarafından verilmemesi, program içeriklerinin dikkat çekici olmaması ve uygun fiziki ortamların oluşturulmaması olarak ifade etmişlerdir. Albez ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada ise yapılan mesleki çalışmaların verimli geçmediği, çalışanların mesleki gelişimlerine ve eğitim öğretim sürecinin ilerlemesine katkı sunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçta bu çalışmada ve

ilgili literatürde belirtildiği gibi seminerlerin sosyalleşme sürecinde ve mesleki gelişimde beklenen etkiyi ortaya koymadığına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Özellikle uyum sağlayıcı seminerlerin yeniden yapılandırılması ve daha etkili hale getirilmesi önem arz etmektedir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler etkili sosyalleşmede, görev yaptıkları okullardan büyük bir beklenti içine girmektedirler. Fish ve Stephens (2010)'ın da belirttiği gibi okul desteği, özel eğitim öğretmenlerinin mesleği seçmelerinde ve sürdürmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Uyum sürecinde beklentilerin okula yoğunlaşması; bireysel ve MEB odaklı girişimlere ise görece daha az ihtiyaç duyulması, öğretmenlerin, yaşamlarına dokunan daha somut girişimlerin arayışında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin gerçeklik şokunu sağlıklı şekilde atlatmaları adına okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Okul çatısı altında yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin gruba yeni dâhil olan üyeler için müspet çaba ortaya koyması gerekmektedir. Uğurlu ve diğerleri (2011) çalışmasında; okula yeni gelen öğretmenin, okula ve mesleki rollere uyum göstermesi adına yöneticilere ve diğer öğretmenlere sorumluluklar düştüğünü; ancak okul yönetimlerinin üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Çanak ve Katıtaş (2016) çalışmasında mesleğin ilk yılındaki aday öğretmenlerin mesleğe alışmasında ve uyum sağlamasında tecrübeli öğretmenlerin ve okul idarecilerinin destek vermelerini beklediklerini; ancak bu beklentinin karşılıksız kaldığını ortaya koymuşlardır.

Yöneticilerin, yeni gelen öğretmenleri nasıl desteklediğini konu eden araştırmalarda ise mesleki tecrübe paylaşma, aidiyet duygusunu geliştirme, rehber öğretmen görevlendirilme gibi davranışların yöneticiler tarafından daha fazla benimsendiği görülmüştür (Durgut ve Kartal, 2021). Sözü edilen davranışların, bu çalışmadaki özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşme sürecinde okul odaklı beklentileri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin MEB'den; mesleğin ilk senesinde evrak işlerinden (BEP vb.) muaf tutulmayı ve ilk hafta derse girme zorunluluğundan kurtulup yalnızca sınıf gözlemi yapma talepleri dikkate alınmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin sosyalleşme sürecinde okul yönetiminden ve MEB'den bekledikleri desteklerin dikkate alınması önemlidir.

Sonuçta öğretmenlerin meslek öncesi sosyalleşmelerini desteklemek adına Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu odaklı girişimlerin; mesleğin ilk yıllarında ise okul odaklı girişimlerin daha isabetli olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler bireysel olarak mesleki seminerlere katılarak alanyazını takip etme ve uzmanlık eğitimine katılma ve bu alanda deneyimli sosyal çevreleriyle daha fazla vakit geçirerek sosyalleşme sürecini kendileri açısından çok daha anlamlı hale getirebilecekleri görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve onların mesleki gelişimlerine yönelik sürekli eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu duygular geliştirmelerine ve mesleklerinde daha uzun süreli ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Okul yönetimlerinin kaynaştırıcı ve bilgilendirici olmalarının yanı sıra esnek tutum sergileyerek sosyalleşme sürecini ele alması önerilmektedir. Öğretmenlerin sosyalleşme sürecini desteklemek adına MEB tarafından; öğretmenlerin görev yaptıkları okula yönelik beklentilerinin gerçekleşmesini kolaylaştırıcı girişimlerin yanı sıra düzenlenen seminerlerin, okulların fiziksel donanımının ve bürokratik engel teşkil edebilecek yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesi gereklidir. Seminerlerin içerikleri daha ilgi çekici hale getirilmeli ve alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında içsel motivasyonu artırıcı

içerikler ve uygulamalar eklenmelidir. Özel eğitim branşına yönelik gerçekçi beklentiler geliştirilmesine yol açacak öğretmenlik uygulaması, okul gezisi ve alanında uzman konukların daveti gibi uygulamaların yer almasına ve zenginleştirilmesine yönelik girişimler yapılabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için formal mentorluk programları yaygınlaştırılabilir; rehber öğretmenler belirlenerek destekleyici sosyal ağlar oluşturulabilir. Ayrıca mesleğin ilk yıllarındaki baskının azaltılması ve uyum sürecinin en kritik aşaması olan gerçeklik şokunun sağlıklı şekilde atlatılması adına özel eğitim öğretmenlerinin evrak işlerinden muaf tutulması ve mesleğin başlarında yalnızca sınıf gözlemi yapma imkânı sağlanması yerinde olacaktır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 24/03/23 tarihli 2023/07-10 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

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

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

Kaynakça

- Abbott, A. A. (1988). Professional choices: values at work. National Association of Social Workers.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., et al. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.
- Afat, N., & Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1(1), 97-127.
- Albez, C., Yıldırım, İ., & Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies, 15(2), 611-634.
- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Education Sciences, 6(1), 197-207.
- Ashforth, B., Sluss, D., & Saks, A. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. Journal of Vocational Behavior, 70, 447-462. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.02.001>
- Balcı, A. (2003). Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. Journal of Applied Psychology, 92(3), 707-721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Chao, G. T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). Araştırma yöntemleri: Metodoloji, araştırma ve istatistik (3. baskı). Anı Yayıncılık.

- Çağlar, A. (2022). Yeni göreve başlayan okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2319-2348.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Çalışkan, İ. G. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: Özel eğitim öğretmenleri örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Çanak, M., & Katıtaş, S. (2016). Aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 111-130.
- Çetin, Ç. (2004). Özel Eğitim Alanında Çalışmakta Olan Farklı Meslek Grubundaki Eğitimcilerin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000073
- Çiftçi, N. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkart, M. (2015). İlköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dinç, A. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve psikolojik sermaye düzeyleri (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Durgut, S., & Kartal, S. (2021). Yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 28-50. <https://doi.org/10.29065/usakead.909917>
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Fish, W. W., & Stephens, T. L. (2010). Special Education: A Career of Choice. *Remedial and Special Education*, 31(5), 400-407. <https://doi.org/10.1177/0741932509355961>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Hiçbir çocuk geride kalmasın yasası kapsamında öğretmenlerin kalitesi ve dağılımı. *Ekonomik Perspektifler Dergisi*, 24(3), 133-150.
- Hartley, K. C. (1992). Sembolik etkileşimcilik yoluyla sosyalleşme ve kültür teorisi: Bir iletişim perspektifi.
- Himmetoğlu, B., Şıkhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümünde okul müdürlerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618.

- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri: Ankara ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2).
- Kartal, S. (2007). Eğitimde örgütsel sosyalleşme. Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Kılıç, M. H. (2020). Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar: Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği.
- Kırcalı-İftar, G. (1998). Özel eğitim: Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları.
- Lai, Y., & Vadeboncoeur, J. A. (2013). The Discourse of Parent Involvement in Special Education: A Critical Analysis Linking Policy Documents to the Experiences of Mothers. *Educational Policy*, 27(6), 867-897. <https://doi.org/10.1177/0895904812440501>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- MEB (2006). Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı. MEB Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Organizational socialization and the process of organizational socialization in Turkish education system. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). Sage Publications.
- Önal, N., & Çetin, O. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Page, G. (2004, January). Professional socialization of valuation students: What the literature says. In *Proceedings 10th Pacific Rim Real Estate Society Conference*.
- Priest, T. E. D. (2000). Professional and organizational socialization and the role of the school psychologist (Yayınlanmamış doktora tezi). St. John's University, School of Education and Human Services Division of Administrative and Instructional Leadership, New York.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L., & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.12.004>
- Sarı, H., & Gürbüz, A. (2021). Özel eğitim meslek okulları öğretim programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 77-98.
- Schein, E. H. (1988). Organizational socialization and the profession of management. *MIT Sloan Management Review*, 30(1), 53.

- Scott, L., Powell, C., Bruno, L., Cormier, C., Hall, K., Brendli, K., & Taylor, J. (2023). The other fifty percent: Expressions from special education teachers about why they persist in the profession. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2023.16.1.02>
- Sezgin Nartgün, Ş., & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliklerine etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1).
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Tortop, H. S., Kandemir, B., Kaya, Ö. E., & Demir, F. (2015). Öğretmen adaylarının zihinsel engelli birey kavramına ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 307-322.
- Uğurlu, Z., Kırıl, E., & Aksoy, İ. G. (2011, April). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ss. 706-719). Siyasal Kitabevi.
- Uyguralp Gizdem, Ö., & Kartal, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinde informal grupların etkileri. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1359-1370.
- Ünal, F. S. (2019). Öğretmenlerin okul seçme nedenleri üzerine fenomenolojik bir araştırma (Yayınlanmamış doktora tezi).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Van Maanen, J. (1978). İnsanları işleme: Örgütsel sosyalleşme stratejileri. *Örgüt Dinamikleri*, 7(1), 19-36.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Sosyalleştirme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Young, K. (2008). An Alternative Model Of Special Education Teacher Education Socialization. *Teaching And Teacher Education*, 24(4), 901-914.
- Zhang, D., Wang, Q., Losinski, M., & Katsiyannis, A. (2014). An examination of preservice teachers' intentions to pursue careers in special education. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 156-171. <https://doi.org/10.1177/0022487113510743>.

Extended Summary

Introduction

Understanding the socialization process is crucial to comprehending how individuals connect with their professions and organizations. Effective socialization harmonizes individuals with organizational values and norms, fostering productive work environments. Balcı (2003) describes socialization as a multifaceted concept involving social, cultural, psychological, and anthropological dimensions. Çalık (2006) defines socialization as the process where individuals learn or adopt the existing rules and norms of a particular social group or society. Uğurlu et al. (2011) see socialization as a continuous process from entry to exit within an organization, where individuals internalize and accept societal or group norms. Organizational socialization involves adapting to new jobs and roles within an organization, encompassing relationships and practices that integrate new members (Feldman, 1981). It is crucial for establishing bonds between employees and the organization (Çağlar, 2021) and involves learning organizational knowledge, skills, and norms (Hartley, 1992). Professional socialization teaches the necessary skills, knowledge, and attitudes to be part of a profession (Hart, 1991; Page, 2004), including learning the culture and values of the profession (Priest, 2000).

Special education, which provides individualized education plans (IEPs) for students with unique needs, presents distinct organizational and professional realities for teachers. These teachers face challenges such as high parental expectations and managing diverse student needs, making them a high-risk group (Dinç, 2018). Understanding the socialization processes is essential to prevent adjustment difficulties for special education teachers.

Despite numerous studies on socialization, limited focus exists on special education (Çalışkan, 2009; Young, 2008). Young (2008) emphasized the need for socialization in special education teacher candidates' belief in inclusion theories. Çalışkan (2009) examined how organizational socialization among special education teachers varies with their principals' leadership styles, finding significant differences. This study explores socialization in both organizational and professional contexts for special education teachers, aiming to reveal their experiences. The research addresses the following questions:

- a) What are the organizational socialization experiences of teachers?
- b) What are the professional socialization experiences of teachers?
- c) How can more effective socialization for teachers be achieved?

Method

Conducted using qualitative methods, this study examines the organizational and professional socialization experiences of special education teachers. The study group consists of 16 participants, with four teachers from each branch of autism, intellectual disability, visual impairment, and hearing impairment. Data were collected through individual interviews and subjected to descriptive analysis.

Findings and Discussion

According to this study; special education teachers often adopt a utilitarian approach influenced by external factors rather than integrating the profession into their lives. While some choose this field due to intrinsic motivation, the general lack of preference for this area can be

attributed to external factors like the Ministry of National Education (MEB), the institutions they work for, and the field's nature. Stempien and Loeb (2002) noted that special education is one of the least rewarding teaching fields. Teachers' school preferences reflect these difficulties, with external factors such as the city's opportunities and the school's proximity to their hometown playing significant roles.

Reasons for choosing the profession often stem from convenience, benefits, or environmental influences rather than intrinsic motivations like interest in the profession. The limited influence of intrinsic factors such as helping others or interest in the field compared to external factors like job security is concerning. Studies by Zhang et al. (2014) and Fish and Stephens (2010) suggest that empathy for students with special needs and the desire to make a difference are reasons for choosing the profession. However, external factors tend to dominate teachers' motivations (Ada et al., 2013; Afat & Çiçek, 2019; Doğan, 2020; Scott et al., 2023; Tortop et al., 2015). Çiftçi (2017) emphasizes the importance of intrinsic motivation for long-term success and satisfaction in the profession. The city's opportunities and living conditions make the teaching profession more attractive to special education teachers. Hanushek and Rivkin (2010) found that teachers consider the living conditions and development level of the region when choosing their workplace. The social facilities of the city can significantly impact teacher success (Ünal, 2019). The preference for easily accessible pre-socialization methods like internet research and seeking information from acquaintances is understandable (Önal & Çetin, 2014).

Teachers' negative emotions at the beginning of their careers are often directed towards the school environment but also include uncertainties about the profession. Teachers need to feel a sense of belonging and self-efficacy to enhance student success and professional efficiency. Research indicates that novice teachers experience significant anxiety regarding self-efficacy (Woolfolk & Hoy, 1990) and that increasing teachers' self-efficacy is essential (Üstüner et al., 2009). Goddard et al. (2020) highlight that teacher self-efficacy affects student success and motivation, while low self-efficacy can lead to job dissatisfaction and career abandonment (Stempien & Loeb, 2002; Zhang et al., 2014).

The initial negative emotions experienced by new teachers, although undesirable, are a natural part of the socialization process (Ashforth, Sluss, & Saks, 2007; Bauer et al., 2007; Saks et al., 2007). Teachers should not be discouraged or confronted with negative and destructive approaches during this phase. Measures should be taken to enhance positive perceptions and self-efficacy, acknowledging that the first years in special education are particularly challenging. Teachers often establish social networks with colleagues to overcome the reality shock of the initial years. Informal social networks can help alleviate disappointment and aid in adaptation (Uyguralp Gizdem & Kartal, 2016; Çağlar, 2022). Institutional support during the early years is crucial, and the "learning on the job" approach is insufficient. Schools and the Ministry of National Education need to provide planned and supportive measures for professional development.

Studies indicate that novice special education teachers are often disappointed by the lack of materials and inadequate physical conditions, as well as unrealistic expectations from parents (Kılıç, 2020; Himmetoğlu et al., 2022; Lai & Vadeboncoeur, 2005). The professional development seminars often fail to meet teachers' expectations due to mandatory attendance, lack of expert trainers, uninteresting content, and inadequate physical conditions (Kahyaoğlu & Karataş, 2019; Albez et al., 2020). Teachers' expectations for effective socialization are primarily

directed toward their schools. The support from school administrators and experienced teachers is crucial (Fish & Stephens, 2010; Uğurlu et al., 2011; Çanak & Katıtaş, 2016; Durgut & Kartal, 2021). Special education teachers' expectations from MEB, such as exemption from paperwork and class observation during the first week, should be considered to support their socialization process.

Ultimately, initiatives from the Ministry of Education and Higher Education Council should support pre-professional socialization, while school-based initiatives should be prioritized during the early years of the profession. Teachers can also enhance their socialization process by participating in professional seminars, following the literature, and spending more time with experienced social networks. Improving working conditions and providing continuous professional development programs will contribute to the development of positive attitudes toward the profession and ensure long-term success and satisfaction for special education teachers.

Investigation of Social Studies Curriculum and Coursebook in the Context of Today's World Problems: What Do Teachers Think?

Elif ALKAR^{ID}, Ayşe ÇANÇIN^{ID}

Abstract: This study aimed to investigate the views of social studies teachers on today's world problems and teaching practices. The study group consisted of social studies teachers (10 female - 8 male teachers) teaching in public schools in the Doğubayazıt district of Ağrı Province. The data of the study, which was conducted with phenomenology, one of the qualitative research designs, were obtained with a structured opinion form consisting of five open-ended questions. Content analysis technique was utilized in order to analyze the data collected through Google Online Form and face-to-face interviews. Based on the results obtained in the study, the social studies teachers mostly associated today's world problems with environmental and social issues such as global warming, wars, population growth, and deforestation. A common perspective was failed to reach for the curriculum and in-class teaching practices regarding the teaching of today's world problems. While some of the teachers thought that the curriculum and in-class teaching practices sufficiently incorporated today's world problems, the teachers who opposed this notion presented their views on the inadequacy of the curriculum, textbook, and duration, which was restricted within the theoretical framework.

Keywords: Today's world problems, teaching of social studies course, social studies textbooks, social studies teachers

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Günümüz Dünya Sorunları Bağlamında İncelenmesi: Öğretmenler Ne Düşünüyor?

Öz: Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunları ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri (10 kadın - 8 erkek) oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile yürütülen çalışmanın verileri, beş açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Google Online Form ve yüz yüze yapılan görüşmeler ile toplanan verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda; sosyal bilgiler öğretmenleri günümüz dünya sorunlarını çoğunlukla, küresel ısınma, savaşlar, nüfus artışı, orman tahribi gibi çevresel ve toplumsal konular ile ilişkilendirmişlerdir. Günümüz dünya sorunlarının öğretimine yönelik ise öğretim programı ve ders içi uygulamalar için ortak bir görüşe

Geliş tarihi/Received: 24. 11. 2024

Kabul Tarihi/Accepted: 03.03.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bu çalışmanın bir bölümü 14. Uluslararası "Başkent" Sosyal, Beşerî, İdari ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, elifalkar@gmail.com, 0000-0002-5048-6470

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, zilancancin@gmail.com, 0009-0002-2263-5333

Atf için/To cite: Alkar, E., & Çançin, A. (2025). Investigation of Social Studies Curriculum and Coursebook in the Context of Today's World Problems: What Do Teachers Think?. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 121-143. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1590585>

ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı öğretim programı ve ders içi uygulamaların günümüz dünya sorunlarını yeterince kapsadığını düşünürken; bu düşünceye karşı çıkan öğretmenler teorik çerçevede kalan öğretim programı, ders kitabı ve süresinin yetersizliği üzerinde görüşler sunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Günümüz dünya sorunları, sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilgiler ders kitapları, sosyal bilgiler öğretmenleri

Introduction

People have been demanding more and more every day in the world, and the existing resources are being utilized unconsciously in line with these demands. These resources, which are used up with noncompliant methods over time, generate numerous concerns in people as they damage the natural environment (Özey, 2006, p. 21). These issues, which concern the citizens of every country and are interconnected, are called “*global world problems*” in the international literature (Wang et al., 2008). This particular concept, defined as present day world problems in our country, signifies “*the events that negatively impact the world and the lives of living creatures on earth*” (Özey, 2006). The major global issues today include climate change, population growth, international migration and refugee crises, poverty and famine, water scarcity, and various environmental problems (Kan, 2009; Kışlalıoğlu & Berkeş, 1993; Özgen, 2012). Some important themes identified by the United Nations regarding today's global issues under the slogan “*Peace, dignity, and equality on a healthy planet*” include combating terrorism, disarmament, gender equality, respect for human rights, and international peace and security (<https://www.un.org/en/global-issues>). Even though each theme has different dynamics, it is a fact that these problems negatively impact the lives of all living creatures on earth, disrupt the natural balance of the earth, generate social conflicts and discrepancies (such as migration, poverty, gender inequality) (Yiğit, 2022), and thus lead to comprehensive and destructive consequences. Within the framework of all these facts and developments, raising awareness about the problems in question and trying to produce solutions to these problems are crucially significant for the contemporary societies (Sayhan & Çamurcu, 2013). Surely, the earth is the only planet on which there is life and is home to all living things. The most important function of being a human is to protect its “*home*”, that is, its world, against existing threats and problems. Developing solutions to the problems and potential threats experienced by the world requires knowing the source of existing problems. This is simply because it is not possible to express an opinion or propose a solution for something unknown (Özey, 2006). Therefore, it is crucial to raise awareness of global problems among individuals at both national and international levels, and to enhance knowledge, perspectives, and awareness in order to develop solutions.

The most functional way for people to be productive, sensitive, and highly aware of the global problems is through the education delivered to the individuals at an early age (Burnouf, 2004). By means of to education, individuals create a sense of fight against problems that are considered significant in the society and acquire behavioral changes for possible solutions (Yücel & Morgil, 1999). By virtue of education, individuals create a sense of challenge against the problems that are considered significant within the society and acquire the behavioral changes for possible solutions (Yücel & Morgil, 1999). Education also prepares individuals for life in terms of being aware of the local and global problems and generating solutions. Therefore, it is clear that there is a tendency towards today's world problems in some course contents. For instance, the science curriculum aims to educate individuals who are sensitive to the nature and aware of the global environmental problems (Gülersoy & Aydemir, 2024). In the geography curriculum, the

cultural, political, economic, and environmental organizations are questioned on a local, regional, and global scale. On the other hand, the objectives of the life sciences curriculum are based on students acquiring disaster awareness and applying sustainable environmental awareness in their lives (Ministry of National Education [MoNE], 2024). It was also revealed that the Turkish textbooks included various global problems, especially the environmental problems (Önal & Maden, 2024). On the other hand, the most comprehensive approach to today's world problems was found in the primary school social studies curriculum and subject content (Kılıçoğlu et al., 2012). The social studies course aims to teach the knowledge, skills and values with its interdisciplinary structure and inclusive approach to the global problems, and makes inquiries about the interaction of human beings with the natural and human environment for sustainable life. The main objectives of the social studies course are for the students to recognize the characteristics of the natural environment, analyze the interaction between the nature and human beings, and develop ideas and solutions for social problems (MoNE, 2024). Furthermore, this course content has sufficient content to create awareness of natural disaster in the students (Sarıkoca & Topçu, 2024). Therefore, social studies is one of the most suitable courses for the knowledge, skills and awareness training that individuals should be offered about the world problems (Avcı & Gümüş, 2017; MoNE, 2018; 2024; Palaz, 2017).

The social studies course is a field of study that prepares students for local, national, and global citizenship by examining individuals, communities, systems, and their interactions across time and space. Through the application of disciplinary skills in social studies, students are enabled to adopt an inquiry-based approach and generate solutions to the problems in their environment. As a result of analyzing the past history, taking part in the present time and learning how to shape the future, the social studies course prepares the students for a lifelong practice of civil discourse and participation (National Council for the Social Studies [NCSS], 2024). The objectives of the social studies course and the relevance of the knowledge and skills it aims to provide to individuals in addressing contemporary global issues have facilitated the inclusion of these subjects within its framework. The social studies discipline incorporates objectives related to global issues through the collaboration of the curriculum and textbooks. In this fashion, the individuals who understand and recognize today's world problems and can generate solutions to these problems can be educated. Throughout the duration of teaching individuals, the positive attitudes and habits regarding the world problems, it is vitally important for teachers to possess high levels of knowledge, skills and awareness on this subject (Seçgin et al., 2010), to allocate sufficient number of course hours to this subject in the curriculum, to present the course achievements and to make arrangements in the textbooks for all the essential knowledge and skills on this subject. Furthermore, the goal of *"individuals being aware of the limitations of the natural environment and resources and trying to protect the natural resources with environmental sensitivity, expressing the views for the solution of social problems, showing sensitivity to the issues that concern their own country and the world"* can be presented among the goals that the social studies course wants to offer regarding the world problems (MoNE, 2018). Conforming these objectives, the social studies textbooks and curriculum should teach about today's world problems and solutions to the individuals in the most effective way. This requires restructuring the social studies curriculum in the context of global problems. It is simply because the subject and impact area of global problems have changed over the years. In 2024, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] placed education at the top of the global agenda due to the increasing conflicts, accelerating climate change and growing inequalities (UNESCO, 2024). The United Nations [UN] (2024) has identified several current global problems, including aging, AIDS,

child and youth safety, the fight against terrorism, gender equality, human rights, peace, law and order, refugees, and more. The key non-economic aspects of well-being, such as health, social connections, and subjective well-being, have either worsened since 2019 or, despite accelerated action on climate change, reductions in greenhouse gas emissions have not been sufficient to prevent global warming. The inequalities in well-being have remained salient.

Throughout this process, teachers should be informed citizens who are aware of international concerns and debates in order to prepare their students for global citizenship. When the relevant literature on the subject is reviewed, it is clear that the studies of ‘the social studies teacher candidates’ high awareness of today's world problems’ (Avcı & Gümüş, 2017; Şimşir, 2023), ‘the significance of today's world problems with attitudes towards peace’ (Öztaşkın, 2014), ‘the strong relationship between social studies curriculum and global literacy’ (Bulut & Çakmak, 2019), ‘global warming as one of the crucial problems’ (Mercan & Sarı, 2020), and ‘environmental degradation and disasters’ (Özmen, 2015; Sever, 2013; Şeyihoğlu et al., 2018; Wong, 2003; Yalçinkaya, 2013; Yiğit, 2022) were the most frequently mentioned issues in the studies. The basic principle for the societies to have sufficient capacity and diversity in order to cope with the global problems of today and the future is to define and develop the requirements of world citizenship (Gibson et al., 2008). This understanding can only be achieved a strong global awareness education. It is possible to say that the current problems concerning the world have commonly been addressed with different aspects in the relevant international literature. At the outset, social studies teachers should engage with global problems and events in an effort to become global citizens (Demir, 2023). Specifically, regarding the environmental impacts and consequences, previous studies have emphasized that students' level of environmental education and awareness is insufficient (Uddin, 2024) and that natural disasters should be evaluated not in isolation, but in terms of their impacts and consequences on infrastructure and society as a whole. Therefore, there was an essential need to include more ‘action participation’ in the curricula of primary and secondary schools (Gong et al., 2021). For instance, Nkoana (2020) found that the secondary school students considered short-term dangers more important than the long-term dangers in climate change. This illustrated that these problems were not evaluated in all aspects. On the other hand, the teachers' perspective on this issue needed to address the sustainable development with its environmental, social, and economic aspects (Ferguson et al., 2021). If we want teachers and pre-service teachers to be trained as global citizenship educators, we should provide them with practical examples that would help them adopt this new identity (An, 2014) and implement an inclusive problem-solving approach to global issues (Chapman & Aspin, 2013).

Humanity has made significant progress toward a higher level of global awareness through cultures, religions, and worldviews over the centuries (Veselinovska et al., 2011). It is impossible for humans to continue its kind and survive without the environment to provide them with the opportunity to live, protect and feed. The presence of a globally aware citizen who recognizes their duties and responsibilities on local, national, and global scales, along with teachers who possess strong global knowledge, attitudes, and awareness to educate these citizens, has become increasingly important. Therefore, a well-planned social studies curriculum and textbook are essential for teachers to effectively teach today's global issues and solutions to students, and for students to develop awareness of these matters.

Amongst the main responsibilities of social studies teachers is to educate their students with an approach from local to global. Nevertheless, teachers cannot fully contribute to the curriculum and educational process without knowing the factors affecting the world. Therefore, there is a need

to learn the views and teaching approaches of social studies teachers in order to prepare students for the global issues. When the relevant literature is reviewed, it is evident that the number of studies conducted on this subject are restricted. Nevertheless, how the social studies teachers view the world is an effective factor on the students. It is believed that a teacher who cannot interpret the world he/she lives in and who is not aware of the global problems for the future or who cannot effectively transfer what he/she knows to the students cannot make a significant difference on the students. In this context, the present study aimed to reveal the knowledge and awareness of social studies teachers about global problems and the methods they utilized in the curriculum and teaching process. The study undertook important tasks by explaining social studies teachers' approach to the global problems and evaluating the social studies curriculum and textbooks in this direction. The social studies curriculum and textbooks are significant resources for conveying today's global issues to students and presenting possible solutions. Therefore, social studies teachers' views on current world problems, curriculum, and content are an important step in offering solutions to both current and potential issues. In this day and age, greater emphasis is placed on the presence of teachers who are sensitive, critical, and solution-oriented towards the problems experienced both nationally and internationally. Therefore, the content of social studies textbooks should effectively explain world problems and solution methods, and similarly, the necessary updates should be made to the curriculum. In this sense, the present study focused on the perspective of social studies teachers on today's world problems and the way they assessed the social studies curriculum and teaching practices. The basic problem statement of the study's as follows: "What are the views of social studies teachers on today's world problems and teaching practices?" In the light of this basic problem statement, the questions that were sought to be answered in the study are as follows:

1. What do the social studies teachers think about today's world problems?
2. How do the social studies teachers assess the curriculum and classroom teaching practices of today's world problems?

Method

Research Design

Since the present study aimed to explore the perceptions and views of social studies teachers regarding present day world problems and classroom teaching practices, it was designed with the phenomenology method, one of the qualitative research designs (Merriam, 2018, p. 9). In phenomenology, which aims to discover the common sense of past experiences, the common senses that participants attribute to incidences and phenomena are emphasized (Creswell, 2013, p. 79; Laverly, 2003). In this sense, the data obtained from the experiences of social studies teachers in the study have been analyzed and presented.

Study Group

The study group consisted of a total of 18 social studies teachers teaching in public schools in the Doğubayazıt district of Ağrı district in the spring semester of the 2023-2024 academic year. In the selection of the study group, the criterion sampling method, one of the purposive sampling types, was used. The criteria identified were that the participants were the social studies teachers and had at least one year of professional teaching experience. The reason for using a study group of teachers from the social studies discipline was the holistic connection between today's world problems and the social studies curriculum and course content. Since the teachers took into account a wide range of contextual factors from both school and society (Heilman, 2001), 18 social studies teachers were consulted in the study. With this method, the teachers had the opportunity to present

their experiences, views, and suggestions (Merriam, 2018). As for the results obtained, the responses from the social studies teachers provided guidance in recognizing the global problems affecting humanity in all aspects, generating ideas, and offering effective environmental education as a priority (Babacan, 2024). Surely, the objectives set forth within the scope of the 2018 MoNE curriculum and the 2024 Türkiye Century Maarif Model (System of Education Model) social studies Curriculum include a) protecting the natural environment and resources in which students live for a sustainable life, b) ensuring human-environment interaction, c) creating role models to reduce the effects of natural disasters, and d) producing ideas and solutions for social incidences (MoNE, 2024). Therefore, the views and assessments of social studies teachers on this subject enabled us to have an appropriate framework for the research topic. The descriptive information of the study group is illustrated in Table 1 below.

Table 1*Descriptive Information of the Study Group*

N	Code	Gender	Age Range	Length of Teaching Experience
1	PT-1	Female	29 and below	4-8 years
2	PT-2	Female	29 and below	4-8 years
3	PT-3	Female	29 and below	4-8 years
4	PT-4	Female	29 and below	1-4 years
5	PT-5	Female	29 and below	1-4 years
6	PT-6	Female	Between 30-39	8 years and over
7	PT-7	Female	Between 30-39	8 years and over
8	PT-8	Female	29 and below	1-4 years
9	PT-9	Female	Between 30-39	4-8 years
10	PT-10	Female	Between 30-39	4-8 years
11	PT-11	Male	Between 30-39	4-8 years
12	PT-12	Male	29 and below	1-4 years
13	PT-13	Male	29 and below	1-4 years
14	PT-14	Male	29 and below	1-4 years
15	PT-15	Male	29 and below	1-4 years
16	PT-16	Male	Between 30-39	8 years and over
17	PT-17	Male	Between 30-39	4-8 years
18	PT-18	Male	29 and below	1-4 years

*PT: Participant Teacher

Considering Table 1, it is evident that the number of female teachers participating in the study (f=10) was more than the number of male teachers (f=8); 11 teachers were 29 years old and below, and 7 teachers were between 30-39 years old. It is also clear that the number of teachers with 1-4 years of teaching (f=8) was greater than the number of teachers with 4-8 years of teaching

experience (f=7) and those with 8 years or more (f=3). In summary, it is possible to say that the study group consisted of mostly middle-aged female teachers with a certain number of years of teaching experience.

Data Collection Tool and Its Application

The data collection process was conducted in two different stages: The first stage was the preparation of interview questions generated by the researchers. The research questions were designed by considering the relevant literature and social studies textbooks. With help of these questions, it was attempted to identify the views of social studies teachers on today's world problems in the social studies curriculum and textbooks. Some sample questions included “*What do you think about today's world problems?*”, “*What kind of activities do you include when teaching today's world problems?*”, “*Does the social studies course provide your students with the competence and skills to produce solutions to the global problems?*”, “*What are your thoughts on this issue?*” While formulating the research questions, firstly, the articles and thesis studies related to the relevant subject were examined and support was obtained from the literature. Therefore, the questions were formed in line with the global literacy skills (Bulut & Çakmak, 2019), social studies teachers' views on the global current events and current world problems (Dönmez & Yel, 2022; Işık-Mercan & Sarı, 2020; Öksüzoğlu, 2022), and social studies teachers' attitudes towards the global problems (Kan, 2009). In the following stage, the questions were finalized via the expert opinion in line with the opinions of two faculty members teaching at a state university and a social studies teacher who had been working in the MoNE for 11 years. The personal information form included questions about teachers' gender, age range and length of teaching experience. The interview questions were administered to 16 teachers via Google Online Form and to 2 teachers via face-to-face due to the ease of access and to minimize time loss. The participants volunteered to answer the research questions.

Data Analysis

The content analysis technique was utilized in the analysis of the data. Content analysis aims to reveal valid interpretations obtained from a text (Weber, 1990) and to numerically describe the concepts and themes in the text content (Creswell, 2013; Seggie & Bayyurt, 2017). In this sense, the teachers' views were divided into various categories by cross-reading in detail and coded in accordance with the content analysis. The teachers' statements were interpreted with an inductive approach (Merriam, 2018). The codes that were close to one another at the semantic level were brought together and presented under previously created categories.

Credibility and Transferability

In order to establish the suitability and credibility of the data analysis for the study, the peer debriefing technique suggested by Lincoln and Guba (1985) was utilized. In line with this technique, the views and suggestions of a senior lecturer working in the Social Studies Education Department of a state university were sought. In order to ensure the transferability of the study, national and international literature was initially analyzed in an attempt to reveal the tendencies of current studies and their relationship with today's world problems. Furthermore, the fact that the study group consisted of social studies teachers with a certain period professional experience was a crucial choice for transferability. In order for the participants to state their views and opinions

without being subject to any pressure, codes such as PT-1, PT-2, PT-3, etc. were created to represent them.

Findings

The results of this study, which investigated the views of social studies teachers on today's world problems and teaching practices, were presented under four headings as a) views on today's world problems, b) views on the curriculum, c) views on classroom teaching activities, and d) views on the adequacy of the social studies course to produce solutions to the global problems.

Results Regarding Today's World Problems

In the present study, initially, the views of social studies teachers on what today's world problems were investigated and the codes obtained are presented with frequency values in Table 2.

Table 2

Views on Today's World Problems

Category	Code	Participant	F
Problems threatening the world and humanity	Global Warming	PT-1, PT-3, PT-4, PT-14, PT-15, PT-16	6
	Wars	PT-3, PT-7, PT-9, PT-11	4
	Population Growth	PT-3, PT-16, PT-18	3
	Deforestation	PT-5, PT-4, PT-9	3
	Terror	PT-1, PT-3, PT-6	3
	Epidemics	PT-5, PT-3, PT-6	3
	Technology Addiction	PT-14, PT-8, PT-15	3
	Malnutrition	PT-14, PT-7	2
	Refugees	PT-16	1
	Moral Deprivation	PT-2	1
	Ignorance	PT-12	1

*PT: Participant Teacher

Given Table 2, it is clear that the majority of the teachers (f=6) stated that global warming was the major problem threatening the world and humanity. Following global warming, the teachers stated that wars (f=4), population growth (f=3), deforestation (f=3), terrorism (f=3), technology addiction (f=3), epidemics (f=3), refugees (f=1), moral deprivation (f=1) and ignorance (f=1) were the threats to the world and humanity. The participants' views were shaped around environmental (global warming and deforestation), political (wars and terrorism), and social

(population growth, moral deprivation, and illiteracy) phenomena and events. Furthermore, the fact that the participants defined issues such as technology addiction and refugees as global problems indicated that they followed the current trends in this field. Some of the teachers' statements that drew attention to this subject were as follows:

PT-1: *“Economic crises, terrorism, infectious diseases, wars, unsystematic population growth and climate crises are among the major problems that threaten both the world and humanity. Unless the necessary precautions are taken, there will be no future in the next 50 or 100 years.”*

PT-9: *“Deforestation, water, light, noise pollution, famine, conflicts of interest, conflict between the powerful and the weak are some of the biggest problems in the world.”*

PT-16: *“In my opinion, global warming, uncontrolled population growth, and the refugee problem are the problems that have a significant negative impact on the world today.”*

PT-18: *“Insufficient natural resources, overpopulation.”*

PT-6: *“Cyber wars, terrorism, deliberate epidemics.”*

PT-5: *“Cultural degradation, pollution of nature and epidemics.”*

PT-3: *“Global warming, terrorism, genocide.”*

PT-12: *“I think that ignorance is one of the problems that threatens the world and humanity the most. Hunger, war or overpopulation can be stopped by taking precautions, but ignorance is not a problem that can be easily solved.”*

Results Regarding the Place of Today's World Problems in the Social Studies Curriculum

In the study, teacher responses regarding the social studies curriculum's status to meet today's world problems were examined and the codes obtained were presented with codes and frequency values in Table 3.

Table 3

Views on the Status of the Social Studies Curriculum in Meeting Today's World Problems

Category	Code	Participant	F
The status of the social studies curriculum in meeting today's world problems	No, it does not meet them.	PT-6, PT-7, PT-8, PT-10, PT-11, PT-12, PT-13, PT-15, PT-16, PT-18	10
	Yes, it meets them.	PT-1, PT-2, PT-3, PT-4, PT-5, PT-9, PT-14, PT-17	8

*PT: Participant Teacher

As shown in Table 3, it is evident that 10 teachers believed the social studies curriculum was inadequate to address today's world problems. The number of teachers who thought that the program covered the subjects sufficiently was 8. The teachers who expressed negative views on this issue drew attention to the lack of practical applications. Some of the teachers who expressed positive views stated that, since the social studies curriculum was too comprehensive, current issues were not addressed sufficiently, and students could not be left alone with potential problems (with the aim of a solution-oriented approach). For this issue, there was no response as 'I have no idea' or 'I don't know'. All the teachers stated a positive or negative opinion and emphasized the insufficiencies of the programme. Therefore, it is possible to say that a significant part of the teachers who gave both yes and no answers believed that the programme had inherent deficiencies. Some of the salient teacher statements regarding this question are as follows:

PT-10: *"I do not think that the curriculum fully covers the world problems. However, it is of course possible to talk a curriculum that is appropriate to the level of the students. The objective of the social studies curriculum is to educate world citizens at a global level. In line with this purpose, it offers the individuals with the skills to overcome all kinds of problems and issues."*

PT-16: *"I think that since the scope of the social studies course is very broad, it deals with world problems only superficially and individuals are not sufficiently aware of these problems."*

PT-7: *"I find the curriculum insufficient. Furthermore, countries should make sure that the social studies courses are more dynamic and increase the number of course hours."*

PT-1: *"I think about the curriculum positively because it touches on today's world problems, albeit not completely, and because it allows future generations to recognize and acquire preliminary information about these problems."*

PT-2: *"I think the social studies curriculum keeps up with the rapidly developing world. More practice opportunities should be available."*

PT-4: *"I find the social studies curriculum's stance towards world problems positive. I also think it should be more up-to-date."*

PT-17: *"I find the social studies curriculum positive. The global issues are sufficiently included in the curriculum."*

Results Regarding the Methods and Classroom Activities Applied in Teaching Today's World Problems

The methods and classroom activities used by teachers while teaching today's world problems in social studies classes were examined, and the findings were presented in Table 4 with corresponding codes and frequency values.

Table 4

Views on the Methods and Activities Applied in Teaching Today's World Problems

Category	Code	Participant	F
Methods and classroom activities	Current Events	PT-12, PT-3, PT-4, PT-14, PT-5	5
	Learning activities by doing and experiencing (Simulation, Trips, Drama, Drill)	PT-8, PT-18, PT-17, PT-16, PT-11	5
	Video	PT-1, PT-12, PT-13	3
	Visual elements (Concept Map, Fishbone)	PT-1, PT-13	2
	In-class discussion activities (Brainstorming, Discussion, Question-Answer)	PT-6, PT-5	2
	Project	PT-2	1

*PT: Participant Teacher

Considering Table 4, it is clear that the social studies teachers mostly included current events (f=5), learning activities by doing-experiencing (f=5), videos (f=3), visual elements (f=2), in-class discussion activities (f=2) and projects (f=1) regarding today's world problems in their lessons. The statements of the participants highlighted that they placed greater emphasis on methods and activities that would actively engage students. Practices such as current events, drama, and drills, which were quite suitable for today's world problems, constituted an alternative for many global problems. For instance, the drills could be used for earthquakes, which occur quite frequently in our country, and current events could be used for global warming. This approach was shaped by students' critical thinking and problem-solving skills. Some of the salient teacher statements regarding this question are as follows:

PT-3: *"I often include activities such as case studies, discussions, and brainstorming. Students get more active in class with these activities."*

PT-14: *"The most important goal of the social studies course is to raise children as world citizens and to provide them with problem-solving skills. In line with this purpose, following the world agenda one-on-one and relating the subjects to current events will provide students with more permanent learning. I always make sure to reinforce the subjects with current case studies in the course."*

PT-1: *"While I teach these topics, I create a concept map about these topics. Visual learning is also very important in class. When I finish the topic, I show the children the visuals and videos about this topic. Then I want the children to prepare a show that depicts the negative*

aspects of these world problems. The children both repeat the topic and learn by doing and experiencing the topic.”

PT-6: “World issues are theoretically discussed in the book. As I mentioned before, we find the appropriate method and technique while teaching these topics to the students in order to ensure permanent learning. The method I use the most in social studies class is the research method. Besides, brainstorming, drama, question-answer, etc. are some of the techniques I frequently use. Moreover, even though it is not suitable for every subject, I especially reveal the sense of empathy in students with the six thinking hats technique.”

PT-17: “When teaching such topics, I organize trips or community service events where they can see the problem first-hand, using the method of experiencing it by doing.”

PT-2: “I make sure that I prepare projects on the world problems and create experiences for students by using technological materials.”

PT-11: “Disaster drills, proper use of the internet, demonstration with on-site activities within the nature.”

PT-13: “I show visuals, show videos, and include intelligible and permanent activities to encourage empathy.”

PT-18: “I often include simulation and creative drama activities in the classroom.”

Results Regarding the Suitability of Social Studies Course to Produce Solutions to the Global Problems

Teachers' statements regarding the suitability of the social studies course to produce solutions to the global problems were presented in Table 5 with the created code and frequency values.

Table 5

Views on the Suitability of Social Studies Course to Produce Solutions to the Global Problems

Category	Code	Participant	F
Suitability to produce solutions to the global problems	Yes	PT-1, PT-2, PT-3, PT-4, PT-5, PT-10, PT-11, PT-17, PT-18	9
	No	PT-7, PT-8, PT-9, PT-12, PT-13, PT-14, PT-15, PT-16	8
	Partially	PT-6	1

*PT: Participant Teacher

As far as Table 5 is concerned, it is evident that 9 participants thought that the social studies course provided the students with the skills to produce solutions to the global problems. While 8 teachers believed that the social studies course did not equip students with the skills to develop solutions to global problems, 1 teacher thought that it offered these skills partially. Some of the teachers believed that the social studies course content created knowledge and awareness about global problems and provided the students with prior knowledge. The teachers who disagreed with this view stated that the course content and curriculum should be adapted to keep pace with the rapidly developing world. On the other hand, they criticized the intensity of lectures that failed to materialize for this course and the inability to reach a solution-oriented result in terms of insufficient steps to generate solutions to the global problems. In the partial response, the programme was assessed with an approach such as yes in theory but no in practice. Some of the salient teacher statements regarding this question are as follows:

PT-1: *"I think the course helps the students to acquire the skills in question. It is simply because this course allows them to recognize the global problems better and to conduct studies and research on how to find solutions to these global problems."*

PT-2: *"In theory, yes, in practice it helps because the world has been developing rapidly. Students need to keep up with the developing world."*

PT-3: *"Although it seems it provide capability and skills regarding the theoretical part, it is not possible to say that it provides much regarding the practical part."*

PT-5: *"I think it does help. We don't spoon-feed the children. We make sure they themselves find the information. We explain the global problems or universal issues like these in theory and help children to feel them. Then we make sure the child finds the necessary solutions to these problems. Admittedly, sometimes we hear really great answers."*

PT-10: *"Although there may be some setbacks in some parts, the social studies course generally enhances students' sensitivity to the global issues."*

PT-15: *"I don't think the social studies course adequate enough to educate individuals at a level where they can produce solutions to the world problems. Our main goal is to create awareness and raise consciousness, but eliminating the problem or making solution-oriented progress is insufficient."*

Discussion and Conclusion

In the present study, the views of social studies teachers on today's world problems were investigated based on their assessments on the social studies course curriculum, textbooks, and in-class practices. As far the results obtained are concerned, the teachers first stated that global warming was the most important one amongst today's world problems. Global warming was one of the most significant global problems, as it caused various natural degradations such as desertification, forest fires, and floods in different parts of the world (Akın, 2017). Therefore, considering the unpredictability in seasonal temperature values available in the world, the decrease in precipitation, and the disastrous consequences of forest fires, it is possible to conclude that the observations made in recent years have been effective. Surely, in the study of Mercan and Sari

(2020) and Uymaz (2021) the social studies teacher candidates similarly pointed to global warming as the most important problem for today's world.

In the present study, social studies teachers also considered wars, population growth, deforestation, terrorism, technology addiction and epidemics as threats to the world and humanity. This result indicated that the teacher awareness of ecological and social threats was high. It is important to note here that the teachers had a basic insight of sustainability at the environmental level. The studies examining the social studies curriculum and textbooks states that the social studies curriculum had social and economic sustainability content in addition to the environmental sustainability in terms of its objectives (Kardaş-İşler, 2023) and that the curriculum coincided with the sustainable development goals of the United Nations (Yalçın, 2022). Nonetheless, Bayram and Çengelci-Köse (2023) stated that the social studies textbooks were not sufficient for the subjects that led the students to take responsibility for the environment. Regarding the pre-service education, a high sustainable environmental attitude was encountered in a study conducted with the pre-service social studies teachers (Uyanık, 2021).

When the literature studies on the subject are reviewed, it is evident that there are studies that revealed the awareness of pre-service social studies teachers for today's world problems was quite high (Avcı & Gümüş, 2017; Öksüzöğlu, 2022; Şimşir, 2023). The scale developed by Kılıçoğlu et al. (2012) aimed to identify the perceptions of pre-service teachers toward today's world problems, focusing on their attitudes toward environmental, ecological, social, economic, and political issues. Öztaşkın (2014), who examined the relationship between different variables on this subject, found significant relationships between social studies teacher candidates' attitudes toward peace and their attitudes toward today's world problems. Meanwhile, Yıldız et al. (2021) concluded that teacher candidates from the social studies and science branches exhibited greater sensitivity to today's world problems compared to those from other branches. In another study in which the attitudes teacher candidates towards global climate change were examined, it was revealed that the teachers were tended to be egocentric, suspicious, and indifferent (Varela-Losada et al., 2021). Amongst today's world problems, environmental degradation and disasters are regarded as a more recurrently mentioned problem for teachers and teacher candidates (Özmen, 2015; Sever, 2013; Şeyihoğlu et al., 2018; Şimşir, 2023; Wong, 2003; Yalçınkaya, 2013; Yiğit, 2022). The strong relationship between humans and the environment, which provided them with the opportunity to live, protected them, supplied food, and was essential for the continuation of their generation (Akın, 2017), can be interpreted as an expression of deeper feelings and thoughts on this issue. Nevertheless, Yazıcı (2013), who studied secondary school students' attitudes toward today's world problems, stated that the students were more sensitive to "social" issues such as hunger, violence, gender discrimination, and poverty. This particular result can be associated with the fact that textbooks focused more on human problems and these problems were expressed as the current problems (Yiğit, 2022).

Some teachers who stated that social studies textbooks did not fully address today's world problems mentioned that the subjects were covered superficially in the curriculum and that the number of lessons was insufficient. There were also views that the subjects in the textbooks were sufficient but that current issues should be addressed more comprehensively. The teachers mainly emphasized the necessity of current events, learning by doing and experiencing, and activities such as watching videos while covering topics related to today's world problems in social studies lessons. Hicks and Bord (2001), who highlighted the complexity of sustainability-related issues, argued that effective teaching about global issues was much more complex, holistic, and required

personal effort than it might initially appear. Meanwhile, Dönmez and Yel (2022) stated that teaching methods that utilized current events were effective in enhancing the knowledge and skill levels of both teachers and students. Consequently, it should be remembered that critical thinking and problem-solving skills related to global issues are acquired by students through the social studies course (Demir & Özyurt, 2021), and a teaching process that actively engages students should be strongly emphasized.

The use of current events with active learning techniques in social studies courses allowed students to actively participate in the lesson, engage with both the lesson and the current events, prepare for real life, and develop the habit of following emerging daily events and incidents (Sağlamgöncü & Deveci, 2023). Furthermore, another method suitable for the topic of global climate change, which is one of the most important global problems, was the animation films. These films increased the environmental awareness by deepening the conceptual understanding (Özkara, 2024). Akçay and Palaz (2024), who emphasized the importance of innovative thinking skills, stated that placing greater emphasis on these skills and related concepts in social studies textbooks would enable students to approach challenges encountered in daily life from different perspectives and develop creative solutions. Receptoğlu (2022), who examined today's world problems through global literacy skills, indicated that the social studies teachers included the subjects related to global literacy in the content of the social studies programme and that the reflections of global literacy on the programme were evaluated positively. As far as the teaching method is concerned, addressing global literacy skills with teaching methods and techniques for research and practice innately supported more permanent learning (Öztürk & Akıncı, 2023).

Another notable result obtained in the study was that the teachers generally stated that the social studies course equipped students with the skills to develop solutions to global problems. The teachers who believed that the social studies course did not equip students with the skills to develop solutions to global problems stated that the global issues included in the curriculum were primarily theoretical, causing students to fail in internalizing the problems. Besides the different studies supporting this particular result (Demir & Özyurt, 2021; Yiğit, 2022), there are also results revealed by some social studies experts that social studies curricula needed to be improved in terms of global literacy education (Bulut & Çakmak, 2019). Therefore, it is vitally imperative that the curricula are compatible with the beliefs and opinions of teachers (Cotton, 2019). Sarıkoca and Topçu (2024), who examined social studies textbooks in relation to global problems through the lens of natural disasters, argued that although the textbooks and curriculum required partial updating, they contained sufficient content on natural disasters. Uluçınar-Sağır and Gökrem (2024), on the other hand, highlighted the importance of disaster education programs and projects in which students actively participate, particularly for enhancing the understanding of climate change and its consequences as a natural disaster. For instance, it was revealed that various global problems, especially environmental problems, were addressed in the preparatory studies, text, activity and assessment and evaluation sections of Turkish textbooks (Önal & Maden, 2024).

Consequently, many global problems are experienced in the world every year and the results of these problems are felt much more in some countries (such as lack of water, war, hunger, and inequality). People's stance to these problems is also related to how they construe the world from their own perspective. In this study, it was revealed that the social studies teachers regarded today's world problems on a global scale and felt deeper concerns about the environmental and social problems. Overall, the ecological, political, demographic, and technological problems become prominent in teachers' views. Nevertheless, it is not possible to talk about a mutual

agreement for the curriculum and in-class practices. Specifically, the in-class practices that are only theoretical, textbooks and insufficiency of class hours were among the issues that some social studies teachers were unsatisfied with. Eventually, Bursa and Ersoy (2020), who highlighted the importance of pre-service education on contemporary world problems, reported that 'contemporary world problems,' 'environmental education,' globalization, and society were the most essential field education elective courses for prospective social studies teachers. Education, in general, and social studies education, in particular, play a key role in the process of transferring knowledge, raising awareness, teaching attitudinal skills, and developing solutions to many global problems. For instance, using education as a tool to enable positive social change in the face of climate change is a significantly critical step (Uyar & Uyar, 2023). Therefore, bringing a deeper perspective to the problems that threaten the world and humanity can help to strengthen the tendency of teachers and prospective teachers regarding this issue. Furthermore, the use of richer and more practical teaching methods for the social studies course will involve the students in an active and highly interactive learning process. In reality, the construction of a livable future in the world we live in is only possible with today's educational insight, teachers, and students.

Suggestions

In order to build a more foreseeable, humane, fair, and sustainable future in the world (Veselinovska et al., 2011), the suggestions that stood out as general views included increasing individuals' awareness of global problems from an early age, using the curriculum and class hours more efficiently on this issue, and enhancing in-class practices and activities. Furthermore, it is possible to suggest that different studies be conducted on the possible reasons why the social studies teachers regard the global problems more comprehensively within an environmental and social context. Moreover, it is possible to say how the views on today's world problems described by teachers are defined by students, parents and administrators and multi-dimensional studies on the reasons and their consequences will contribute to the relevant literature.

Ethics Committee Consent Information: Essential ethical consent for this study was obtained from the Social and Human Sciences Publication Ethics Committee Van Yuzuncu Yil University with the meeting date 23/05/24 and session number 2024/10-20.

Author Conflict of Interest Information: This study has no conflict of interest and no financial support was received from any institution.

Author Contribution: The authors declare that they have made equal contributions to the article.

References

- Akçay, M. M., & Palaz, T. (2024). Evaluation of secondary school social studies textbooks in the context of innovative thinking skills. *The Journal of International Language, Literature, Culture, History, Art and Education Research*, 15, 895-918. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1458545>
- Akengin, H., & Dölek, İ. (2018). *Today's world problems*. Pegem Akademi Publishing.
- Akın, G. (2017). *Human environment interaction*. Bilgin Publications.
- An, S. (2014). Preparing elementary teachers as global citizenship educators. *Journal of Education*, 194(3), 25-38. <https://doi.org/10.1177/002205741419400304>

- Avcı, G., & Gümüş, N. (2017). Current debates in education. *O. N. Akfırat, D. F. Staub & G. Yavaş (Eds.). Examining candidate social studies teachers' attitudes towards contemporary world issues* (485-506). IJOPEC Publication Limited.
- Babacan, A. (2024). *Investigation of environmental education themed activities in social studies textbooks in the context of environmental literacy skills and teachers' views on the activities problems* [Master dissertation]. Aksaray University.
- Bayram, F. Ö., & Çengelci-Köse, T. (2023). Examining social studies textbooks in terms of sustainability awareness. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(3), 500-531. <https://doi.org/10.34056/aujef.1201038>
- Birdsall, S. (2014). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability. *Environmental Education Research*, 20(6), 814-835. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833594>
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2019). Global literacy skills from the social studies perspective. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (51), 160-180.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3), n3.
- Bursa, S., & Ersoy, A. (2020). Social studies pre-service teachers elective course preferences in 2018 teacher training program. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, 1(37), 59-72. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.140>
- Chapman, J. D., & Aspin, D. N. (2013). A problem-solving approach to addressing current global challenges in education. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.756166>
- Cotton, D. R. (2019). Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Curriculum and Environmental Education*, 38(1), 67-83. <https://doi.org/10.1080/00220270500038644>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative research methods*. M. Bütün & S. B Demir, Trans. (Eds.). Siyasal Bookstore.
- Demir, A. Y., & Özyurt, M. (2021). Investigation of social studies curriculum and coursebooks in the context of 21st century skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1254-1290. <https://doi.org/10.17679/inuefd.867905>
- Demir, V. (2023). *Constructing global classrooms: Influences on social studies teachers' curricular integration of global topics* [Doctoral dissertation]. Purdue University Graduate School.
- Dönmez, T., & Yel, S. (2022). Teacher and student opinions on the use of current event in social studies course. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 10(19), 501-514. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1104585>
- Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L. D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: The implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343-1359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>

- Gibson, K. L., Rimmington, G. M., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23. <https://doi.org/10.1080/02783190701836270>
- Gong, Q., Duan, Y., & Guo, F. (2021). Disaster risk reduction education in school geography curriculum: Review and outlook from a perspective of China. *Sustainability*, 13(7), 3963. <https://doi.org/10.3390/su13073963>
- Gülersoy, A. E., & Aydemir, N. (2024). Analysis of 4th grade science textbooks in terms of sustainable environmental education. *Ankara University Journal of Environmental Sciences*, 11(2), 23-42. <https://doi.org/10.62163/aucevrebilim.1563186>
- Heilman, E. E. (2001). Teachers' perspectives on real world challenges for social studies education, theory & research in social education. *Theory & Research in Social Education* 29(4), 696-733. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505962>
- Hicks, D., & Bord, A. (2001). Learning about global issues: Why most educators only make things worse? *Environmental Education Research*, 7(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13504620120081287>
- Işık-Mercan, S. I., & Sarı, İ. (2020). Views on today's world issues and today's world issues course of the prospective teachers of the social studies programme. *Journal of History School*, 12(XL), 171-197. <https://doi.org/10.47793/hp.763272>
- Kan, Ç. (2009). *Attitudes of pre-service social studies teachers towards global problems and suggestions about their curriculum* [Doctoral dissertation]. Gazi University.
- Kardaş-İşler, N. (2023). Investigation of primary school social studies curriculum in the scope of sustainable development goals and revised Bloom Taxonomy. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 25(2), 472-486. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1129679>
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U., & Öztürk, T. (2012). Validity and reliability study of an attitude scale intended for contemporary world issues. *Turkish Studies*, 7(4), 2209-2224.
- Kışlalıoğlu, M., & Berkeş, F. (1993). *Ecology and environmental sciences*. Remzi Bookstore.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*: Establishing Trustworthiness.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative Research*. S. Turan Trans. (Ed.). Nobel Publication.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2018). *Primary and secondary school social studies course 4th, 5th, 6th and 7th grades curriculum and guide*. MEB Publications.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2024). *Social studies curriculum*. MEB Publications.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies>
- Nkoana, E. M. (2020). Exploring the effects of an environmental education course on the awareness and perceptions of climate change risks among seventh and eighth grade learners in South

- Africa. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(1), 7-22. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661126>
- OECD. (2024). *The Climate Action Monitor 2024*. https://www.oecd.org/en/publications/the-climate-action-monitor-2024_787786f6-en.html.
- Öksüzoğlu, M. K. (2022). *The relationship between pre-service social studies teachers' global citizenship levels and their attitudes towards today's world problems* [Master dissertation]. Fırat University
- Önal, A., & Maden, S. (2024). Examination of global problems in secondary school Turkish textbooks. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 26(3), 903-922. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1180632>
- Özey, R. (2006). *Today world problems*. Aktif Publishing.
- Özgen, N. (2012). *Today world problems*. Eğiten Book.
- Özkara, G. (2024). *The effect of animated movies themed global climate change and its impact on different learning products of science teacher candidates' problems* [Master dissertation]. Marmara University.
- Özmen, F. (2015). *The current world problems in the teacher candidates' mind maps* [Master dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Öztaşkın, Ö. B. (2014). Examination of the relation between attitudes towards peace and world problems. *Turkish Journal of Study*, 3(3), 25-39. <https://doi.org/10.19128/turje.181085>
- Öztürk, F., & Akıncı, M. (2023). Evaluating stakeholders' curricular needs: Global literacy in social studies teacher education. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 7(1), 84-110. <https://doi.org/10.34056/aujef.1177583>
- Palaz, T. (2017). *Global problems and teaching in social studies education problems* [Doctoral dissertation]. Gazi University.
- Recepoğlu, S. (2022). The views of social studies teachers on global literacy. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 23(1), 1013-1041. <https://doi.org/10.29299/kefad.930435>
- Sağlamgöncü, A., & Deveci, H. (2023). The use of active learning techniques in teaching current events in social studies courses: Action research. *Education and Science*, 48(2013), 169-203. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11723>
- Sarıkoca, E., & Topçu, E. (2024). Social studies and natural disasters. *Journal of Primary Education*, 21, 57-69.
- Sayhan, H., & Çamurcu, H. (2013). *Today world problems*. Lisans Publishing.
- Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). *Primary school 8th grade students' perceptions of environmental problems through cartoons*. *International conference on new trends in education and their implications* (s. 391-398). International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). *Qualitative research: Methods, techniques, analysis and approaches*. Anı Publication.

- Sever, D. (2013). Science teacher candidates' thoughts about global warming studying in Turkey and United Kingdom. *Elementary Education Online*, 12(4), 1212-1221.
- Şeyihoğlu, A., Sever, R., & Özmen, F. (2018). The today world problems in the social studies and geography teacher candidates' mind maps. *Marmara Geographical Review*, (37), 1-15.
- Şimşir, M. (2023). The situation and opinions of social studies teacher candidates about today's world problems. *Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*, 6 (Special Issue on the 100th Anniversary of the Republic), 1-22. <https://doi.org/10.47948/efad.1266788>
- Uddin, M. K. (2024). Environmental education for sustainable development in Bangladesh and its challenges. *Sustainable Development*, 32(1), 1137-1151. <https://doi.org/10.1002/sd.2728>
- Uluçınar-Sağır, Ş., & Gökrem, N. (2024). Primary school students' cognitive structures related to natural disasters. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3), 569-58. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1331090>.
- UNESCO (2024). Key challenges. <https://www.unesco.org/en/key-challenges>
- United Nations (UN). Peace, dignity and equality on a healthy planet. <https://www.un.org/en/global-issues>.
- Uyanık, S. (2021). *Investigation of the sustainable environmental attitude of scientific and social sciences teacher candidates* [Master dissertation]. Aydın Adnan Menderes University.
- Uyar, S., & Uyar, Ş. (2023). The role of education in the face of the climate crisis. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(71), 3534-3538. <https://10.29228/smryj.69899>
- Uymaz, M. (2021). The investigation of prospective social studies 'teacher's perceptions about the today's world problems. *Gazi Journal of Education Sciences (GJES)* 7(1), 59-79. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.004>
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Lorenzo-Rial, M., & Pérez-Rodríguez, U. (2021). The challenge of global environmental change: Attitudinal trends in teachers-in-training. *Sustainability*, 13(2), 493. <https://doi.org/10.3390/su13020493>
- Veselinovska, S. S., Gokik, M., & Veselinovski, M. (2011). Awakening of the global awareness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1214-1219. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.265>
- Wang, S. K., McPherson, S., Hsu, H. Y., & Tsuei, M. (2008). Information and communication technologies (ICTs) to develop teachers' global awareness. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 4(2), 89-104.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- Wong, K. K. (2003). The environmental awareness of university students in Beijing, China. *Journal of Contemporary China*, 12(36), 519-536. <https://doi.org/10.1080/10670560305472>

- Yalçın, A. (2022). Sustainable development goals in the 21st century: As structural examination of the social studies course curriculum in Turkey. *Harran Educational Journal*, 7(1), 117-149. <http://doi.org/10.22596/hej.1103130>
- Yalçınkaya, E. (2013). Environmental issues to 8th grades elementary education students: A qualitative study. *International Journal of Geography and Geography Education*, 27, 416-439.
- Yazıcı, Ö. (2013). Secondary school students' attitudes towards contemporary world issues. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History*, 8(6), 807-823.
- Yiğit, Ö. F. (2022). *Social studies teaching in the face of today's world problems: An examination of social studies textbooks* [Master dissertation]. Necmettin Erbakan University.
- Yıldız, E., Akdağ, S. & Ünlü Y. (2021). Investigation of prospective teachers' attitudes towards contemporary world problems in terms of some variables. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 497-517. <https://10.7822/omuefd.747484>
- Yücel, A. S., & Morgil, F. İ. (1999). Improving environmental education. *Journal of Balıkesir University Graduate School of Natural and Applied Sciences*, 1(1), 76-89.

Geniş Özet

Giriş

Günümüz dünya sorunları “dünyayı ve dünya üzerindeki canlıların hayatını olumsuz yönde etkileyen olaylar” anlamını taşır (Özey, 2006). Günümüz dünya sorunları arasında yer alan başlıca konular arasında iklim değişimi, nüfus artışı, uluslararası göç ve mülteciler, yoksulluk ve kıtlık, su kaynaklarının yetersizliği ve çeşitli çevre problemleri sıralanabilir (Kan, 2009; Kışlalıoğlu & Berkeş, 1993; Özgen, 2012). Dünyanın yaşadığı sorunlar ve olası tehditlere karşı çözüm geliştirmek var olan sorunların kaynağını bilmeyi gerektirir. Bu bağlamda küresel sorunların ulusal ve uluslararası düzeyde bireylere tanıtılması ve çözüm üretilebilmesi adına bilgi tutum ve farkındalığın geliştirilmesi oldukça önemlidir. Hem yerel hem ulusal hem de küresel ölçekte görev ve sorumluluklarını bilen küresel farkındalığa sahip bir vatandaş profili, bu vatandaşları yetiştirecek yüksek küresel bilgi tutum ve farkındalığa sahip öğretmenlerin varlığı ile ilişkilidir. Bu kapsamda ele alınan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunlarına olan bakışı ve sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulamalarını değerlendirme biçimleri üzerinde durulmuştur. Araştırmamızın temel problem cümlesini sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunları ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem cümlesi ışığında araştırmada yanıt aranan sorular şöyledir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri günümüz dünya sorunları hakkında neler düşünmektedirler?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri günümüz dünya sorunları konularının öğretim programı ve ders içi uygulamalarını nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunları ve öğretim uygulamalarına yönelik algı ve anlamlarını keşfetmeyi amaçladığından nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi ile tasarlanmıştır (Merriam, 2018, s. 9). Araştırmamızın çalışma

grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesine bağlı resmi devlet okullarında görev yapan 18 sosyal bilgiler öğretmeni (10 kadın - 8 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiş ve veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunları ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada ulaşılan bulgular; a) günümüz dünya sorunlarına ilişkin görüşler, b) öğretim programına ilişkin görüşler, c) etkinliklere ilişkin görüşler ve d) sosyal bilgiler dersinin küresel sorunlara çözüm üretebilme yeterliliğine ilişkin görüşler çerçevesinde incelenmiştir. Ulaşılan bulgularda öğretmenlerin çoğunlukla (f=6) dünyayı ve insanlığı tehdit eden sorunların başında *küresel ısınmanın* olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler küresel ısınmanın ardından *savaşlar* (f=4), *nüfus artışı* (f=3), *orman tahribi* (f=3), *terör* (f=3), *teknoloji bağımlılığı* (f=3), *salgın hastalıklar* (f=3), *mülteciler* (f=1), *ahlaki yoksunluk* (f=1) ve *cehaleti* (f=1) dünya ve insanlık için başlıca tehdit unsuru olarak ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretim programının günümüz dünya sorunlarını karşılama durumunu yetersiz gören 10 öğretmen öne çıkmıştır. Programın konuları yeterince kapsadığını düşünen öğretmen sayısı ise 8'dir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde günümüz dünya sorunlarına ilişkin daha çok *güncel olaylara* (f=5), *yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerine* (f=5), *videolara* (f=3), *görsel öğelere* (f=2), *sınıf içi tartışma etkinliklerine* (f=2) ve *projelere* (f=1) yer verdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan 9'u sosyal bilgiler dersinin küresel problemlere çözüm üretebilecek beceriyi öğrencilere kazandırdığını düşünürken 8 katılımcı ise bu yeterliliği kazandırmadığını, 1 katılımcı ise kısmen yeterlilik kazandırdığını ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen sonuçlarda öğretmenler ilk olarak günümüz dünya sorunlarının başında küresel ısınmanın olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ayrıca savaş, nüfus artışı, orman tahribi, terör, teknoloji bağımlılığı ve salgın hastalıkları da dünya ve insanlık için tehdit unsuru olarak görmüşlerdir. Bu sonuç bizlere ekolojik ve toplumsal tehditlere yönelik öğretmen farkındalığının yüksek olduğunu işaret etmektedir. Öğretmenler bu noktada çevresel düzeyde temel bir sürdürülebilirlik anlayışına sahiptirler. İlgili alan yazına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları için farkındalıklarını oldukça yüksek bulan araştırmalar mevcuttur (Avcı & Gümüş, 2017; Şimşir, 2023; Öksüzoğlu, 2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının günümüz dünya sorunlarını tam olarak karşılamadığını ifade eden bazı öğretmenler, öğretim programında konuların yüzeysel ele alındığı ve ders sayısının yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu noktada küresel sorunlara karşı eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrenciye kazandırıldığı dikkate alınmalı (Demir & Özyurt, 2021) ve öğrencileri etkin kılacak bir öğretim süreci üzerinde durulmalıdır. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç, öğretmenlerin genel olarak, sosyal bilgiler dersinin küresel problemlere çözüm üretebilecek beceriyi öğrencilere kazandırdığını ifade etmesi üzerinedir. Sosyal bilgiler dersinin küresel problemlere çözüm üretebilme yeterliliğini öğrencilere kazandırmadığını düşünen öğretmenler ise öğretim programında yer alan küresel sorunların teori üzerinde kaldığı ve öğrencilerin bu nedenle sorunları benimseyemediklerini söylemiştir.

Sonuç olarak dünyada her yıl pek çok küresel problem yaşanmakta (susuzluk, savaş, açlık ve eşitsizlik gibi) ancak bu problemlerin sonuçları bazı ülkelerde daha fazla hissedilmektedir. İnsanların bu sorunlara olan yaklaşımı aynı zamanda dünyayı kendi penceresinden nasıl yorumladığı ile ilişkilidir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunlarına küresel ölçekte baktığı, çevresel ve toplumsal sorunlara yönelik daha derin kaygılar hissettiği tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinde genel olarak ekolojik, siyasi, demografik ve teknolojik sorunlar öne çıkmıştır. Öğretim programı ve ders içi uygulamalar için ise ortak bir yargıdan söz etmek pek mümkün değildir. Özellikle teorik çerçevede kalan ders içi uygulamalar, ders kitapları ve ders saatinin yetersizliği bir kısım sosyal bilgiler öğretmenin memnun olmadığı konular arasındadır. İlgili çalışma sonuçları ışığında, öğretmenler tarafından tanımlanan günümüz dünya sorunlarına yönelik görüşlerin öğrenciler, veliler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığı ve olası nedenleri üzerine yapılacak çok boyutlu çalışmaların alan yazına katkı sunacağı söylenebilir.

Yükseköğretimde Hakkaniyet Üzerine Bir Araştırma

Seda Nur KURT¹ , Gökhan ARASTAMAN² 

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin eğitimde hakkaniyet algılarını incelemek ve eğitimde hakkaniyet algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür ve çalışmaya 906 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu kapsamda, veriler geçerliği ve güvenirliği sağlanmış 22 maddeden oluşan “Hakkaniyet Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin eğitimde hakkaniyet algılarının “akademisyen-öğrenci iletişimi” alt boyutunda yeterli düzeyde olduğunu; ancak ölçeğin tamamı ve diğer boyutlar için orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin eğitimde hakkaniyet algısı ile tüm değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kadın öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, özel liseden mezun, daha prestijli ve köklü bir kurum olan 1. üniversiteye kayıtlı, ailesi şehir merkezinde ve büyükşehirde ikamet eden öğrencilerin hakkaniyet algısının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Buna karşın, yarı zamanlı işte çalışan öğrencilerin eğitimde hakkaniyet algılarının ise daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, aile geliri ve anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin hakkaniyete ilişkin algılarının arttığı ortaya çıkmış fakat kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin hakkaniyet algısının azaldığı görülmüştür. Sonuç olarak, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve üniversitenin öğrencilerin eğitimde hakkaniyet algısını etkileyen kritik faktörler olduğu anlaşılmıştır. İleriki çalışmalarda, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitimde hakkaniyete ilişkin algıları incelenebilir.

Anahtar kelimeler: Hakkaniyet, eğitimde hakkaniyet, yükseköğretim, sosyoekonomik durum, cinsiyet

An Investigation of Educational Equity in Higher Education

Abstract: The primary purpose of this study is to investigate university students' educational equity perception and identify the relationship between their perceptions of educational equity and various variables. The study was conducted in a survey model, one of the quantitative research methods, and 906 university students participated in the study. A valid and reliable “Equity Scale” was structured comprising 22 items. The results revealed that students' perceptions of educational equity were adequate for the "professor-student communication"; however, it was on a moderate level for the total scale and other dimensions. Furthermore, statistically significant differences were uncovered between the perception of students regarding educational equity and all variables. Women perceived equity at a higher level. The students graduating from private high schools, enrolled at 1st university, and whose families dwell in the city center and metropolis demonstrated a higher level of perception. The perceptions of the students working part-time were discovered at lower level. Similarly, as the gross monthly household income and parental educational level increased, the perception of the students increased. Notwithstanding, as the

Geliş tarihi/Received: 18.09.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 21.03.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* This study is based on the first author's master's thesis.

¹ Res. Asst., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Department of Educational Sciences, seda05nur@gmail.com, 0000-0001-7538-6073

² Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Department of Educational Sciences, gokhanarastaman@gmail.com, 0000-0002-4713-8643

Atıf için/To cite: Kurt, S. N., & Arastaman, G. (2025). Yükseköğretimde hakkaniyet üzerine bir araştırma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 144-170. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1551885>

number of siblings increased the perception of the students decreased. It was inferred that gender, socioeconomic status, and the university are critical factors influencing the educational equity.

Keywords: Equity, educational equity, higher education, socioeconomic status, gender

Introduction

Higher education is a focus of human capital investment, which is a crucial metric of a nation's overall competitiveness. Countries strive to reinforce their higher education systems because, in the age of the information economy, the number and quality of human resources created via higher education are essential for ensuring national development (Chin-Shan & Hui-Juan, 2012). Higher education enables people to earn more, therefore the ones who have higher education attainment pay more taxes to the government (Ma et al, 2019). As a result, they need lower levels of social support (Ma et al, 2016). Thus, there is a great demand for higher education across the world. The enrolment rates in higher education have significantly increased between 1970 and 2020, according to the UNESCO (n.d.) database. An important aspect of a higher education system is equitable distribution, which is regarded as the most capable instrument for a nation's participation in the global economy and for ensuring equity (Hewlett-Thomas, 2009).

Literature Review

Equity is described as making sure that each student has the chances they require based on their unique needs, talents, and experiences to achieve their full potential (Mizoguchi, 2020). Similarly, educational equity refers to the idea that everyone should have an equal chance to succeed regardless of their lifestyle, gender, ethnicity, religion, social status, or economic background (Wilson-Strydom, 2015). Thus, in an education system where equity is the main principle for assuring justice each student should be treated as a unique part of the system and treated fairly according to their special needs without considering their personal background and characteristics such as gender, the place they inhabit, how much money their family has, social status in the society, etc. In other words, no feature should make the students excluded from the educational society or nothing should leave them behind from their peers in terms of fulfilling educational aspirations and nothing should prevent them from obtaining a degree. However, those features have an effect on the students from access to university to graduation. For instance, individuals with low socioeconomic status have lower access to university from one generation to the next, whereas individuals with higher socioeconomic status have higher access to education across generations. Especially in economically developed societies, there is a continuum between the socioeconomic status of the family and the education of the child in that family (Erikson & Goldthorpe, 2002). Namely, the child's education and income progress in parallel with the socioeconomic status of the family.

In inequitable distributions, children from high-income families are in an advantageous position. At the primary level, children with different economic income levels are more fairly represented, while the representation of children from low economic income decreases as they move from middle school to high school, and at the higher education level, students in the large group with a representation rate of 60-97% come from high-income families. (UNICEF, 2015). In other words, as students' income level decreases, their access to higher education also decreases and socioeconomic status has a significant impact on students' access to higher education. For example, expenditures made during the preparation period for higher education have an impact on students' success in the university entrance exam, thus students from higher income groups have more opportunities to benefit from higher education services, while the opposite is the case for

students from lower income groups. In brief, an individual's capacity to attend higher education is significantly influenced by the socioeconomic status of the family (Gölpek, 2011).

Data from UNESCO (n.d.), which demonstrates that there has been an increase in the number of students enrolling in higher education globally from 2014 to 2019, supports the unequal access to higher education. These statistics, however, differ according to gender, income groups, and region. Female students are behind male students in higher education enrollment in low-income nations from 2014 to 2019, according to an assessment of the data. On the contrary, the number of female students enrolling in higher education exceeds the number of male students in middle-income, upper-middle-income, and high-income nations.

Similarly, gender-based higher education participation rates vary across countries, and when gender and geography are considered together, the results are even more striking, with girls coming from low-income families in rural areas 40 times less likely to participate in higher education than boys living in urban areas (Tilak, 2015). The situation is similar not only across the world but also in Turkey, where higher education degree attainment rates vary by region. In Turkey, the share of adults aged 25-64 with a higher education degree is 13% in the Southeastern Anatolia region and 32% in the Central Anatolia region, and there are regions with over 70% who have not even graduated from secondary education (Himmetoğlu et al., 2021). This demonstrates that different geographical regions and different conditions can be a barrier to access to higher education.

An individual's level of education can be influenced by a variety of variables, including personal qualities like intelligence and talent as well as environmental factors like socioeconomic status, place of birth, culture, family involvement, and parental educational attainment. Various studies have examined the impact of parental educational attainment on children's education, and a positive relationship between these two variables has been discovered (Brunello & Checchi, 2003; Hashmi & Akhter, 2013; Havari & Savegnago, 2013; Rammohan & Dancer, 2008;). Regarding higher education studies, according to Horn and Bobbitt (2000), students with parents who have completed high school are less likely than those with parents who have completed higher education to have a bachelor's degree. In other words, as the educational level of parents increases, the likelihood of their children having a bachelor's degree increases in parallel. This is due to the fact that parents with higher education levels generally are more capable financially (Harper & Griffin, 2011; Rowan-Kenyon et al., 2008) of providing their children the fundamental knowledge and assistance in order to prepare for college and increase their competitiveness. In parallel, Roksa (2011) indicated that participants whose parents had a bachelor's degree or above had a 44% higher chance of having a bachelor's degree compared to participants whose parents had lower levels of education.

According to a study conducted in Turkey, the representation rate of students from families with higher levels of education in higher education increases with higher levels of parental education. In other words, higher levels of parental education increase children's access to higher education. Moreover, it is also observed that students with parents who have higher education levels are enrolled in undergraduate programs rather than associate degree programs. It was also established that students from families with higher education graduates enrolled in programs with higher entrance scores (medicine, dentistry, pharmacy). From this point of view, it can be claimed that parents' higher level of literacy enabled their children to perform better in higher education entrance exams (Ekinci, 2011).

The number of sibling, a determinant of socioeconomic status, has been identified to have an impact on students' access to education. Family size and income are among the factors affecting

an individual's education (Horn & Bobbitt, 2000). Accordingly, each extra sibling diminishes the possibility of being admitted to a university by approximately 6% (Dadon-Golan et al., 2018). Another factor shaping socio-economic status is geographical location, which is related to access to education. Access and educational equity are significantly impacted by students' residences. In Turkey, where it has been discovered that students living in urban areas have greater access to higher education. Additionally, when this data is compared in terms of gender, it is stated that men from rural areas are 10% more represented than women students. In simpler terms, students living in rural areas benefit from higher education services much less than those living in urban areas (Ekinçi, 2011). As a result, living in remote areas not only has an impact on students' university preferences but also causes them to face difficulties in adjusting to new learning environments (Bui et al., 2019).

In terms of ensuring equity, it is very crucial that university resources are provided fairly to each student and that students can meet their academic, economic, social, and psychological needs with these resources. In higher education institutions, underserved students are the weakest and least likely to succeed (Bragg & Durham, 2012). Furthermore, equity cannot be attained unless the needs of underserved minority students are met by the institution (Dowd, 2007). Students who benefit from campus resources are more inclined to commit to the institution, which leads to better student outcomes (Saenz et al., 2011). That is, access to university alone is not enough to ensure equity unless the necessary support is in place to help students achieve their goals.

Although the Turkish higher education is expanding system, when the expenditures per student are analyzed, Turkey lags behind the average of OECD countries with 10,519 dollars, while the OECD average is 15,556 dollars (OECD, 2019). In addition, the amount of funds allocated to universities each year by the Council of Higher Education (CoHE) varies by university. Moreover, the amount of expenditure per student, the proportion of students benefiting from educational scholarships provided by universities, the number of activities related to social integration and inclusion for disadvantaged groups, the number of services provided in laboratories, the number of printed books and e-publications per student in libraries, etc. are different in each university; some universities spend relatively high expenditures on these areas, while others spend less, and some universities spend no expenditure at all (Council of Higher Education, 2020). As a consequence, students confront various physical, financial, social, and psychological problems at universities (Aygöl, 2018; Doğan, 2013; Kil et al., 2021; Topçu & Uzundumlu, 2012).

Research Questions

It is apparently understood that there are various factors (such as gender, geography, parental education, parental socioeconomic level, the number of sibling, etc.) that prevent students from accessing higher education equitably, and there are several points where universities are insufficient (financial, physical, social, etc.) in terms of fair distribution of organizational resources to students in order to ensure fairness in terms of providing equitable education and training opportunities to students from different social and economic backgrounds.

The main purpose of this study is to determine the university students' educational equity perception. In line with this main purpose, this study seeks answers to the following questions.

1. How is the level of educational equity perception of the university students?
2. Does university students' educational equity perception differ according to the variables which are gender, type of high school that the students graduated from, part-time employment, university, gross monthly household income, the number of sibling, residential region of the family, and parental education level?

Significance of the Study

Considering that higher education is a level that prepares a qualified labor force for the labor market, individuals who have involved and completed higher education in an equity-based system are likely to earn higher wages, lead healthier lives, participate more actively in society, and have less need for social support (Baum et al., 2010). In addition, equity addresses disadvantages among students through opportunities and social mobility, ensures fairness and open access for all, recognizes differences and creates an environment of respect, and provides access and opportunities for all, especially by reallocating resources and services to the students who need (Lalas et al., 2019). Therefore, understanding equity and creating an equity-based educational environment enables students who have been left behind and disadvantaged to participate in higher education and earn a degree through the equity-oriented opportunities offered at this level. By examining how students from different backgrounds at higher education levels perceive educational equity in this context, this study will play a significant role in highlighting the needs and issues of these students, who are trained as the educated workforce to meet the needs of the business world.

Method

The purpose of this study is to investigate how undergraduate students at state universities perceive equity in higher education. The current study is a survey-type study. The general purpose of the survey research model is to reveal and determine the general characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2020).

Sample of the Study

The population of this study consists of 38.172 students enrolled in undergraduate programs of six different faculties studying at three different universities in different regions of Turkey in the 2020-2021 academic year (Council of Higher Education, 2021a). According to Gürbüz and Şahin (2014), a total of 655 people represent the 38,712 people constituting the population of this study with a 99% confidence interval. The stratified sampling method, one of the random sampling methods, was used to form the sample of this research. For stratified sampling, homogeneous subgroups are determined from the population according to a variable that is thought to affect the research problem, and these subgroups are considered as a stratum. Then a list of each stratum is created. The sample size for each stratum is determined and at this stage, data are collected for each stratum based on a simple random sampling method (Büyüköztürk et al., 2020).

The stratification of the study was based on the years of establishment of the universities and the inclusion of the same faculties in the selected universities. The stratification within the scope of the study, attention was paid primarily to the years of establishment of the universities. The institution named as the first university is one of Turkey's oldest institutions and a research university that was founded in the 1960s (1967). The institution named as the second university is among the universities established in the 1990s (1992). The last university, named as the third university, is the newest of these institutions, established in the 2000s (2006). The second issue taken into consideration in the stratification was the presence of the same faculties in all three universities. Participants were selected from among students studying at the same faculties in all three universities. In other words, the participants were students from the Faculty of Education, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Communication, Faculty of Engineering, Faculty of Health Sciences-Nursing, and Faculty of Medicine. In this way, it was

ensured to address the differences between the equity perceptions of the students studying in the same faculties of different universities.

The sample of the study consists of 906 students, 320 male students, and 586 female students. When the university-based data were analyzed, 417 participants from the first university, 248 participants from the second university, and 241 participants from the third university constituted the sample of the study. Looking at the class distribution of the students, there were 441 participants at the 3rd -grade level and 465 participants at the 4th-grade level. Since 1st and 2nd grade students could not experience university life and campus life sufficiently due to distance education, it was predicted that they would not be able to answer the scale items properly. For this reason, only 3rd and 4th grade students who received face-to-face education and had experience of university and campus life were included in the study.

Data Collection Process & Data Analysis

The scale used within the scope of the study was made available to the students online via a Google Docs form. The scale was sent to the students through email by the staff in charge of the faculties to be applied after receiving ethical approval from Hacettepe University Ethics Commission for the study through the Hacettepe University Institute of Educational Sciences. In addition, with the ethics committee permission obtained from Hacettepe University, the necessary correspondence was carried out to obtain permission from all faculties of three different universities within the scope of the study through Hacettepe University Institute of Educational Sciences. The data obtained were analyzed using SPSS 26 program for the pilot study, and AMOS 24 program was utilized to analyze the data of the main study.

Within the scope of the study, Independent Groups T-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were conducted to determine whether students' perceptions of educational equity differed on the basis of various demographic information regarding the research problem. Before starting these analyses, it was examined whether the data were normally distributed and other analysis methods were initiated according to the result of normality analysis. As a result of the analysis conducted on the 906-person data set, the Skewness and Kurtosis coefficients of all factors of the scale and the total scale vary between -.019 and -.462. Skewness and Kurtosis coefficients between +1 and -1 indicate that the data are normally distributed (Büyüköztürk et al., 2021).

Data Collection Tools

The data collection form consists of three parts. The first part is the "Voluntary Participation Form", the second part is the "Demographic Information Form" and the third part is the "Equity Scale".

The equity scale was developed within the scope of this study. That's why, the process related to the scale development principles of DeVellis (2014) was pursued. First, after a detailed literature review on the subject, an item pool consisting of 52 items in total was established. It was identified that it was appropriate to measure these items with a five-point Likert-type scale. Then, these items were examined by four different field experts. According to the feedback from the experts, some items were revised, and corrected. Also, some items were removed from the scope of the study. In this way, content validity was ensured.

After the item pool went through these stages and the necessary ethical permission was obtained, the scale with 43 items in total was applied to the students. The data collection process was carried out online with a form prepared in Google Docs due to the COVID-19 pandemic. In this way, a total of 219 university students were included in the pilot study. The data obtained were analyzed using SPSS 26 software. At this stage, Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied. As a result of the EFA conducted with the data set of 219 participants, a scale consisting of 22 items and three factors was obtained. The eigenvalues of these factors were found to be between 2.861 and 6.918. Factors with eigenvalue scores exceeding 1 are considered significant (Can, 2013). Factor loading values ranged between .468 and .873. Factor loading values of .45 and above are considered good (Can, 2013) and the loading values of all items exceeded this limit. In addition, the total variance explained for the whole scale was 52.1%. In multi-factor scales, total variance ratios between 40% and 60% are considered sufficient (Scherer et al., 1988, as cited in Tavşancıl, 2014).

After this stage, 906 data were obtained for the main study. As a result of the reliability analysis, the reliability coefficients were calculated as .909 for Factor 1, .930 for Factor 2, .667 for Factor 3, and .891 for the total scale. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with these data in the Amos 24 program. The goodness of fit values demonstrated $\chi^2/df=3.4$ acceptable fit, RMSEA=.05 good fit, RMR=.06 acceptable fit, CFI=.95 good fit, NFI=.93 acceptable fit, IFI=.95 good fit, GFI=.92 acceptable fit and AGFI=.91 acceptable fit (Kline, 2016; Gürbüz, 2021; Hu & Bentler, 1999, Jöreskog & Sörbom, 1993). As a result, since all the values obtained as a result of EFA and CFA were in accordance with the criteria specified in the literature, construct validity was confirmed. A valid and reliable measurement tool consisting of 22 items and three factors which were named as “fair distribution of organizational resources”, “professor-student communication” and “access” was constructed.

Findings

The first research question was determined as "How is the level of educational equity perception of the university students?". The findings are presented in Table 1.

Table 1

Educational Equity Perception Levels of Students in Higher Education

Factor	$\bar{X}$	S
Fair Distribution of Organizational Resources	3.33	.90
Professor-Student Communication	3.48	.99
Access	2.61	.85
Total	3.21	.73

When Table 1 is examined, it is seen that the mean scores of the participants regarding the dimensions of the scale vary between 2.61 and 3.48. Considering the lower and upper limits of the scale rating, "1.00-2.60" was accepted as an inadequate level, "2.61-3.40" as a moderate level, and "3.41- 5.00" as an adequate level. It can be inferred that students consider that equity is provided at a medium level in the dimensions of fair distribution of organizational resources and access even though they think that equity is provided at a sufficient level in the professor-student communication factor.

Findings Based on Gender Variable Regarding the Second Problem of the Study

The second problem of the study was determined as "Does university students' perception of equity differ significantly according to various variables?". The question "Does students' perception of equity differ significantly according to gender?" is one of the sub-dimensions of this problem. Table 2 displays the findings of the Independent Groups T-Test analysis to ascertain whether students' perception of equity in higher education reveals a significant gender difference.

Table 2

Independent Groups T-Test Findings of Students' Educational Equity Perception According to Gender Variable

Factor	Gender	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Fair Distribution of Organizational Resources	Male	320	3.19	.92			
	Female	586	3.40	.87	904	3.479	.001*
Professor-Student Communication	Male	320	3.35	1.0			
	Female	586	3.55	.93	904	2.902	.004*
Access	Male	320	2.54	.89			
	Female	586	2.64	.82	904	1.737	.083
Total	Male	906	3.09	.77			
	Female		3.28	.69	904	3.675	.000*

p<.05

When the gender variable is taken into consideration, Table 2 reveals that students' perceptions of educational equity vary significantly in the sub-dimensions of fair distribution of organizational resources (t=3.479, p<.05) and professor-student communication (t=2.902, p<.05) as well as in the overall scale (t=3.675, p<.05).

On the basis of gender, women's ($\bar{X}$ =3.40) equity perception is higher than men's ($\bar{X}$ =3.19) in the fair distribution of organizational resources dimension, also under the dimension of professor-student communication the equity perception is higher for women ($\bar{X}$ =3.55) than men ($\bar{X}$ =3.35). Based on the total scores of the scale, women's ($\bar{X}$ =3.28) perception of equity is higher than men's ($\bar{X}$ =3.09).

Findings Based on School Type Variable Regarding the Second Problem of the Study

The findings of the Independent Groups T-Test analysis to determine whether students' perceptions of educational equity in higher education show a significant difference according to the type of high school they graduated from are presented in Table 3.

Table 3

Independent Groups T-Test Findings of Students' Educational Equity Perception According to Type of High School

Factor	School Type	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Fair Distribution of Organizational Resources	Public	742	3.33	.91	904	.297	.767
	Private	164	3.31	.86			
Professor-Student Communication	Public	742	3.48	1.00	904	.220	.826
	Private	164	3.47	.95			
Access	Public	742	2.57	.85	904	-3.052	.003*
	Private	164	2.78	.80			
Total	Public	742	3.21	.74	904	-.545	.586
	Private	164	3.24	.68			

*p<.05

Table 3 reveals a statistically significant difference in the access sub-dimension ($t=-3.052$, $p<.05$). On the basis of high school type, students who attended private schools in high school ($X=2.78$) exhibit a higher perception of educational equity than students who attended public schools ($X=2.57$).

Findings Based on Part-Time Employment Variable Regarding the Second Problem of the Study

The results of the Independent Groups T-Test analysis conducted to determine whether students' perceptions of educational equity in higher education display a significant difference according to the variable of part-time employment are reported in Table 4.

Table 4

Independent Groups T-Test Findings of Students' Educational Equity Perception According to Part-Time Employment

Factor	Part-Time Employment	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Fair Distribution of Organizational Resources	Yes	157	3.17	.88	904	-.2.509	.013*
	No	749	3.36	.90			
Professor-Student Communication	Yes	157	3.39	1.03	904	-1.221	.223
	No	749	3.50	.98			

Access	Yes	157	2.43	.89	904	-2.775	.006*
	No	749	2.65	.83			
Total	Yes	157	3.07	.73	904	-2.688	.008*
	No	749	3.24	.72			

*p<.05

When Table 4 is examined, it is apparent that students' perceptions of educational equity display a significant difference in the fair distribution of organizational resources ($t=-2.509$, $p<.05$) and access ($t=-2.775$, $p<.05$) sub-dimensions and in the total scale ($t=-2.688$, $p<.05$) according to the variable of working part-time. The educational equity perception of the students who don't work in a part-time job regarding those dimensions and total scale respectively ($\bar{X}=3.36$; 2.65; 3.24) is higher than the ones who work as a part-timer ($\bar{X}=3.17$; 2.43; 3.07).

Findings Based on University Variable Regarding the Second Problem of the Study

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether students' perceptions of educational equity differed significantly according to the university variable. The findings of the analysis are presented in Table 5.

Table 5

One-Way ANOVA Findings of Students' Educational Equity Perception According to University Variable

Factor	University	n	$\bar{X}$	S	F	p	Difference (Games-Howell)
Fair Distribution of Organizational Resources	1 st University	417	3.38	.86	5.407	.005*	1-2
	2 nd University	248	3.17	.92			
	3 rd University	241	3.40	.92			3-2
Professor-Student Communication	1 st University	417	3.45	1.0	.540	.583	
	2 nd University	248	3.49	.96			
	3 rd University	241	3.53	1.0			
Access	1 st University	417	2.67	.78	4.509	.011*	1-2
	2 nd University	248	2.47	.87			
	3 rd University	241	2.64	.92			

*p<.05

When Table 5 is examined, it is demonstrated that students' perceptions of educational equity display significant differences in the sub-dimensions of fair distribution of organizational resources ($F=5.407$, $p<.05$) and access ($F=4.509$, $p<.05$) according to the university variable. Concerning the fair distribution of organizational resources, the students who are enrolled at 1st university ($\bar{X}=3.38$), the most well-known and prestigious one, have a higher equity perception

than the ones who are studying at 2nd university ($\bar{X}$ =3.17). Also, the students studying at 3rd university ($\bar{X}$ =3.40) displayed a higher perception of equity than the ones who are registered at 2nd university ($\bar{X}$ =3.17). On the basis of access, the students attending 1st university ($\bar{X}$ =2.67). demonstrated a higher equity perception than the one who are attending 2nd university ($\bar{X}$ =2.47).

Findings Based on Gross Monthly Household Income Variable Regarding the Second Problem of the Study

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether students' perceptions of educational equity differed significantly according to gross monthly household income variable. The findings of the analysis are presented in Table 6.

Table 6

One-Way ANOVA Findings of Students' Educational Equity Perception According to Gross Monthly Household Income Variable

Factor	Gross Monthly Household Income	n	$\bar{X}$	S	F	p	Difference (Games-Howell)
Fair Distribution of Organizational Resources	Low	355	3.23	.96	3.402	.034*	
	Medium	448	3.39	.86			2-1
	High	103	3.40	.80			
Professor-Student Communication	Low	355	3.40	1.02	2.109	.122	
	Medium	448	3.54	.97			
	High	103	3.54	.97			
Access	Low	355	2.36	.90	28.978	.000*	
	Medium	448	2.73	.79			2-1 3-1
	High	103	2.93	.64			3-2
Total	Low	355	3.09	.77	9.283	.000*	
	Medium	448	3.29	.70			2-1
	High	103	3.34	.62			3-1
	Total	906	3.21	.73			

*p<.05

When Table 6 is analyzed, it is indicated that there is a significant difference between the total scale (F=9.283, p<.05), the fair distribution of organizational resources (F=3.402, p<.05), and access (F=28.978, p<.05) sub-dimensions of educational equity according to the gross monthly household income variable. The students whose families have low monthly income has lower

equity perception ($\bar{X}=3.23$) than the ones whose families' income is at a medium level ($\bar{X}=3.39$) under the fair distribution of organizational resources. In the access dimension, the students whose families have medium and high level of income has higher equity perception ($\bar{X}=2.73$; 2.93) than the ones whose families have low income ($\bar{X}=2.36$). Also, the students whose families have high income perceive higher educational equity ($\bar{X}=2.93$) than the ones whose families have medium income ($\bar{X}=2.73$). Similarly, in the total scale, as the income gets higher the equity perception of the student increases.

Findings Based on the Number of Sibling Variable Regarding the Second Problem of the Study

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether students' perceptions of educational equity differed significantly according to the number of sibling variable. The findings of the analysis are presented in Table 7.

Table 7

One-Way ANOVA Findings of Students' Educational Equity Perception According to the Number of Sibling Variable

Factor	The Number of Sibling	n	$\bar{X}$	S	F	p	Difference (Tukey)
Fair Distribution of Organizational Resources	1	68	3.23	1.01	2.333	.073	
	2	339	3.25	.90			
	3	240	3.44	.84			
	4 and more	259	3.36	.91			
Professor-Student Communication	1	68	3.36	1.07	1.861	.135	
	2	339	3.40	1.03			
	3	240	3.55	.92			
	4 and more	259	3.55	.98			
Access	1	68	2.69	.84	5.943	.001*	
	2	339	2.71	.79			2-4
	3	240	2.63	.88			3-4
	4 and more	259	2.43	.87			

*p<.05

When Table 7 is examined, it is revealed that there is a significant difference between the access dimension ($F=5.943$, $p<.05$) and students' perceptions of educational equity. According to the results of the Tukey test, the perception of the students with two siblings ($\bar{X}=2.71$) was higher

than the perception of students with four or more siblings ($\bar{X}=2.43$). Similarly, the perception of students with three siblings ($\bar{X}=2.63$) was higher than the perception of the students with four or more siblings ($\bar{X}=2.43$).

Findings Based on the Residential Region of the Family Variable Regarding the Second Problem of the Study

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to identify whether students' perceptions of educational equity differed significantly according to the residential region of the family variable. The findings of the analysis are presented in Table 8.

Table 8

One-Way ANOVA Findings of Students' Educational Equity Perception According to the Residential Region of the Family Variable

Factor	Residential Region of the Family	n	$\bar{X}$	S	F	p	Difference (Tamhane's T2)
Fair Distribution of Organizational Resources	Countryside or village	84	3.22	.93	.585	.674	
	Town or county	188	3.38	.93			
	City center	222	3.30	.88			
	Metropolis	404	3.34	.88			
	Another country	8	3.50	1.11			
Professor-Student Communication	Countryside or village	84	3.33	1.05	1.951	.100	
	Town or county	188	3.54	.96			
	City center	222	3.47	.96			
	Metropolis	404	3.47	1.01			
	Another country	8	4.28	.93			
Access	Countryside or village	84	2.25	.99	6.336	.000*	
	Town or county	188	2.52	.94			
	City center	222	2.61	.83			3-1
	Metropolis	404	2.73	.75			4-1
	Another country	8	2.50	.79			

*p<.05

When Table 8 is analyzed, it is illustrated that there is a significant difference between the dimension of access ($F=6.336$, $p<.05$) and students' perceptions of educational equity. According to the results of Tamhane's T2 test, the equity perception of the students whose families dwell in the city center ($\bar{X}=2.61$) and metropolis ($\bar{X}=2.73$) is higher than the ones whose families dwell in the countryside or village ($\bar{X}=2.25$).

Findings Based on the Parental Education Level Variable Regarding the Second Problem of the Study

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to identify whether students' perceptions of educational equity differed significantly according to the parental education level variable. The findings of the analysis are presented in Tables 9 and 10.

Table 9

One-Way ANOVA Findings of Students' Educational Equity Perception According to the Mother's Education Level Variable

Factor	Mother's Education Level	n	$\bar{X}$	S	F	p	Difference (Tamhane's T2)
Fair Distribution of Organizational Resources	Not graduated	110	3.32	.87	.485	.747	
	Primary School Graduate	306	3.35	.92			
	Secondary School Graduate	101	3.41	.93			
	High School Graduate	224	3.27	.88			
	University Graduate	165	3.32	.87			
Professor-Student Communication	Not graduated	110	3.57	.90	.969	.424	
	Primary School Graduate	306	3.51	.96			
	Secondary School Graduate	101	3.53	.96			
	High School Graduate	224	3.47	1.0			
	University Graduate	165	3.36	1.0			
Access	Not graduated	110	2.23	.88	.7000	.000*	
	Primary School Graduate	306	2.61	.89			2-1
	Secondary School Graduate	101	2.67	.89			3-1
	High School Graduate	224	2.67	.79			4-1
	University Graduate	165	2.73	.72			5-1

* $p<.05$

When Table 9 is examined, it is observed that there is a significant difference between the dimension of access ($F=7.000$, $p<.05$) and students' perceptions of educational equity. Also, based on Tamhane's T2 Test, it is inferred that the educational equity perception of the students whose mothers graduated from primary school, secondary school, high school, and university ($\bar{X}=2.61$; 2.67; 2.67; 2.73) is higher than the ones whose mothers do not have any graduation degree ($\bar{X}=2.23$).

Table 10

One-Way ANOVA Findings of Students' Educational Equity Perception According to the Father's Education Level Variable

Factor	Father's Education Level	n	$\bar{X}$	S	F	p	Difference (Games-Howell)
Fair Distribution of Organizational Resources	Not graduated	40	3.13	.92	.910	.457	
	Primary School Graduate	231	3.32	.92			
	Secondary School Graduate	112	3.36	.91			
	High School Graduate	243	3.39	.89			
	University Graduate	280	3.29	.87			
Professor-Student Communication	Not graduated	40	3.36	.98	1.186	.315	
	Primary School Graduate	231	3.49	.98			
	Secondary School Graduate	112	3.58	.94			
	High School Graduate	243	3.55	1.0			
	University Graduate	280	3.40	1.0			
Access	Not graduated	40	2.12	.93	5.636	.000*	
	Primary School Graduate	231	2.52	.88			
	Secondary School Graduate	112	2.57	.93			4-1
	High School Graduate	243	2.66	.83			5-1
	University Graduate	280	2.72	.74			5-2

When Table 10 is reviewed, it is indicated that there is a significant difference between the dimension of access ($F=5636$, $p<.05$) and students' perceptions of educational equity. According to Games-Howell Test, the educational equity perception of the students whose fathers graduated from high school and university ($\bar{X}=2.66$; 2.72) is higher than the ones whose fathers do not have any graduation degree ($\bar{X}=2.12$). Likewise, the educational equity perception of the students whose fathers have university degree is higher than the ones whose fathers graduated from primary school ($\bar{X}=2.52$).

Discussion and Conclusion

Conclusion and Discussion Related to the First Problem of the Study

Regarding the first problem of the study, which investigates the university students' level of perception based on educational equity it was concluded that students' perception of equity was at a moderate level in the dimensions of fair distribution of organizational resources and access, and at a sufficient level in the dimension of professor-student communication.

The moderate level in the dimension of fair distribution of organizational resources may be related to the fact that the study sample includes students studying at three different universities. Since the establishment years of these three different universities are different, their institutionalization levels and the amount of educational funding they receive from the state are also different. For instance, the first and well-established university's annual grant is 1.341.646.000 TL while the third one receives only 207.909.000 TL (Council of Higher Education, 2021). In addition to the different amounts of grants allocated to each university, the amounts spent on various expenses within the university (research, development and innovation; management and support program, health, etc.) vary according to universities. For example, the amount spent per student is 40,739 for the second university, 7,627 TL for the first one. (Council of Higher Education, 2020). Therefore, it is likely that a newly established university with less and limited funding would be able to offer limited resources to its students, whereas a well-established research university with substantial funding would be able to provide resources to all its students in an equitable manner. Apart from that, OECD data is also in line with these findings; when the expenditures per student are analyzed, Turkey lags behind the average of OECD countries (OECD, 2019). It can be said that students' perception of equity regarding the fair distribution of organizational resources is likely to be at a medium level since students are not provided with sufficient expenditures and disadvantaged students may not be supported with an equitable distribution for students from different backgrounds to achieve the targeted outcomes in higher education.

It is considered that the socioeconomic level of the students may have been effective in the moderate level of students' perception of equity in the access dimension. As a matter of fact, as stated in OECD (2021), Turkey is among the countries with the highest poverty score and this situation affects students' access to higher education. In addition to socioeconomic status, gender is another factor affecting the perception of access to higher education. According to UNESCO data, both women's and men's access to higher education increases in countries with higher economic income levels. Considering that our country has a high poverty score, it can be claimed that the perception of equity for the access dimension, which was determined to be at a medium level in the findings of the study, is consistent with these findings.

In addition, geographical location also affects equity in access to higher education; students living in different regions have different access to higher education. It is expected that a student

living in a village or rural area will have different perceptions of equity in access to higher education than a student living in a metropolitan area or in relatively more developed regions of the country. For example, in Turkey, the share of adults between the ages of 25-64 who have graduated from higher education is 13% in the Southeastern Anatolia region and 32% in the Central Anatolia region, and there are regions where the rate of those who have not even graduated from secondary education is over 70% (Himmetoğlu et al., 2021). In other words, there are differences in higher education access rates according to the regions where students live. It can be inferred that students' perceptions of equity in access to higher education are influenced by their general socioeconomic status and the geographic regions in which they are located. Therefore, the fact that the perception of the access dimension is at a medium level supports these data.

Conclusion and Discussion Related to the Second Problem of the Study

The second problem of the study investigating whether the university students' educational equity perception differs according to different variables that are identified as gender, type of high school that the students graduated from, part-time employment, university, gross monthly household income, the number of sibling, residential region of the family, parental education level, the essential results, and the associated debate are presented as follows.

Significant differences were discovered when students' perceptions of educational equity were examined according to the *gender variable*; in the overall scale, women's perception of equity was higher than men's, particularly in the fair distribution of organizational resources and professor-student communication dimension. Future studies may delve into greater depth about the cause of this situation. In the access dimension, no gender-based difference was discovered. In this regard, when the number of students by gender is analyzed, it is observed that there is no significant difference between male and female students in terms of the number of newly enrolled students and the total number of students at this level. For example, the total number of female students enrolled in undergraduate programs in higher education is 2,224,529, while the total number of male students is 2,452,128 (Higher Education Information Management System.b, n.d.). From this point of view, it can be deduced that access based on gender has been provided in an equitable manner.

The type of high school that the students graduated from, part-time employment, gross monthly household income, the number of sibling, the residential region of the family, and parental education level are the variables that point out the *socioeconomic status*; that's why, the key findings of these variables are discussed together. The significant differences are mostly displayed in the dimension of access and fair distribution of organizational resources. The results are listed below:

- Based on *high school type*, students who attended private schools in high school exhibit a higher perception of educational equity than students who attended public schools in the access dimension.
- Based on *part-time employment*, it was revealed that students' perceptions of educational equity display a significant difference in the fair distribution of organizational resources and access sub-dimensions and in the total scale according to the variable of working part-time. The educational equity perception of the students who don't work in a part-time job regarding those dimensions and total scale respectively is higher than the ones who work as a part-timer.

- Regarding the *gross monthly household income* variable, the students whose families have low monthly income have lower level of equity perception than the ones whose families' income is at a medium level under the fair distribution of organizational resources. Similarly, in the access dimension and total scale, as the income gets higher the equity perception of the student increases.
- Parental education level is also discovered to be a significant factor that affects the students' educational equity perception in the access dimension. It is inferred that the educational equity perception of the students whose mothers graduated from primary school, secondary school, high school, and the university is higher than the ones whose mothers do not have any graduation degree. Similarly, the educational equity perception of the students whose fathers graduated from high school and university is higher than the ones whose fathers do not have any graduation degree. Likewise, the educational equity perception of the students whose fathers have university degrees is higher than the ones whose fathers graduated from primary school. That is, as the educational level of the parent gets higher the educational perception of the students gets higher, especially in the access dimension.
- Concerning *the number of sibling*, the perception of the students with two siblings is higher than the perception of students with four or more siblings. Similarly, the perception of students with three siblings is higher than the perception of students with four or more siblings.
- According to the *residential region of the family*, the equity perception of the students whose families dwell in the city center and metropolis is higher than the ones whose families dwell in the countryside or village.

These results indicate that the educational equity perception of the students is affected by all the variables pointing out socioeconomic status. Socioeconomic status is one of the key points of perception of equity by university students. As the socioeconomic status of the family increases, the university students have a higher perception of accessing the university.

The results of the current study support the findings of the related studies in the literature. Higher education is a major problem and concern for low-income students and their families (Bootman & Long, 2016). For example, Horn and Bobbitt (2000) claim that as parents' level of education increases, the likelihood of their children having a bachelor's degree increases in parallel. Also, Roksa (2011) finds that participants whose parents have a bachelor's degree or higher have a 44% higher chance of having a bachelor's degree compared to participants whose parents have lower levels of education. Even in different countries around the world (e.g. Italy, Bulgaria, Romania, and Luxembourg), it has been demonstrated that individuals whose parents have at least a high school or university degree are much more likely to pursue higher education than those whose parents do not have these degrees (Atherton et al., 2016). Apart from these international studies, the results of research conducted in Turkey are also in line with the current study claiming that socioeconomic status is an important factor in attending higher education (Ekinci, 2011; Gölpek, 2011).

Okhidoi (2016) reported that family socioeconomic status is an important predictor of university access and also suggested that female students are more likely to access university than male students. Although the current study revealed that socioeconomic status is an important factor in accessing university, no significant difference was observed in terms of gender. In addition,

Karen (2002) stated that students with low-income levels in the USA have low rates of access to higher education (Karen, 2002). Samples from Africa and India delivered by Atherton et al. (2016) are similar to the present findings; the richest one-fifth of Ghana's population is seven times more likely to attain higher education than the poorest two-fifths of the population while in India those whose families are in the highest income group are 20 times more likely to enter higher education than the poorest. Al Qudsi (2003) added that enrollment and attrition rates for students are influenced by family financial disparities in Arab nations. Namely, socioeconomic status plays a crucial role in both gaining admission to the university and ensuring a fair distribution of resources in the education and training process.

In the current study, the students coming from low-income families and working at part-time jobs have a lower level of equity perception. Berlanga et al. (2016) emphasized the importance of financial support, arguing that grants and scholarships provide financial assistance to children from low-income families and increase equity. Also, equity cannot be attained unless the needs of underserved minority students are met by the institution (Dowd, 2007). As it is obvious that when students in need aren't supported by the institutions they are enrolled in, which leads to inequitable situations. That's why, underserved students are the weakest and least likely to succeed (Bragg & Durham, 2012). In other words, these situations may end up in low academic success or dropping out of the university in the end; thus, the students should be treated with an equitable manner in order for them to achieve the same results as their peers.

Aygül (2018), stated that university students cannot meet their basic needs and struggle to continue their studies because they lack sufficient economic resources, also scholarships, loans or dormitory facilities are insufficient for them. As a result of this, students have to find a job and work in order to continue their education. In this regard, Goldrick-Rab (2014) argues that financial aid enables students to overcome significant financial constraints and that financial aid helps students to concentrate and spend more time on their studies as they are less likely to work in paid jobs. Moreover, Berlanga et al. (2016) emphasized the importance of financial aid, arguing that grants and scholarships provide financial assistance to children from low-income families and increase equity. These studies highlight that when universities do not offer the necessary financial aid to students and do not provide financial equity, students attempt to cover their education expenses by working at a job and this situation leads to a differentiation in students' perceptions of educational equity.

The findings related to the number of sibling and the residential region of the family are also parallel with the other studies. For example, Dadon-Golon et al. (2018) assert that one more sibling reduces the possibility of being admitted to a university by approximately 6%. As the number of siblings increases, the expenses automatically get higher, so it is understandable that the ones who have fewer siblings have more easily access to university and have a higher perception of equity. This situation is compatible with the results of the current study.

The results of the study conducted by Ekinçi (2011) and Bui et al. (2019) are consistent with the current study which claims that the educational equity perception of the students varies depending on the residential region of the family. Thus, it can be deduced that rural areas may prevent students from accessing universities. In other words, in remote and backward areas there is a lack of opportunities for students to attend university. That's why, students' perceptions of educational equity are lower if their parents live in the countryside or in a village.

The current study revealed that the *university* variable is a significant factor that affects the student's educational equity perception. The students who are enrolled at 1st university, the most well-known and prestigious one, conceive that organizational resources are distributed more fairly than the ones who are studying at 2nd university. This can be related to the different amounts of funds distributed to the universities. The data from the Council of Higher Education (2021b), consolidates this finding of the study; the amount of funds provided by the Council of Higher Education varies considerably for the three universities involved in the study ("1,341,646,000 TL", "516,577,000 TL" and "207,909,000 TL"). Accordingly, the expenditures per student are 18,761 TL, 40,739 TL, and 7,627 TL, respectively, from the oldest to the youngest university in the study. Furthermore, the rate of students in these universities benefiting from university scholarships is 3.57% for the oldest institution and 0% for the others. Likewise, the number of activities related to social integration and inclusion for disadvantaged groups is 15, 12, and 8 respectively. That is, the amount of investment provided to the students differs in the three universities within the scope of the study, in other words, these three universities offer their resources to their students at different levels. It can be concluded that these differences affect students' perception of the fair distribution of organizational resources. Apart from that, this finding is in congruence with the finding that students confront various physical, financial, social, and psychological problems at universities (Aygül, 2018; Doğan, 2013; Kil et al., 2021; Topçu & Uzundumlu, 2012). The differences and problems at universities faced by the students may lead them to have a lower perception level of equity. For this reason, it can be inferred that the status of the universities as having an institutional and well-established structure, the different sociocultural structures of the universities, and the rate of distributing the budget to students create differences in students' perceptions of equity. Apart from that, the reason why the students studying at 3rd university displayed a higher perception of equity than the ones who are registered at 2nd university can be investigated in further studies. In terms of access, the students attending 1st university indicated a higher equity perception than the ones who are attending 2nd university.

In the access dimension, it was assumed that the relatively higher perceptions of the students studying at a well-established institution compared to the ones at other institutions might be associated with the socioeconomic level of the students. As a result, a two-way chi-square test for binary variables was applied to determine whether there was a relationship between gross monthly household income, parental educational level, and the university variable.

According to the results of the distribution of the students participating in the study according to the gross monthly household income related to the university, 27.6% of the students with low family income are studying at the first university, while 37.5% are studying at the second university. In other words, the share of students with low family income is larger in the second university. An analysis of the distribution of students with middle and high-family income in universities reveals that the majority of students with middle and high-income families study at the first university. While 55.8% of the students from middle-income families attend the first university, 21% of them attend the second university. In a similar vein, the proportion of students from high-income households at the first and second universities, correspondingly, was 67% and 20.4%.

According to the results of maternal education level, the proportion of students whose mothers do not have any degree is 50.9% in the second university, while the proportion in the first university, i.e. the well-established university, is only 17.3%. However, this situation reversed as the level of mother increased. For instance, whereas the percentage of students whose mothers were

university graduates was 69.1% at the first university, this rate was calculated as 20% at the second university. Similarly, the proportion of students with fathers who graduated from primary school was 35.5% in the second university and 27.7% in the first university. Notwithstanding the rate of students whose fathers were university graduates was 19.6% in the second university and 65.4% in the first university.

In other words, it may be concluded that the majority of students who have attended the first university, the more prestigious and established one, come from families with substantially higher levels of education and income. Parallel with this finding, Williams and Filippakou (2010) claim that access to elite higher education institutions is largely restricted to students from privileged upper-class groups. Also, Erişken (2019) stated in his study that students' families' educational levels and socioeconomic and cultural traits differ significantly depending on the university. Furthermore, it was revealed that the family's socioeconomic level makes a difference not only in access but also in access to prestigious universities (Erişken, 2019), which is consistent with the results of the current study. In short, in terms of access, the fact that the students attending the first university, the most prestigious and well-known, have a higher perception of equity than those attending the second university can be explained by their socio-economic status and higher levels of parental education.

Implications for Further Studies

Although all of the participants in this study are enrolled in public universities, there are differences in their perceptions of educational equity. For this reason, the Council of Higher Education may implement new policies and improve existing policies within the framework of equity, especially on issues such as academic and financial support for disadvantaged students, increasing expenditures per student, increasing scholarship rates and scholarship amounts allocated to students, improving services such as shelter-nutrition-social activities-counseling provided to students.

University administrations can initiate additional equity-based policies (discounted/ free shelter- meals, and scholarships, etc.) especially for socio-economically disadvantaged students, and revise their policies accordingly, as well as enhance the number of expenditures per student and activities for social integration and inclusion to establish a more equitable education system.

Further studies may be conducted on the concept of equity in different higher education institutions. In particular, to determine whether there is a distinction based on the type of university, students' perceptions of educational equity can be compared concerning the years of establishment of different universities. In addition, the level of students' perceptions of educational equity between state universities and foundation universities can also be analyzed.

Ethics Committee Approval Information: This research was carried out with the permission of Hacettepe University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 07/12/2020 and numbered E-51944218-300-00001354113

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

Author Contributions: The authors of the study contributed equally to all processes of the study.

References

- Al-Qudsi, S. S. (2003). Family background, school enrollments and wastage: Evidence from Arab countries. *Economics of Education Review*, 22(6), 567-580. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00028-1)
- Atherton, G., Dumangane, C., & Whitty, G. (2016). *Charting equity in higher education: Drawing the Global Access Map*. Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Charting-Equity_WEB.pdf
- Aygül, H. H. (2018). Eğitim erişim, yoksulluk ve formel/enformel iş-gücü olarak üniversite gençliği: “istihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?”. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 58-87. <https://doi.org/10.26466/opus.354859>
- Baum, S., Ma, J., & Payea, K. (2010). *Education pays 2010: The benefits of higher education for individuals and society*. College Board Advocay & Policy Center. P. 1- 56.
- Berlanga, V., Figuera, P., & Pérez-Escoda, N. (2016). Academic performance and persistence of study bursary holders. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 54, 23-35. <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=520436>
- Boatman, A., & Long, B. T. (2016). Does financial aid impact student engagement? *Research in Higher Education*, 57(6), 653-681. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9402-y>
- Bragg, D., & Durham, B. (2012). Perspectives on access and equity in the era of (community) college completion. *Community College Review*, 40(2), 106-125. <https://doi.org/10.1177/0091552112444724>
- Brunello, G., & Checchi, D. (2005). School quality and family background in Italy. *Economics of education review*, 24(5), 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.09.001>
- Bui, T. T. N., Ngo, N. T. H., Nguyen, H. T. M., Nguyen, H. T. L. (2019). Access and equity in higher education in light of Bourdieu's theories: A case of minority students in Northwest Vietnam. N.T. Nguyen, L.T. Tran (Eds.), *Reforming Vietnamese Higher Education, Education in the Asia-Pacific Region (Volume 50)*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8918-4>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırmayöntemleri* (29. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G., & Çokluk, Ö. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel uygulamaları* (6. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (1. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık
- Chin-Shan, L., & Hui-Juan, C. (2012). education equity in the process of the massification of Taiwan's higher education. *Chinese Education & Society*, 45(5-6), 99-111. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932450508>
- Council of Higher Education. (2020). Üniversite izleme ve değerlendirme raporları. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/izleme-ve-degerlendirme-raporlari>
- Council of Higher Education. (2021a). Önlisans ve lisans düzeyindeki öğrenci sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

- Council of Higher Education. (2021b). 2021 yılı merkezi yönetim bütçesi. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/DuyuruDetay.aspx?did=1039>
- Dadon-Golan, Z., BenDavid-Hadar, I., Klein J. (2018). Measuring (in) equality in education. In G.W. Noblit, W. Pink (Eds). Education, equity, economy (Volume 5). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90388-0>
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Çev. Ed. T. Totan). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2014).
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 108-116. 10.5961/jhes.2013.065
- Dowd, A. (2007). Community colleges as gateways and gatekeepers: Moving beyond the access "saga" toward outcome equity. *Harvard Educational Review*, 77(4), 407– 419. https://cue.usc.edu/files/2016/01/Dowd_HER_CCs-as-Gateways-andGatekeepers.pdf
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/792>
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (2002). Intergenerational inequality: A sociological perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 31-44. <https://doi.org/10.1257/089533002760278695>
- Erişken, E. (2019). Eğitim ve eşitsizlik: Yükseköğretimde eşitsizliğin yeniden üretimi [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Arşivi. <http://acikerisim.ybu.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/1252>
- Goldrick-Rab,S.(2014). *Conditional Pell dollars miss students who need them most*. Education Next, 14(2), 59-63. <https://www.educationnext.org/conditional-pell-dollars-miss-students-who-need-them-most/>
- Gölpek, F. (2011). Türkiye’de adalet ilkesi bakımından yükseköğretimde finansman politikası: kim faydalaniyor? Kim ödüyor? *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 149-176. <https://library.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0011194&lng=1>
- Gürbüz, S. (2021). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi* (2. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe yöntem analiz (2. Basım). Seçkin Yayınları.
- Harper, S. R., & Griffin, K. A. (2011). Opportunity beyond affirmative action: How low income and working-class black male achievers access highly selective, high-cost colleges and universities. *Harvard Journal of African American Public Policy*, 17, (43-60).
- Hashmi, A., & Akhter, M. (2013). Assessing the parental involvement in schooling of children in public/private schools, and its impact on their achievement at elementary level. *Journal of Educational Research*, 16(1), 27. <https://www.proquest.com/openview/fd85e54cf37676b0ec7ff18fb713748c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1616349>

- Havari, E., & Savegnago, M. (2013). The Causal Effect of Parents' Schooling on Children's Schooling in Europe. A New IV Approach. *University Ca'Foscari of Venice, Dept. of Economics Working Paper Series No, 30*. <https://ceistorvergata.it/RePEc/rpaper/RP315.pdf>
- Hewlett-Thomas, E. (2009). Access and equity in higher education in Antigua and Barbuda (Publication No. 3436902) [Doctoral dissertation, Seton Hall University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Higher Education Information Management System (t.y.). *Öğrenci sayıları özet tablosu, 2020-2021*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Himmetoğlu, B., Balıktay, S. O., Demirci, S., Yılmaz, G., Cengizoğlu, S. (2021). *Bir bakışta eğitim 2021: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. TEDMEM. <https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim2021?wpdmdl=3866&refresh=629406353623b1653868085>
- Horn, L., & Bobbitt, L. (2000). *Mapping the road to college: First generation students' math track, planning strategies, and context of support* (NCES Publication No. 2000-153). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2000/2000153.pdf>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International
- Karen, D. (2002). Changes in access to higher education in the United States: 1980- 1992. *Sociology of Education*, 191-210. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3090265.pdf>
- Kil, G., Özkan, M. A., & Aykaç, N. (2021). Yükseköğretimde yaşanan uzaktan eğitim sorunlarının değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 638-648. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/68085/1057163>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Basım). The Guilford Press.
- Lalas, J. W., Charest, B., Strikwerda, H., & Ordaz, M. (2019). Nurturing hope, sense of belonging and engagement through equity. In *Promoting Social Inclusion*, Emerald Publishing Limited, 13, 41-52. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620190000013004>
- Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2016). *Education pays 2016: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*. Trends in Higher Education Series. College Board. <https://research.collegeboard.org/media/pdf/education-pays-2019-full-report.pdf>
- Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2019). *Education pays 2019: The Benefits of Higher Education For Individuals and Society*. Trends in Higher Education Series. College Board. <https://research.collegeboard.org/media/pdf/education-pays-2019-full-report.pdf>
- Mizoguchi, L. A. (2020). District leadership practices that foster equity: the role of district leadership in teacher-led equity work (Publication No. 27959159) [Doctoral dissertation, Boston College]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- OECD (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (2021). Poverty rate (indicator). <https://doi.org/10.1787/7f420b4b-en>
- Okhidoi, O. (2016). Equity in higher education: socioeconomic status and its effect on access to higher education in post-socialist Mongolia (Publication No. 10183739) [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertations & Theses Global
- Rammohan, A., & Dancer, D. (2008). Gender differences in intra household schooling outcomes: the role of sibling characteristics and birth-order effects. *Education Economics*, 16(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/09645290701273574>
- Roksa, J. (2011). Differentiation and work: Inequality in degree attainment in U.S. higher education. *Higher Education*, 61, 293–308. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9378-7>
- Rowan-Kenyon, H. T., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564-486. http://repository.upenn.edu/gse_pubs/172
- Saenz, V., Hatch, D., Bukoski, B., Kim, S., Lee, K., & Valdez, P. (2011). Community college student engagement patterns: A typology revealed through exploratory cluster analysis. *Community College Review*, 39(3), 235–267. <https://doi.org/10.1177/0091552111416643>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi* (5. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tilak, J. (2015). How inclusive is higher education in India? *Social Change*, 45(2), 185–223. <http://dx.doi.org/10.1177/0049085715574178>
- Topçu, Y., & Uzundumlu, A. S. (2012). Yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 2(2 Sp: A), 51-58.
- UNESCO. (n.d.). National monitoring. UIS.Stat. <http://data.uis.unesco.org/>
- UNICEF. (2015). The investment case for education and equity. United Nations Children's Fund. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560003.pdf>
- Williams, G., & Fillippakou, O. (2010). Higher education and UK elite formation in the twentieth century. *Higher Education*, 59, 1-20. <https://www.jstor.org/stable/25622161>
- Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: Contributions of the capabilities approach. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 69(1), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9766-5>

Geniş Özet

Giriş

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yükseköğretime adil bir şekilde erişimini engelleyen çeşitli faktörler (cinsiyet, coğrafya, ebeveyn eğitimi, ebeveyn sosyoekonomik düzeyi, kardeş sayısı vb.) olduğu görülmektedir. Ayrıca, üniversitelerin farklı sosyal ve ekonomik geçmişlerden gelen öğrenciler için eşit eğitim ve öğretim fırsatları sunma konusunda adaleti sağlamaya yönelik örgütsel kaynakların adil dağıtımı açısından yetersiz kaldığı (finansal, fiziksel, sosyal vb.) birçok nokta olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin

eğitimde hakkaniyet algısını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1.Üniversite öğrencilerinin eğitimde hakkaniyet algısı ne düzeydedir?

2.Üniversite öğrencilerinin eğitimde hakkaniyet algısı cinsiyet, mezun olunan lise türü, yarı zamanlı çalışma, üniversite, aylık toplam aile geliri, kardeş sayısı, ailenin yaşadığı bölge ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, devlet üniversitelerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yükseköğretimde hakkaniyeti nasıl algıladıklarını araştırmaktır. Bu çalışma tarama türünde bir çalışmadır. Tarama araştırma modelinin genel amacı, bir grubun genel özelliklerini ortaya çıkarmak ve belirlemektir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu araştırma seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile oluşturulan 320 erkek ve 586 kız olmak üzere toplam 906 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler üç farklı devlet üniversitesinden toplanmıştır, birinci üniversiteden 417 katılımcı, ikinci üniversiteden 248 katılımcı ve üçüncü üniversiteden 241 katılımcı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf dağılımına bakıldığında 3. sınıf düzeyinde 441, 4. sınıf düzeyinde ise 465 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılar Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sağlık Bilimleri-Hemşirelik Fakültesi ve Tıp Fakültesi öğrencilerinden oluşmuştur.

Veriler pilot çalışma için SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiş, ana çalışmanın verilerinin analizinde ise AMOS 24 programından yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin eğitimde hakkaniyet algılarının araştırma problemine ilişkin çeşitli demografik bilgiler temelinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmanın verileri “Hakkaniyet Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu kapsamda, 219 katılımcı ile pilot uygulama yapılmış ve bu veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile analiz edilmiştir. AFA sonucunda 22 madde ve üç faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin, açıklanan toplam varyans oranı %52,1’dir.

Güvenirlilik analizi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı toplam ölçek için .891 olarak hesaplanmıştır. Ana uygulamada ise Amos 24 programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Uyum iyiliği değerleri $\chi^2 /df= 3.4$ kabul edilebilir uyum, RMSEA=.05 iyi uyum, RMR=.06 kabul edilebilir uyum, CFI=.95 iyi uyum, NFI=.93 kabul edilebilir uyum, IFI=.95 iyi uyum, GFI=.92 kabul edilebilir uyum ve AGFI=.91 kabul edilebilir uyum göstermiştir (Kline, 2016; Gürbüz, 2021; Hu & Bentler, 1999, Jöreskog & Sörbom, 1993). Sonuç olarak, AFA ve DFA sonucunda elde edilen tüm değerler literatürde belirtilen kriterlere uygun olduğu için yapı geçerliliği doğrulanmıştır. Toplam 22 madde ve üç faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın birinci problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrenciler, akademisyen-öğrenci iletişimi faktöründe hakkaniyetin yeterli düzeyde sağlandığını düşünmelerine rağmen, öğrenciler örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında hakkaniyetin orta düzeyde sağlandığını düşünmektedirler.

Araştırmanın ikinci problemine yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete yönelik algıları cinsiyete göre değişmektedir. Özellikle, kadın öğrencilerin örgütsel kaynakların adil dağılımı ve akademisyen-öğrenci iletişimine yönelik hakkaniyet algıları daha yüksek çıkmıştır.

Mezun olunan lise türüne göre, özel liselerden mezun olan öğrencilerin hakkaniyet algıları devlet okulundan mezun olanlara göre yüksek çıkmıştır.

Yarı zamanlı çalışma durumunda ise, yarı zamanlı işte çalışmayan öğrencilerin hakkaniyet algıları yarı zamanlı işlerde çalışan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır.

Üniversite değişkeni de öğrencilerin hakkaniyet algısında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Özellikle örgütsel kaynakların adil dağılımı alt boyutunda birinci üniversiteye yani en prestijli ve köklü üniversiteye kayıtlı öğrencilerin hakkaniyet algısı yüksek çıkmıştır. Üniversiteye erişim boyutunda da birinci üniversiteye kayıtlı öğrencilerin hakkaniyet algısı benzer şekilde yüksek çıkmıştır.

Aile geliri değişkenine göre ise, örgütsel kaynakların adil dağılımı alt boyutunda aylık toplam aile geliri düşük olan öğrencilerin hakkaniyet algısı, aile geliri orta düzeyde olan öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Erişim boyutunda ise aile gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin hakkaniyet algısı, aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, ailesi yüksek gelire sahip olan öğrenciler, ailesi orta gelire sahip olanlara göre, daha yüksek hakkaniyet algısına sahiptir. Benzer şekilde, ölçek toplamında da aile geliri arttıkça öğrencilerin hakkaniyet algılarının arttığı görülmektedir.

Toplam kardeş sayısı değişkeni de öğrencilerin hakkaniyet algısında önemli bir farklılığa sebep olmuştur. Toplam iki veya üç kardeş olan öğrencilerin eğitimde hakkaniyet algıları toplam dört ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Ailenin yaşadığı bölgeye göre bakıldığında, özellikle üniversiteye erişim boyutunda ailesi şehir merkezlerinde ve büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin hakkaniyet algıları ailesi kasaba ve köylerde yaşayan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır.

Aile eğitim düzeyi değişkeni ile hakkaniyet algıları arasında da önemli farklar elde edilmiştir. Anne eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilerin hakkaniyet algıları annesi okula gitmemiş öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin hakkaniyet algısı, babası herhangi bir eğitim kademesinden mezun olmayan öğrencilerin hakkaniyet algısına göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin hakkaniyet algısı babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin eğitimde hakkaniyete dayalı algı düzeylerini araştıran çalışmanın birinci problemine ilişkin olarak, öğrencilerin hakkaniyet algısının örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında orta düzeyde, akademisyen-öğrenci iletişimi boyutunda ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda ortaya çıkan orta düzey algı, çalışmanın örneklemine üç farklı üniversitede öğrenim gören öğrencilerden oluşması ile ilgili olabilir. Bu üç farklı üniversitenin kuruluş yılları farklı olduğu için kurumsallaşma düzeyleri ve devletten aldıkları eğitim fonu miktarı da farklıdır. Bu sebeple, bu faktörlerin öğrencilerin algılarında farklılık yarattığı düşünülebilir.

Çalışmanın ikinci alt boyutunda yer alan tüm değişkenler ile öğrencilerin hakkaniyet algısı arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin eğitimde hakkaniyet algısının sosyoekonomik durum ile ilişkili tüm değişkenlerden etkilendiğini açıkça göstermektedir. Sosyoekonomik durum ve üniversite değişkenleri öğrencilerinin hakkaniyet algısının kilit noktalarından biridir. Ailenin sosyoekonomik durumu yükseldikçe üniversite öğrencilerinin üniversiteye erişim algısı da yükselmektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları, literatürdeki ilgili çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi'nin Katılımcı Öğretmenler Açısından Verimliliğinin Değerlendirilmesi

Orhan Gazi GÖKÇE¹ 

Öz: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı himayesinde Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen Öğretmen Akademileri, öğretmenlerin meslekî ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, Tokat ilinde bu kapsamda çeşitli branşlardan öğretmenlerin katılım sağladığı Edebiyat Akademisi'nin katılımcı öğretmenler açısından verimliliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Edebiyat Akademisi, öğretmenlerin edebiyat alanındaki bilgi ve becerilerini artırmayı, edebi metinlere yönelik analiz ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeyi ve genel olarak mesleki yeterliliklerini yükseltmeyi hedefleyen bir dizi program olarak uygulanmıştır. Araştırma, belirtilen amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşmeye farklı branşlardan gönüllü öğretmenler katılmıştır. Görüşme soruları, öğretmenlerin Edebiyat Akademisi'ne hangi beklentilerle katıldıkları, programın hangi yönlerinin onların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, programın güçlü ve zayıf yönleri ve programın gelecekte nasıl iyileştirilebileceği üzerine odaklanmıştır. Toplanan veriler, tema ve alt temalar altında yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, Edebiyat Akademisi'nin öğretmenlerin edebi bilgi ve becerilerini geliştirdiğini, edebiyat öğretimine yönelik pedagojik yöntemlerini zenginleştirdiğini ve genel olarak mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte programın zaman yönetimi, etkileşim, görünürlük ve yaygınlaşma konularında zayıf yönleri belirtilmiş ve geliştirilmesi gereken alanları da tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin program hakkındaki önerileri doğrultusunda Edebiyat Akademisi'nin gelecekteki uygulamalarına yönelik iyileştirme önerileri sunulmuştur. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik beklentilerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve bu tür programların etkinliğini artırmak için tespitlerde bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen akademileri, edebiyat akademisi, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen motivasyonu

Evaluation of the Efficiency of Tokat Teacher Academies/Literature Academy in terms of Participating Teachers

Abstract: Teacher Academies, conducted by the Tokat Provincial Directorate of National Education under the auspices of the Ministry of National Education of the Republic of Turkey, aim to support teachers' professional and personal development. This study aims to evaluate the efficiency of the Literature Academy, where teachers from various branches participated in Tokat province, in terms of participating teachers. The Literature Academy was implemented as a series of programs aimed to increase teachers' knowledge and skills in the field of literature, improve their ability to analyze and interpret literary texts,

Geliş tarihi/Received: 02.09.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 22.03.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, orhangazi.gokce@gop.edu.tr, 0000-0002-3787-7960

Atıf için/To cite: Gökçe, O. G. (2025). Tokat öğretmen akademileri/edebiyat akademisi'nin katılımcı öğretmenler açısından verimliliğinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 171-191. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1542384>

and increase their professional competencies in general. This research was conducted using a qualitative research method in line with the stated purpose, and the semi-structured interview technique was preferred as a data collection tool. Volunteer teachers from different branches participated in the interview. The interview questions focused on the expectations with which teachers participated in the Literature Academy, which aspects of the program contributed to their personal and professional development, the strengths and weaknesses of the program, and how the program could be improved in the future. The collected data were analyzed through themes and sub-themes. The findings obtained in this study showed that the Literature Academy improved teachers' literary knowledge and skills, enriched their pedagogical methods for teaching literature and contributed significantly to their professional development in general. However, weaknesses of the program in terms of time management, interaction, visibility, and dissemination were identified, and areas for improvement were also identified. In this context, in line with the teachers' suggestions about the program, suggestions for improvement for the future applications of the Literature Academy were presented. This study makes some observations to better understand teachers' expectations and needs for professional development programs and enhancing the effectiveness of such programs.

Keywords: Teacher academies, literary academy, teacher competencies, teacher motivation

Giriş

Eğitim, beşikten mezara kadar insan hayatının vazgeçilmez bir gereğidir. Anne karnında başlayan öğrenme süreci son nefese kadar devam eder. Formal ya da informal olarak süren öğrenme, sadece bireylerin şahsi gelişimleri açısından değil toplumların ve medeniyetlerin tekamülü açısından da önem arz eder. Bireyin ilk öğretmeni olma vasfıyla ebeveynlerin tutumları erken çocukluk döneminden itibaren kişilik gelişiminde son derece önemli bir işleve sahiptir. Her ne kadar dijitalleşme ve öğrenme araçlarının çeşitlenmesi öğretmenin misyonu ve işlevi konusunda bazı tartışmaları beraberinde getirmiş olsa da okul çağında bireyin önündeki en önemli model öğretmendir. Formal eğitim-öğretim süreçlerinin her kademesinde öğretmen yeterliliği tüm dünyada önemli bir mesele olarak tartışılmıştır.

Bilinen yaygın tanımıyla bireylerde istendik yönde davranış değişikliğini amaçlayan eğitim kasıtlı ve planlı bir süreçtir. Kuçuradi'ye göre ise eğitim, istenilen davranışlar kazandırmayı değil kişilerin insanlaşmasına yardımcı olmayı temin eder (1994, s.35). Eğitim tanımlarının çoğunda sözü edilen istendik yönü tayin eden her ne kadar eğitim politikaları ve hazırlanan öğretim programları gibi görünse de temelde öğretmen yeterliliğidir. Öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin bu yola koyuldukları ilk yıllardan itibaren gönüllü bir şekilde ve şevkle kendilerini geliştirme çabaları, eğitim süreçlerinin niteliği açısından büyük önem arz eder. Öğretmenin mesleğine duyduğu bağlılığı, adanmışlığı ve kendini geliştirmeye dönük istekliliği bu hususta temel motivasyondur. İsa Özkan'ın ifadesiyle öğretmen bir ufuk gözlemcisidir. Geleceğe dair, akli, insani, ilmi ve pedagojik projeleri olan kişidir. Bu anlamda sosyal, kültürel, bilimsel yeterliliğini geliştirmeyen öğretmenin öğrencilere, bilgi, beceri ve belli tutumlar ve kazanımlar sağlama konusunda gösterdiği hedefler inandırıcı olamaz (2016, s. 26).

Öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür (Açıkgöz, 1996, s. 91; Zumwalt, 1988, s. 204). Bu nitelikler, öğretmenlerin öncelikle kendilerini yeterli ve mutlu hissetmelerine, muhatap oldukları öğrencileri hayata motive etmelerine, etkili ders planlamasına ve uygulamasına, etkili sınıf yönetmesine, iletişim kurmasına ve değerlendirme yapmasına olanak tanır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterliliği, öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde diğer bütün etkenlerden daha çok önem arz eder (Rivkin vd., 2005).

Avrupa Parlamentosu'nun öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasına dönük olarak hazırladığı raporda vurgulandığı üzere öğretmen niteliği, eğitim-öğretim uygulamalarında hayati öneme sahiptir. Nitekim öğretmenin niteliği öğrencilerin yalnızca akademik gelişiminde değil özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında şahsiyetlerinin şekillenmesinde doğrudan bir etkiye sahiptir (European Parliament, 2008, s. 2). Avrupa Toplulukları Komisyonu (2008) tarafından hazırlanan raporda ise okul içinde öğrenci performansını etkileyen en önemli faktörün öğretmen kalitesi olduğu belirtilmiştir. Bu raporda öğretmenlik mesleğiyle ilgili vurgulanan temel ilkeler arasında “Yaşam Boyu Öğrenme Anlayışına Sahip İnsan Olma” ilkesi de yer almaktadır. Raporda açıklandığı üzere öğretmenler, mesleki kariyerlerini sürekli geliştirmek için desteklenmeli yeni bilgiler kazanmaları konusunda farkındalıkları geliştirilmelidir. Öğretmenler yeni edindikleri bilgi ve becerileri eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamalıdır (Commission of the European Communities, 2008).

Rosenholtz'ün (1985) tespitiyle öğretmenlerin sınıfta başarılı olmak için becerilerini güncellemeleri gerekir. Bu hususta kendilerine planlı destek verilen öğretmenler, katıldıkları etkinlikler neticesinde bilgi ve becerilerini artırabilir, sosyalleşebilirler. Bunun sonucunda öğretmenin öz yeterliliği artar ve psikolojik iyi oluş hâlleri gelişir. Nitekim öğretmenlerin eğitim süreçlerinde verimli olmaları ve kaliteli eğitim verebilmeleri için en başta psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek seviyede olması zaruridir (Telef, 2013). Öğretmenlerin çalışma şartları, çalıştıkları okul türleri, okul idareleri ve veli beklentileri gibi birçok değişken, öğretmenlerin meslekî motivasyonlarını ve verimlilik düzeylerini etkilemektedir. Okul dışında gönüllülük esasına bağlı olarak sosyal ve kültürel bakımdan onlara beslenebilecekleri imkânların sunulması, öğretmenler için birçok bakımdan sağaltıcı ve ufuk açıcıdır.

Öğretmenlik öz yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yapabileceğine ilişkin tutum ve yaklaşımlarını ifade etmektedir. Süleyman Sadi Seferoğlu, bu bağlamda okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gerektiğini; okullardaki başarı grafiğinin de nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükselmeyeceğini vurgular. Başka bir deyişle iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (2004, s. 40). Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi sadece eğitim sisteminin değil toplumun genelinin kalkınması için de kritik önem taşır. Nitelikli öğretmenler, gelecek nesillerin donanımlı ve bilinçli bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunarak daha iyi bir dünyanın inşasında büyük rol oynayacaktır.

Nurettin Topçu (2022) bu bağlamda öğretmenin temel misyonunu şu ifadeyle dile getirir: “Eğitimci, tohum olmak için toprağa girmenin zevkini yaşamalıdır.” (s. 123) Bir süre öğretmenlik vazifesi yapan Ferid Edgü'nün (2023) kendisine tavsiyesi de bu yöndedir: “Hem öğretmen hem öğrenci olduğunu unutma, diyorum kendi kendime. Ve hep öyle kal.” (s. 105). Denilebilir ki öğretmenlik, mezun olunamayan ve meslek hayatı boyunca süren bir öğrenciliktir. Bu sebeple öğretmenlerin yeni şeyler öğrenme, entelektüel kapasitelerini genişletme, sosyal ve kültürel bakımdan kendilerini geliştirmeleri gönüllülük esasına bağlı olarak meslek hayatları boyunca devam etmelidir.

İyi öğretmenin vasıflarına bakıldığında iyi bir öğretmenin öncelikle kendisini mesleki ve kişisel bakımdan geliştirmesi ve buna dönük imkânları gönüllü olarak araştırması ilk sırada yer alır. Rauth ve Bowers da nitelikli insan gücünde aranan temel özelliklerin, işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren insan tipi olduğunu belirtmektedir (Aktaran:

Seferoğlu, 2004, s. 41). Tarihsel süreçte nitelikli öğretmen yetiştirme yöntemlerinde bilgiden beceriye geçilmiş, istendik davranışlar yerine özgünlük esas alınarak zihin geliştirmeye odaklanılmıştır. Her şeyi bilmesi beklenen öğretmen yerine hayat boyu öğrenme arzusunu sürdüren öğretmeni yetiştirme düşüncesi merkeze alınmıştır. Öğretmenlik rolünde ise önemli değişimler olmuş, sadece formal bilgileri öğreten bir öğretmen yerine öğrenmeyi öğrenme konusunda kendisini geliştirme yolu benimsenmiştir (Güneş, 2016, s. 430).

Türk Eğitim Derneği'nin hazırladığı *Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu*'nda da Türkiye'de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlı olduğu vurgulanır. Rapora göre öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesi için hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi açısından birincil önceliğe sahiptir (Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor, 2009, s. 3).

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri konusunda Millî Eğitim Bakanlığının da geçmişten bugüne bazı prensipler benimsediği görülür. Köklü bir öğretmen yetiştirme tecrübesine sahip Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarında sıklıkla bazı değişiklikler yapılsa da temel ilkeler bağlamında bir devamlılık söz konusudur. Mesleki yeterlilik bağlamında hazırlanan belgeler, değişen şartlar ve imkânlarla uyumlu hâle getirmek adına güncellenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlilikleri belgelerinde yüksek nitelikte öğretmenlere sahip olmak, eğitim alanında yapılacak tüm işlerin başında anılır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu belgelerde değişen dünya şartları ve ihtiyaçlar sebebiyle öğretmene meslekî anlamda yeni sorumluluklar yüklenmektedir. Bu sorumluluğu hakkıyla taşıyabilmek için öğretmenlerin yüksek yeterlilik düzeyinde olmaları gerektiği vurgulanır. Öğretmenlerin bu bağlamda güçlü iletişim becerilerine sahip olması, derin bir entelektüel bakış açısı ve bilgi birikimini haiz olması son derece önemli görülmektedir (MEB, 2017, s. 2).

Öğretmenlik Mesleği Temel Yeterlilikleri Belgesi'nde öğretmen yeterlilik alanları tanımlanırken “Kişisel ve Meslekî Değerler/Tutum ve Değerler başlığı altında öğretmenlerin “Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır” ilkesi vurgulanır (MEB, 2017, s. 8). Bu ilke bağlamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından planlanıp öğretmenlerin tercihlerine bağlı olarak uygulanan hizmet içi eğitimlerin kuşkusuz öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıları olmaktadır.

MEB'in son yıllarda yüz yüze hizmet içi eğitimlere ek olarak uzaktan eğitim stratejisi ile öğretmenler için planladığı ve uyguladığı hizmet içi eğitimlerin sayısı ve çeşitliliği artmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla zamandan, mekândan bağımsız olarak eğitimler planlanmakta ve öğretmenler bu eğitimlerden yararlanmaktadır. Zaman zaman katılımın mecburi tutulduğu hizmet içi eğitim ve seminerlerin sayısının artması ile eğitim içeriklerinin niteliği ve öğretmenlerin istifade düzeyi arasındaki ilişki tartışma konusudur (Tekin, 2020, s. 25).

Öğretmenlik öncelikli olarak bir ruh ve kabiliyet meselesi olmakla birlikte hayat boyu devam edecek gönüllü bir öğrenme sürecidir. Öğretmenlik bir memuriyet olmanın çok ötesinde bir mevkii olarak görülmelidir. Yeni nesillerin dünyalarını tanıma, onlarla etkili iletişim yolları bulma ve ufuk açıcı olabilmek adına öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda iç motivasyonunun yüksek olması gerekir. Kendini kişisel ve mesleki bakımdan geliştirmek isteyen öğretmenlere ilgi duyacakları konular ve içeriklerin arz edilmesi ve gönüllü katılım yoluyla kendilerini değerli hissedecekleri bir ortam oluşturmak ise eğitim yöneticilerinin ana gündeminde yer almalıdır. Bu alanda yapılan faaliyetlerin verimliliğinin değerlendirilmesi ise içerik ve yöntemlerin geliştirilmesi

adına önem arz etmektedir. Bu çalışma, Tokat ilinde yapılan uygulamanın katılımcı öğretmenler açısından verimliliğini tespit ederek Öğretmen Akademileri'nin geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Öğretmenin Kişisel ve Meslekî Gelişimine Özgün Bir Katkı: Öğretmen Akademileri

Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları daha çok lisans düzeyinde verilen pedagojik formasyon ile sınırlı kalmaktadır. Eğitim Fakültelerinin bu konuda yıllar içinde kazanmış olduğu tecrübe yadsınamaz olmakla birlikte öğretmenlerin göreve başladıktan sonra meslekî ve kişisel gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitimlerden öğretmenlerin çok azının istifade ettiği görülmektedir. Son yıllarda çevrimiçi platformlar üzerinden yapılan hizmet içi eğitimlerden daha fazla öğretmenin yararlandığı düşünülebilirse de bu hususta da nitelik ve verimlilik sorunları baş göstermektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014, s. 89). Nitekim çevrim içi ya da yüz yüze gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmaları çalıştaylar, konferanslar, seminerler kalıcı fayda sağlamaktan uzaktır. Bunun yerine devam esasına dayanan sürekli eğitimler öğretmenlere daha fazla katkı sunmaktadır (Craft, 2002).

Öğretmen Akademileri, öğretmenlerin kendi yeterliliklerini artırmaları amacıyla İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü koordinesinde ve paydaş kurum ve kuruluşların desteğiyle 2016-2017 yılında uygulamaya konulmuş özgün bir çalışma olarak dikkat çekmiştir (Çelik, 2022). Öğretmenlerin ilgi ve kabiliyetlerine göre çeşitli atölyelerle zenginleşen Öğretmen Akademileri katılımcı öğretmenlere ve dolaylı olarak eğitim-öğretim süreçlerine olumlu katkılar sağlamıştır. Başarılı bir uygulama olması açısından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da benimsenen Öğretmen Akademileri 2024 yılında hazırlanan yönerge kapsamında 24 pilot ilde uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2024).

Öğretmen Akademileri’nin amaçları ilgili yönergede şöyle açıklanmıştır. “Duygu, düşünce ve davranışta güzeli arayan; Anadolu’nun binlerce yıllık medeniyetinin akliselim, kalbiselim, zevkiselim seslenişinin günümüze sunduğu çağrıya kulak verecek nesilleri yetiştiren çelebi öğretmenlerin kişisel, sosyal ve kültürel yönden gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır.” (MEB, 2024).

Öğretmenlerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine ve bu yetenekleri en üst seviyede kullanmalarına imkân sağlamayı amaçlayan Öğretmen Akademileri; muhtelif alan uzmanlarını, akademisyenleri, yazar ve sanatçıları bir takvim dahilinde katılım sağlayan öğretmenlerle buluşturmaktadır. Takip edilen bu usul daha temelde öğretmenlerin eğitim, kültür, sanat ve bilim ile bağlarını güçlendirmeye ve aynı zamanda bu temelde nitelikli sosyalleşmelerine imkân sağlamaktadır.

Öğretmen Akademileri’ne katılım gönüllü olmakla beraber akademilerin devamlılık esasına dayanması öğretmenlerin öz disiplinlerinin gelişmesine katkı sunar. Temel olarak mesleki gelişimi esas alan akademilerde tutum ve değerler ekseninde bir tazelenme hedefi söz konusudur. Öğretmen Akademileri’nde nicelikten çok nitelik beklentisi ön plandadır. Çeşitli atölyeler şeklinde sürdürülen akademilerde katılımcı sayısından çok kalite önemsenmektedir.

Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi

Edebiyat, insanlığın ortak kültürel mirasının bir parçası olarak, bireylerin entelektüel ve duygusal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Edebiyat eğitimi, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, empati kurabilmelerine ve estetik duygularını derinleştirmelerine yardımcı olur. Bu doğrultuda, sadece edebiyat öğretmenlerinin değil branş fark etmeksizin bütün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve onları dil ve edebiyat zevki bağlamında daha donanımlı hâle getirmek, eğitim sisteminin kalitesini artırmada kritik bir rol oynar. Bununla beraber günümüzde insanlar görselliğin kuşatması altındadır. Okumanın mahiyeti bu sebeple değişmiş yeni okuma biçimleri ortaya çıkmıştır (Demir, 2016, s. 66). Bu sebeple bilhassa öğretmenlerin edebiyatla bu perspektiften bir temas kurmaları gerekmektedir.

Edebiyat Akademisi, Tokat ilinde geleneksel ve güncel okuma biçimlerini esas alarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir program olarak uygulanmıştır. Bu programla öğretmenlerin edebiyat sahasına ilişkin genel bilgilerini tazelemesi, edebiyat ve eğitim arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri beklenmektedir. Edebiyat Akademisi genel olarak öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini yükseltmeyi spesifik olarak ise edebiyatın sunduğu imkânlardan yararlanarak öğretmenlerin pedagojik yöntemlerini zenginleştirmesi, edebi metinlere yönelik analiz ve yorumlama yeteneklerini artırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin sadece bilgi düzeylerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda onlara edebiyat sevgisini kazandırmak ve bu sevgiyi öğrencilerine aktarmak da Edebiyat Akademisi'nin amaçları arasında yer almaktadır.

Edebiyat Akademisi'nde yerel ve ulusal düzeyde edebiyat sahasında faaliyet gösteren akademisyenler, yazarlar, şairler, eğitim uzmanları öğretmenlerle buluşturularak etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmak hedeflenmiştir. Edebiyat Akademisi'ndeki seminerlerin kayıtları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Youtube kanalında arşivlenmesi yaygın bir etkileşim imkânı sağlarken akademinin ulusal ve uluslararası görünürlüğünü artırmaktadır (Tokat MEM RTV, 2024).

Tokat ilinin tarihi mekânlarından Yağlıbasan Medresesi (Tokat Türk İslam Bilim Tarihi Müzesi)'nde 18 Nisan- 27 Haziran 2024 tarihleri arasında icra edilen seminerler; gezi, kitap okuma etkinlikleri, şiir şölenleri ve başka sosyal etkinliklerle desteklenmiştir. Aşağıdaki tabloda Edebiyat Akademisi'ne katılan akademisyen/yazarlar ve konu başlıkları sunulmuştur.

Tablo 1

Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi Katılımcı Akademisyen/Yazar ve Konu Başlıkları

Katılımcı	Konu
Prof. Dr. İsmet Emre	Hayat Edebiyatın Neresinde?
Sadık Yalsızuçanlar	Maarif Felsefemiz ve Tevfik İleri
Prof. Dr. Alpay Doğan Yıldız	Günümüz Hikâyesi ve Günümüz İnsanı
Doç. Dr. Canan Olpak Koç	Okuma Hâlleri
Prof. Dr. Ahmet Sarı	Edebiyatın İyileştirici Gücü
Prof. Dr. Dursun Ali Tökel	Öğretmen: Muallim mi Müzekkir mi Müellim mi?
Prof. Dr. Kemal Kahramanoğlu	Şairane Barınmak
Ali Ural	Kurgunun Büyüsü

Hümeysra Yabar

Edebiyat ve Psikolojik Derinlik

Dr. Necmettin Turinay

Türkiye’de Bir Mesele Olarak Eğitim

Öğretmen Akademileri’nin verimliliği hakkında yeteri kadar bilimsel araştırma ve inceleme yoktur. Öğretmen Akademileri kapsamında objektif verilerin toplanması akademilerin geliştirilmesi ve daha verimli hâle getirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, 24 pilot ilden birisi olan Tokat ilinde uygulanan Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi’nin katılımcı öğretmenler açısından verimliliğini değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi’ne katılan öğretmenlerin deneyimlerini ve program hakkındaki görüşlerini anlamak için görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve duygularını derinlemesine anlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bir nitel araştırma tekniği olarak görüşme ise araştırmacı ile araştırmanın muhatabı konumunda yer alan kişiler arasında geçen kontrollü ve amaçlı bir iletişim yöntemidir (Cohen ve Manion, 1994, s. 27). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların kendi kelimeleriyle düşüncelerini ve duygularını ifade etmelerine olanak tanır ve bu sayede daha zengin ve derinlemesine veriler elde edilir. Bu yöntemle araştırmacı konu hakkında hazırlamış olduğu sorularla hedef kişilerin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı hedefler.

Araştırmaya Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi’ne katılan öğretmenler arasından gönüllü olanlar katkı sağlamıştır. Katılımcıların seçiminde, farklı okullardan ve farklı branşlardan öğretmenlerin yer almasına özen gösterilmiştir. Bu çeşitlilik, farklı bakış açılarını ve deneyimleri yansıtmak açısından önemlidir. Araştırmada katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyleri gibi bilgileri de toplanarak bu değişkenler üzerinden yaklaşımlar analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu bire bir görüşme tekniğiyle katılımcı öğretmenlere arz edilmiş, görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşleri kayıt altına alınmıştır. Veri toplama aracı uygulanırken gerekli durumlarda araştırmacı tarafından ek sorular yöneltilerek görüşme yarı yapılandırılmış hâle getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, Edebiyat Akademisi’ne katılan öğretmenlerin program hakkındaki beklentilerini, programın kendilerine olan katkılarını, güçlü ve zayıf yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, belirli bir çerçeve dahilinde sorular sorarak katılımcıların özgürce ve ayrıntılı bir şekilde düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanır. Katılımcı öğretmenlerin özgün düşüncelerini tespit etmek ve araştırmanın özelliklerini daha açık bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, katılımcıların uygun oldukları zamanlarda çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların rahatça düşüncelerini ifade edebilmeleri için esnek bir görüşme ortamı sağlanmıştır. Edebiyat Akademileri'ne katılan öğretmenler içinden gönüllü yirmi öğretmene sunulan görüşme formunda araştırmanın amacı detaylı olarak açıklanmış ve katılımcı öğretmenlere yedi açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu yöntemle öğretmenlerden Edebiyat Akademisi'ne başlarken sahip oldukları beklentiler, kendilerine göre akademinin güçlü ve zayıf yönleri, geliştirilebilir tarafları hakkında derinlemesine bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubundaki öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları ise sırasıyla şöyledir:

1. Edebiyat Akademisine hangi beklentilerle katıldınız?
2. Edebiyat Akademisinin hangi yönünüzü geliştirdiğini düşünüyorsunuz?
3. Edebiyat Akademisinin size göre en güçlü tarafları nelerdir?
4. Edebiyat Akademisinin size göre zayıf tarafları nelerdir?
5. Akademiye katılan akademisyen/yazarların genel olarak performansını değerlendirir misiniz?
6. Edebiyat Akademisinin geliştirilebilir tarafları nelerdir?
7. Edebiyat Akademisi yeniden uygulanırsa daha verimli olması için tavsiyeleriniz neler olur?

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar Kolayda (Olanaklı) Örneklem yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemle araştırmanın odaklandığı çalışma grubunun içinden gönüllü ve farklı branşlardan 20 öğretmen örneklem dâhil edilmiştir.

Tablo 2

Branşlara Göre Katılımcı Öğretmenlerin Sayısı

Branş	f
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4
Fen Bilimleri	1
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	1
İHL Meslek Dersleri	1
Matematik	2
Okul Öncesi	1
Sınıf Öğretmenliği	3
Sosyal Bilgiler	1
Tarih	1
Türk Dili ve Edebiyatı	4
Türkçe	1

Verilerin Analizi

Görüşmeler sırasında katılımcıların cevaplarından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlamalar yapılmış ve veriler anonim olarak analiz edilmiştir.

İçerik analizi, ulaşılan verilerin içeriğine göre kavramsallaştırılması ve tema ve alt temalar yoluyla açıklanmasına dayanır. Tümevarımcı içerik analizi yönteminde elde edilen verilerden kavram ve temalar üretilir. Bu yöntemde araştırma konusu belirlenir, veriler toplanarak kavramsallaştırma ve temalaştırma yapılır ve son adımda ise kuramsal genelleme ile çıkarımlarda bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240-242).

Araştırmada temalaştırma, araştırma sonucuna bağlı olarak gelişen bir süreçtir. Verilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilmesi analitik çerçeveyi şekillendirir (Galleta, 2013). Analiz aşamasında kodlamalar sayesinde ana kategoriler, temalar ve alt temalar belirlenir. Kategoriler veya temalar genelde literatür taraması, görüşme formunun oluşturulması ve görüşme aşamasında araştırmacının zihninde genel hatlarıyla belirginleşmiştir (Berg ve Lune, 2015). Bu doğrultuda görüşme verileri analiz edilerek bulgular, 7 başlık altında 20 tema ve alt tema ile ortaya konulmuştur. Ayrıca bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Belirlenen kodlama kriterlerine göre yapılan analizde kodlayıcılar arasında %82,5 oranında uyum tespit edilmiştir. Bu oran, veri analizi sürecinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları, Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi'nin öğretmenler üzerindeki etkilerini ve programın genel verimliliğini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik beklentilerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya yönelik önemli ipuçları sağlayacaktır. Edebiyat Akademisi'nin gelecekteki uygulamalarına yönelik olarak yapılabilecek iyileştirmeler hakkında bilgiler edinilecektir. Araştırmanın sonuçları, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından da önemli katkılar sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak düzenlenen programların etkinliğinin artırılması ve bu programların daha verimli hâle getirilmesi için önerilerde bulunulacaktır. Aşağıda çalışmanın bulguları, belirlenen 7 kategori, 20 tema ve alt temalar hâlinde tablolarda ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3

Temel Motivasyon ile İlgili Veriler

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Mesleki ve Kişisel Gelişim	Düşünce Gelişimi	8	K12, K13, K15, K19, K9, K14, K16, K18,
Farklı Bakış Açısı Kazanma	Kendini Tamamlama	6	K2, K3, K7, K8, K10, K11,
Sosyalleşme	Tecrübe Aktarımı	6	K1, K4, K5, K6, K17, K20

Öğretmenlerin Edebiyat Akademisi'ne "Katılım Motivasyonu" kategorisine ilişkin tabloda görüleceği üzere katılımcı öğretmenlerin akademiye katılma nedenlerinin başında kişisel ve mesleki gelişimlerine (f=8) katkı sağlamak ve düşünce biçimlerini geliştirme isteği yer alır. Aynı zamanda entelektüel bakımdan kendini tamamlamak, farklı bakış açıları kazanmak (f=6) ve katılımcı akademisyen ve yazarların tecrübelerinden istifade etmek akademiye katılım sebeplerinin başında gelmektedir. Örneğin K11 akademiye katılma motivasyonunu şu cümlelerle ifade etmektedir: "Kişisel gelişimime katkı sağlamasını bekleyerek bu eğitime katıldım. Eğitimin benim kişisel gelişimin yanı sıra farklı yazar ve akademisyenlerle tanışmama vesile olduğunu söyleyebilirim." Akademilere ayrıca sosyalleşme (f=6) ve meslektaşlarıyla kaliteli zaman geçirmek için katıldığını belirten öğretmenler de vardır. K20 bu bağlamda temel motivasyonunu şöyle ifade etmektedir: "Akademik sohbetler yapmak, yeni bilgiler edinmek, sahadaki diğer öğretmenlerle tanışmak ve etkileşime geçmek."

Tablo 4*Geliştirici Yön ile İlgili Veriler*

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Entelektüel Beceriler	Kişisel Gelişim	13	K1, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K16, K17, K20
Nitelikli Etkileşim	Etkin Okuma	7	K2, K4, K8, K14, K15, K18, K19

Edebiyat Akademisi'nin "Geliştirici Yönü" ile ilgili yöneltilen soruya katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar "Entelektüel Beceriler" (f=13) temasında yoğunlaşmıştır. K20 bu hususta şu cümleleri kaydetmiştir: "Edebiyat akademisi en başta eleştirel düşünme becerilerimi geliştirdi ve bana entelektüel bakış açısı kazandı. Kendi branşım olmamasına rağmen edebiyat sahasına dair bilgilerimi yenilemiş oldum." Akademiye katılım motivasyonlarında da bir beklenti olarak öne çıkan sosyalleşme (f=7) teması, cevap veren öğretmenler açısından gerçekleşmiş gözükmektedir. K5'in ifadesiyle "Edebiyat Akademisi'nde olaylara farklı yönlerden bakmayı öğrendim. Konuşmacıların önceden bize verilen kitaplarını okuyarak hazırbulunuşluğumu artırdım. En önemlisi de sosyal olarak yeni arkadaşlıklar kurmama vesile oldu." Akademiye katılan öğretmenlere konuşmacıların bazılarının kitapları önceden verilmiş, öğretmenler kitaplarla ilgili kendi aralarında fikir alışverişinde bulunmuştur. Bu nitelikli bir etkileşim ve etkin bir okuma (f=7) imkânı sağlamıştır.

Tablo 5*Güçlü Yönler ile İlgili Veriler*

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı

Program İçerikleri	Konu Seçimleri	8	K2, K3, K7, K9, K10, K11, K16, K19
Organizasyon Kalitesi	Mekân Tercih ve İmkânlar	8	K1, K5, K6, K8, K12, K13, K14, K20
Sosyalleşme Fırsatları	Ortak Dil	4	K4, K15, K17, K18,

Edebiyat Akademisi'nin katılımcı öğretmenler açısından güçlü yönleri program içeriklerinin zenginliği ve konu seçimlerinin isabeti (f=8) temalarında yoğunlaşmıştır. K9 bu hususta şunları dile getirmiştir: “Gerçek anlamda alanında uzman misafirlerin gelmesinin akademinin en güçlü yanı olarak düşünüyorum. Programı düzenleyenlerin cana yakın, sevecen ve samimi duruşları da akademiye güçlü kılan durumlar arasındadır. İl Milli Eğitim Müdürümüzün akademiye yakından takip edip samimi ve dostane paylaşımları da bizi çok memnun etti. Kendilerinin desteğini hep yanınızda hissetmemizde akademiye güçlü kıldı.” Program içeriğine ilişkin pozitif değerlendirmelerin yanında organizasyon kalitesi mekân tercihi ve destekleyici hizmetler (f=8)in akademinin güçlü yönleri bağlamında verilen cevaplarda sıklıkla vurgulanmıştır. K13, bu hususta şu ifadeleri kullanmıştır:

“Akademiye düzenleyen hocalarımın donanımı, güler yüzü, mekânın Yağıbasan Medresesi olması. Merkezden ve farklı ilçelerden güler yüzlü, ılımlı, derdi öğrenmek ve öğretmek olan paydaşlarımla zaman geçirmek keyifli ve verimli bir yolculuktan benim için. Bence akademinin en güçlü tarafı organizasyondur. İlçeden katıldım, akademi öncesinde ikramlar hazırlanmıştı. Yorgunluğumuzu alan kendimize değer katmaya odaklandığımız emek verilmiş, ince düşünülmüş, özen gösterilmiş bir programdı.”

Süreç içinde sosyalleşme fırsatları ve öğretmenler arasında ortak bir dilin gelişmesi (f=4) de Edebiyat Akademisi'nin güçlü yönleri arasında anılmıştır.

Tablo 6

Zayıf Yönler ile İlgili Veriler

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Zamanlama Sorunu	Zaman Yönetimi	10	K1, K2, K3, K7, K9, K10, K12, K14, K15, K19
Aktif Katılım	Yaratıcılık	6	K4, K5, K6, K8, K16, K18
Yaygın Katılım	İletişim ve Görünürlük	4	K11, K13, K17, K20

Edebiyat Akademisi'nin zayıf yönlerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin yorumları, zaman yönetimi (f=10) temasında yoğunlaşmaktadır. Edebiyat Akademisi'nin yönergede belirtildiği üzere mesai saatleri dışında yapılması ve bazı seminerlerin uzun sürmesi eleştirilmiştir. K10 bu hususta görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Edebiyat Akademisi etkinliklerinin mesaiden sonra yorgun olduğumuz bir saatte olması verimliliğimi etkiledi doğrusu. Gün içerisinde biriken ruhsal ve bedensel yorgunluklar odaklanma sorunları oluşturdu.” K6 ise seminer süresinin uzunluğu konusunda şunları ifade etmiştir: “Konuşmacıların konuşma sürelerinin uzun olması dinleyici

olarak kimi zaman konudan uzaklaşmama neden oldu. Seçilen konulardan birkaçı ilgi ve dikkatimi yoğunlaşma konusunda beni zorladı.”

Katılımcı öğretmenlerin zayıf yönler bağlamında verdiği cevaplar, öğretmenlerin etkileşimli aktif katılım imkânları (f=6) bulamamaları ve yaratıcı etkinliklerin az olması hususunda yoğunlaşmıştır. Bu hususta K8 şu ifadeleri kullanmıştır: “Edebiyat Akademisi’nde bizim aktif olarak katılacağımız etkinlikler yoktu. Pasif dinleyiciler olmak yerine bizim de okumalar yapıp tartışmalara dahil olabileceğimiz oturumlar olabilirdi.”

Edebiyat Akademisi’nin katılımcı öğretmenlerce zayıf olarak vurgulanan yönleri arasında yaygın katılımın sağlanamaması ve başlangıçta görünürlük faaliyetlerinin yetersiz olmasıdır (f=4). Bu hususta K18 şunları belirtmiştir: “Edebiyat Akademisi başlarken duyurusunun iyi yapılmadığını düşünüyorum. Akademinin başlangıçta öğretmenlere tam olarak tanıtılmaması zayıf bir yön olarak söylenebilir. Bu akademinin başlangıçta diğer hizmet içi eğitimler gibi yüzeysel olarak algılanmasının akademiye katılımın az olmasına neden olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 7

Konuşmacı Performansları ile İlgili Veriler

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Ufuk Açıcı	Derinlikli	12	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K16, K17, K19
Geliştirici	Faydalı	4	K12, K14, K15, K20
Yüzeysel	Anlaşılmaz	4	K8, K11, K13, K18

Görüşmelerde katılımcı öğretmenlere konuşmacıların genel olarak performanslarına ilişkin bir soru da yöneltildi. Katılımcı öğretmenler, konuşmacıların performansını genel olarak ufuk açıcı ve derinlikli (f=12) buldular. K18’in bu bağlamda şu yorumu yapmıştır: “Bazı yazarlarımız ve akademisyenlerimiz bildiklerini çok güzel bir şekilde bize aktardılar. Bazılarında da ise aktarımda sorunlar olduğunu gördüm. Bilmenin ayrı aktarabilmenin ayrı bir şey olduğunu bir kez daha gözlemlemiş oldum. Genel olarak yazarlarımız ve akademisyenlerimizin performansı güzeldi.” Katılımcı öğretmenlerin konuşmacıların performansına dönük olarak değerlendirmeleri etkileyicilik ve faydalılık temalarında (f=6) yoğunlaşmıştır. Bazı katılımcı öğretmenler, bazı konuşmacıların performanslarını yüzeysel ve anlaşılmaz (f=4) bulmuştur. K15 bu yöndeki kanaatini şöyle anlatır: “Hepsi çok donanımlı ancak bazılarının donanımını aktarması sorunlu idi ve anlaşılması daha zordu.”

Tablo 8*Geliştirilebilir Yönler ile İlgili Veriler*

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Süreklilik	Demokratik Planlama	10	K1, K2, K4, K5, K6, K10, K14, K15, K16, K17
Etkileşim İmkânı	Eleştirel Yaklaşım	5	K7, K8, K9, K13, K20
İlgi Çekici Konular	Farklı Konuşmacılar	3	K3, K11, K19
Etkin Okur Yazarlık	Atölye Çalışmaları	2	K12, K18

Görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin Edebiyat Akademisi'nin geliştirebilecek potansiyelleri konusundaki düşünceleri alınmıştır. Katılımcı öğretmenler Edebiyat Akademisi'nin eğitim-öğretim yılı boyunca geniş bir zamana yayılması gerektiğine ve planlama süreçlerine aktif katılımın önemine dikkat çektiler. Süreklilik ve demokratik planlama (f=10) bu hususta öne çıkan tema ve alt tema oldu. Eleştirel yaklaşıma önem verilmesi ve etkinliklerin etkileşime açık olması (f=5) akademinin geliştirebilir yönleri olarak vurgulandı. Bununla ilintili olarak etkin bazı atölye çalışmaları ile etkin okuryazarlık deneyimleri (f=2) dikkat çekilen hususlar arasında yer aldı.

Tablo 9*Tavsiyeler ile İlgili Veriler*

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Tamamlayıcı Etkinlikler	Atölye Çalışmaları	11	K3, K4, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K18, K19, K20
Geniş Zaman Aralığı	Etkin Zaman Yönetimi	9	K1, K2, K5, K6, K8, K10, K15, K16, K17

Görüşmeye katılan öğretmenlerin akademinin yeniden uygulanması durumunda en çok hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiğine dair fikirleri bu tabloda yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin akademinin daha geniş bir zamana yayılması ve seminerlerin süresinin daha makul olması (f=11) hususunda görüşlerini yoğunlaştırdığı görülmektedir. K6 bu husustaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Edebiyat Akademisi'nin bütün bir eğitim-öğretim yılı boyunca takvimlendirilmesi daha iyi olur. Ayrıca seminerlerin etkileşimli ve daha makul bir süre olmalı.” Edebiyat Akademisi'nin yaratıcı yazarlık ve etkin okur-yazarlık atölyeleri, kültürel geziler gibi tamamlayıcı etkinlikler (f=9) ile zenginleşebileceği vurgulanmıştır. K11 bu bağlamda şu ifadeleri dile getirmiştir: “Okunan kitaplar sadece okumakla kalmamalı o kitaplar üzerinde kısa da olsa tartışmalar yapılabilirdir. Ayrıca tamamlayıcı nitelikte farklı aktiviteler de yapılabilir.”

Sonuç ve Tartışma

İnsanın kendisini içinde bulduğu değişim ve dönüşüm sürecinin merkezinde yer alan eğitim; onu dağılmaktan koruyan, olumsuz yönde değişip dönüşmesine karşı ona bir istikamet tayin eden, insani olanı sürekli yeniden inşa eden bir faaliyettir (İnce, 2024, s. 11). Anne karnında başlayan öğrenme süreci, bireylerin kişisel gelişimleri ve toplumların tekamülü açısından büyük önem taşır. Bu süreçte ilk öğretmen olarak ebeveynlerin tutumları, erken çocukluk döneminden itibaren kişilik gelişiminde kritik bir rol oynar. Aileden sonra bireylerin hayatında önemli bir rol model olan öğretmenlerin niteliği hayati önem taşır. Öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünüdür (MEB, 2017). Öğretmenlerin kendilerini yeterli ve mutlu hissetmeleri, öğrencilere etkili dersler sunmaları ve sınıfı iyi yönetmeleri, eğitim sürecinin başarısı açısından diğer faktörlerden daha önemlidir. Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde büyük etki yaratır.

Millî Eğitim Bakanlığı himayesinde yürütülen Öğretmen Akademileri, öğretmenlerin kendi yeterliliklerini artırmaları amacıyla oluşturulmuştur. Çeşitli atölyelerle zenginleştirilen bu akademiler, katılımcı öğretmenlere ve eğitim-öğretim süreçlerine olumlu katkılar sağlamıştır. 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenerek 24 pilot ilde uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen Akademileri alan uzmanları, akademisyenler, yazar ve sanatçılar ile gönüllü olarak katılan öğretmenleri buluşturarak öğretmenlerin eğitim, kültür, sanat ve bilim ile bağlarını güçlendirir ve nitelikli sosyalleşmelerine olanak tanır (MEB, 2024).

Edebiyat, bireylerin entelektüel ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar ve eleştirel düşünme, empati kurma ve estetik duyguların derinleştirilmesine yardımcı olur. Eğitim sisteminin kalitesini artırmak için, edebiyat eğitiminin sadece edebiyat öğretmenlerine değil tüm öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde görselliğin ön planda olduğu bir çağda, öğretmenlerin edebiyatla yeni perspektiflerden temas kurması önemlidir. Edebiyat Akademisi, bu bağlamda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir içeriğe sahiptir. Edebiyat Akademisi, öğretmenlerin edebiyatla ilgili genel bilgilerini tazelemelerini, edebiyat ve eğitim arasındaki ilişkiyi keşfetmelerini ve pedagojik yöntemlerini zenginleştirmeyi amaçlar. Edebiyat Akademileri 18 Nisan- 27 Haziran 2024 tarihleri arasında 52 öğretmenin aktif katılımıyla Tokat ilinde de uygulanmıştır. Akademi seminerleri, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Youtube kanalında arşivlenerek, programın ulusal ve uluslararası görünürlüğü artırılmıştır. Edebiyat Akademisi, Tokat ilinin tarihi mekânlarından Yağlıbasan Medresesi'nde düzenlenen seminerler, gezi, kitap okuma etkinlikleri, şiir şölenleri ve diğer sosyal etkinliklerle desteklenmiştir. Tokat ilinde uygulanan Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi'nin katılımcı öğretmenler açısından verimliliği konusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Edebiyat Akademisi'ne katılan öğretmenlerin başlıca motivasyonları kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama ve düşünce biçimlerini geliştirme isteğidir. Katılımcı öğretmenler, entelektüel bakımdan kendilerini tamamlamak, farklı bakış açıları kazanmak ve akademisyenlerin tecrübelerinden faydalanmak gibi nedenlerle akademiye katılmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler sosyalleşme ve meslektaşlarıyla kaliteli zaman geçirme gibi motivasyonlarla da akademilere katılmaktadır. Bu motivasyonlar, öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel anlamda kendilerini geliştirme ve mesleki ağlarını genişletme arzusunu yansıtmaktadır.

Edebiyat Akademisi'nin geliştirici yönleri üzerine yapılan değerlendirmelerde, katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ağırlıklı olarak "Entelektüel Beceriler" teması etrafında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar, akademinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve

entelektüel bakış açılarını genişlettiğini belirtmişlerdir. Özellikle kendi branşı olmayan öğretmenler bile, edebiyat sahasına dair bilgilerini yenilemişlerdir. Ayrıca sosyalleşme teması da katılımcılar tarafından olumlu bir gelişme olarak vurgulanmıştır. Öğretmenler, Edebiyat Akademisi'nin sosyal etkileşimlerini artırdığını ve yeni arkadaşlıklar kurmalarına vesile olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara önceden verilen kitaplar sayesinde, etkin ve nitelikli okuma imkanları sağlanmış ve bu kitaplar hakkında fikir alışverişi yaparak hazırbulunuşluk seviyeleri artırılmıştır.

Edebiyat Akademisi'nin katılımcı öğretmenler açısından güçlü yönleri, program içeriklerinin zenginliği ve konu seçimlerinin isabeti üzerine odaklanmaktadır. Katılımcılar, programın alanında uzman misafirler tarafından zenginleştirilmesini ve bu misafirlerin katkılarını akademinin en güçlü yanları olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, programı düzenleyenlerin cana yakın, sevecen ve samimi tutumları, en üst düzeyde idarecilerin akademiye yakından takip edip desteklemesi de katılımcılar tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Organizasyon kalitesi, mekân tercihi ve destekleyici hizmetler de akademinin güçlü yönleri arasında sıklıkla vurgulanmıştır. Katılımcılar, akademinin mekânının Yağbasan Medresesi gibi tarihi ve anlamlı bir yer olmasını, sunulan ikramları ve genel organizasyonun kalitesini övmüşlerdir. Sosyalleşme fırsatları ve öğretmenler arasında ortak bir dilin gelişmesi de akademinin güçlü yönleri arasında yer almıştır.

Edebiyat Akademisi'nin zayıf yönlerine ilişkin katılımcı görüşleri özellikle zaman yönetimi ve etkileşim eksikliği konularında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar, etkinliklerin mesai saatleri dışında yapılmasının ve bazı seminerlerin uzun sürmesinin verimliliklerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler etkinliklerde aktif katılım ve etkileşim imkânlarının yetersiz olduğunu, yaratıcı etkinliklerin az olduğunu eleştirmişlerdir. Akademiye başlangıçta yaygın bir katılımın sağlanamaması ve görünürlük faaliyetlerinin yetersiz olması da zayıf yönler arasında anılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, Edebiyat Akademisi'nde konuşmacıların performansları genel olarak ufuk açıcı ve derinlikli bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin konuşmacıların performansına dair değerlendirmeleri etkileycilik ve faydalılık temalarında yoğunlaşmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, Edebiyat Akademisi'nin geliştirilebilecek potansiyelleri üzerine yapılan değerlendirmelerde süreklilik ve demokratik planlama önemli temalar olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, akademinin eğitim-öğretim yılı boyunca geniş bir zaman dilimine yayılması gerektiğini ve planlama süreçlerine katılımlarının artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öneriler

Tokat Öğretmen Akademileri/Edebiyat Akademisi hakkında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve bu görüşmenin analizi neticesinde ortaya çıkan sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler ilgililerin dikkatine sunulmuştur:

Süreklilik ve Demokratik Planlama

Katılımcı öğretmenlerin belirttiği gibi, Edebiyat Akademisi'nin sürekli ve uzun vadeli bir program olarak tasarlanması, katılımcıların süreçlerin planlanmasına aktif olarak katılımını

sağlamak için demokratik planlama ilkelerine dayalı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, akademiye katılımcı odaklı ve sürdürülebilir kılacaktır.

Eleştirel Yaklaşım ve Etkileşime Açıklık

Öğretmenler, akademide eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve katılımcıların etkin bir şekilde etkileşimde bulunabilecekleri ortamların yaratılmasını önemsemektedir. Edebiyat Akademisi'nin etkinliklerinin katılımcıların fikir alışverişine açık olması ve karşılıklı öğrenmeye dayalı atölye çalışmalarının düzenlenmesi bu bağlamda önerilen geliştirmeler arasındadır.

Etkin Atölye Çalışmaları ve Okur-Yazarlık Deneyimleri

Katılımcılar, Edebiyat Akademisi'nin bazı etkin atölye çalışmaları ve okur-yazarlık deneyimlerinin artırılmasının, öğretmenlerin edebiyat alanındaki bilgi ve becerilerini derinleştirmelerine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin hem profesyonel hem de kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunabilir.

Sürekli Eğitim Fırsatları

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak sürekli eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve bu programların devamlılık esasına dayalı olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Akademik sohbetler ve kültürel etkinliklerin artırılması, öğretmenlerin bilgi birikimlerini artırmalarına ve mesleki anlamda daha donanımlı hâle gelmelerine yardımcı olacaktır.

Çeşitli Atölye ve Seminerler

Farklı bakış açıları kazandıracak atölye ve seminerlerin düzenlenmesi, öğretmenlerin entelektüel gelişimlerine katkıda bulunacaktır. Bu etkinliklerin, farklı disiplinlerden uzmanların katılımıyla zenginleştirilmesi faydalı olacaktır.

Eleştirel Düşünme ve Entelektüel Gelişim

Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve entelektüel becerilerini geliştirecek daha fazla eğitim programı düzenlenmelidir. Bu programlar, farklı disiplinlerden uzmanların katılımıyla zenginleştirilebilir.

Sosyal Etkileşim ve Ağ Kurma

Öğretmenler arasında sosyal etkileşimi artıracak etkinlikler ve platformlar oluşturulmalıdır. Sosyalleşme fırsatlarının artırılması ve öğretmenler arasında ortak bir dilin gelişmesi için daha fazla etkileşimli etkinlikler düzenlenmelidir.

Ön Hazırlık ve Materyal Desteği

Etkinlik öncesinde katılımcılara ilgili materyallerin, özellikle kitapların temin edilmesi ve bu materyallerin tartışılması için platformlar sağlanmalıdır. Bu, öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyelerini artıracak ve daha nitelikli bir etkileşim sağlayacaktır.

Disiplinlerarası Eğitim

Öğretmenlerin farklı alanlardan bilgi edinmelerini sağlamak için disiplinlerarası eğitim programları oluşturulabilir. Bu, onların geniş bir perspektife sahip olmalarına ve farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Uzman Katılımcılar ve Zengin İçerik

Program içeriğini zenginleştirmek ve alanında uzman katılımcılarla iş birliği yapmak, akademinin güçlü yönlerini daha da pekiştirebilir. Bu tür programların devamlılığı sağlanmalı ve farklı uzmanlık alanlarından daha fazla katılımcı davet edilmelidir.

Destekleyici ve Samimi Organizasyon

Organizasyonun kalitesi, mekân tercihi ve destekleyici hizmetler konusundaki yüksek standartların korunması ve geliştirilmesi, katılımcı memnuniyetini artıracaktır. Bu bağlamda, tarihi ve anlamlı mekânların seçilmesi ve katılımcıların rahat etmesini sağlayacak hizmetlerin sunulması önemlidir.

Etkileşimli Sunum Teknikleri

Konuşmacılara etkileşimli sunum teknikleri konusunda eğitimler düzenlenerek katılımcıların daha fazla etkileşimde bulunmaları teşvik edilebilir. Dinleyicilerin konuya daha aktif bir şekilde katılımı, sunumların daha etkili olmasını sağlayabilir.

Geribildirim Mekanizmaları Güçlendirme

Katılımcı öğretmenlerden konuşmacı performanslarıyla ilgili düzenli geri bildirimler toplanabilir. Bu geri bildirimler, konuşmacıların güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemek için kullanılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu/Belge Tarihi: 02.07.2024 Oturum Numarası: 11 Karar Numarası: 01-22

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

Yazar Katkısı: Tek yazarlı makale.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kan Yılmaz Matbaası.
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Aydın H.). Eğitim Yayınevi.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4.ed.). Routledge.
- Commission of the European Communities (2008). *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools*. Brussels. <http://ec.europa.eu>.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge-The Open University.
- Çelik, E. (2022). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin İstanbul öğretmen akademileri projesi çerçevesinde değerlendirilmesi* (Politika Notu:2022/37). İstanbul: İLKE ilim Kültür Eğitim Vakfı. https://ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/3606/dosyalar/epam_pn_37.pdf.
- Demir, S. (2016). Türkiye'deki edebiyat eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 48-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183483>.

- Edgü, F. (2023). *Hakkari'de bir mevsim*. Everest Yayınları.
- European Parliament (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education*, (2008/2068(INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0304_EN.html.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. NYU press.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları) mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2949>.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487480>.
- İnce, Âdem (2024). *İnsanı anlamak*. İnsan Yayınları.
- Kuşaradi, İ (1994). *Uludağ konuşmaları: Özgürlük, ahlâk, kültür kavramları*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf.
- MEB (2024). *Öğretmen akademileri uygulama kılavuzu*. www.meb.gov.tr.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Özkan, İ. (2016). Türk eğitiminde öğretmen okulları ve öğretmen yeterliliklerine dair düşünceler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 1-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369197>.
- Rauth, M., & Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41. <https://doi.org/10.1177/00224871860370010>.
- Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A. ve Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2) 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitimde kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.17244/eku.643224>

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (Pioo): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87222>.

Tokat MEM RTV (2024, 30 Haziran). *Öğretmen Akademileri* (Oynatma Listesi). Youtube: <https://youtube.com/playlist?list=PLMH2SOKC5e0GmpwgZbSgRfXNpRoqO4GVH&feature=shared>

Topçu, N. (2022). *Maarif davası*. Dergâh Yayınları.

Türk Eğitim Derneği, (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Özet raporu 1. Baskı*. ISBN 978-9944-5128. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zumwalt, M. (1988). Teacher competency: when, what, where and why? *Contemporary Education*, 59(4), 204-207. <https://doi.org/10.1177/016146818208300510>.

Extended Summary

Introduction

This study aims to evaluate the effectiveness of Tokat Teacher Academies/Literature Academy conducted by the Tokat Provincial Directorate of National Education in terms of participating teachers. It was conducted to examine how the program developed teachers' professional knowledge and skills, pedagogical methods, and literary and cultural awareness. In this context, this study investigated how the program encouraged collaboration and experience sharing among teachers, as well as their views on the program. In addition, the shortcomings of the program and the aspects that need to be improved were also identified.

Method

This research was conducted using a semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods. The participants were selected from the teachers who participated in the Tokat Teacher Academies/Literature Academy. The interviews were conducted to understand teachers' experiences and opinions about the program in depth. The data collected from the participants were analyzed through content analysis. This method provided an appropriate framework for exploring teachers' perceptions and experiences of different aspects of the program.

Findings

The study findings show that the Literary Academy had various positive impacts on teachers. The findings are organized around six main themes: professional development, pedagogical methods, literary and cultural awareness, collaboration and sharing, time management, and visibility and dissemination. Participating teachers reported that the Literature Academy increased their professional knowledge and skills. They became more competent in the analysis and interpretation of literary texts. They developed their ability to understand better and evaluate literary works. The program enriched teachers' pedagogical methods. Participants learned new

techniques and approaches to teaching literature. These methods helped them to make their lessons more effective and engaging.

Teachers reported an increased literary and cultural awareness. Through the Academy, they gained a deeper awareness of the social and individual importance of literature. Participants expressed a better understanding of the power of literature to convey cultural values and reflect on social issues. The program encouraged collaboration and experience sharing among teachers. Teachers from different disciplines supported each other by sharing the challenges and solutions they encountered in their respective fields. This fostered professional solidarity and collaboration. The participants mentioned some shortcomings in the time management of the program. Teachers emphasized the need for better planning and continuity of the program. Specifically, they stated they had difficulty participating in program activities due to their busy workloads. It was stated that the promotion of the academy was insufficient, and more teachers should participate in the program. Participants stated that promotional activities should be increased for the program to reach a wider audience of teachers.

Results and Discussion

The findings show that Tokat Teacher Academies/Literature Academy contributed significantly to teachers' professional and personal development. Through the program, teachers increased their professional knowledge and skills, enriched their pedagogical methods, and enhanced their literary and cultural awareness. Moreover, encouraging collaboration and experience sharing among teachers increased professional solidarity and created a basis for joint work. However, there were some deficiencies in the program's time management and promotion. Addressing these deficiencies will enhance the program's efficiency and effectiveness.

Expanding the program and ensuring its continuity will further contribute to teachers' professional development. Continuity is important for teachers to put into practice what they have learned and to improve themselves through receiving feedback. Activities and interactive sessions should be organized to encourage the active participation of participants. Teachers should be encouraged to engage more with each other and the speakers. This will provide opportunities for participants to share their experiences and learn from each other.

The program should be promoted more effectively, and more teachers should be made aware of such training programs. Various communication channels, such as social media, local press and school announcements, can be utilized to promote the program. Participating teachers' opinions and feedback about the program should be regularly collected, and the program should be continuously improved in line with this feedback. This will enable the program to better respond to teachers' needs and expectations. The selection of speakers should be more rigorous, and the content should be planned to meet participants's expectations. Inviting expert and influential speakers will enhance the quality of the program. Time management of the program should be done more effectively and a flexible scheduling should be made considering the participating teachers' heavy workload. This will ensure that teachers derive maximum efficiency from the program.

The program content should be regularly updated and enriched according to teachers' needs and expectations. Various activities, such as creative writing workshops, reading clubs and literary discussion groups, can be included in the program. Technological tools and resources used in the program should be increased. Training supported by online platforms and digital materials can make it easier for teachers to benefit more from the program. The Academy of Literature can

expand the program's scope by collaborating with other educational institutions and universities at the local and national levels. Such collaborations will increase the Academy's scientific and practical knowledge. The effectiveness of the program should be regularly evaluated.

In conclusion, Tokat Teacher Academies/Literature Academy is a valuable program that contributes significantly to the teachers' professional and personal development. Ensuring the program continuity, increasing its promotion and improving it by taking participant feedback into account will enable it to reach a wider audience of teachers and have a more significant impact on education in the future.

Analitik Geometride Kavram Yanılgıları Bağlamında Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Betimsel Analizi

Ali İhsan MUT¹, Merve ÖTELEŞ², Berivan ÖZÇAVUŞ³

Öz: Bu araştırmanın amacı analitik geometri konusunda kavram yanılgıları ile ilgili Türkiye’de yayımlanmış olan bilimsel makalelerin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık olan tezlerin tematik ve metodolojik olarak incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi doküman incelemesidir. Bu çalışmanın verileri betimsel analiz yöntemine uygun olarak Yayın Sınıflandırma Formu kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular; analitik geometri konusunda kavram yanılgıları bağlamında yürütülmüş olan çalışmaların yüksek lisans çalışmalarından ziyade makalelere araştırma konusu olduğunu, bilimsel çalışmaların yaklaşık yarısında örnekleme yönteminin belirtilmediğini, örnekleme yöntemi belirtilen çalışmalarda en çok amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığını, çalışmaların çoğunluğunun ortaokul kademesinde yapıldığını, araştırma yöntemlerinden genellikle nicel araştırmanın kullanıldığını, veri toplama aracı olarak çoğunlukla testlerin tercih edildiğini ve veri analizi yöntemi olarak daha çok içerik analizinin yapıldığını göstermektedir. Ayrıca, yapılan analizler sonucunda analitik geometride kavram yanılgıları konusunda yürütülmüş çalışmaların daha çok kavram yanılgılarını tespit etmeye yönelik olduğu bulunmuştur. Bu bağlamdaki kavram yanılgılarına yönelik araştırma temelli çözüm önerisi sunan az sayıda çalışma bulunduğu analitik geometri konusundaki kavram yanılgılarına çözüm önerileri getiren bilimsel çalışmalara olan ihtiyaç belirtilmiş ve mevcut araştırmanın bulgularına dayalı çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kavram yanılgıları, matematiksel zorluk, analitik geometri, matematik eğitimi

Descriptive Analysis of Scientific Studies Conducted in the Context of Misconceptions in Analytical Geometry

Abstract: The purpose of this study is to examine thematically and methodologically the scientific articles published in Turkey and theses available in the National Thesis Centre database on misconceptions in analytic geometry. The method of the research is document analysis, and the data of the study was analysed by Publication Classification Form compatible with descriptive analysis method. The findings revealed that the studies conducted in the context of misconceptions on analytic geometry were the subject of research in articles rather than graduate studies, the sampling method was not specified in approximately half of the studies, purposive sampling method was mostly used sampling method in the studies in which the sampling method was specified, the majority of the studies were conducted at the middle school, quantitative research

Geliş tarihi/Received: 03.01.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 07.04.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, aliihsan.mut@dicle.edu.tr, 0000-0001-5535-9174

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, merveoteles@gmail.com, 0009-0006-2037-5848

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, berivanmiran@gmail.com, 0009-0002-1128-1226

Atıf için/To cite: Mut, A. İ, Öteleş, M. & Özçavuş, B. (2025). Analitik geometride kavram yanılgıları bağlamında yapılmış bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 192-213. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1612529>

was generally utilized research method, tests are mostly preferred data collection tool and content analysis is mostly used data analysis method. According to data analysis, it was found that the studies carried out on misconceptions in analytical geometry were mostly aimed at identifying misconceptions. Due to the scarcity of research-based solutions to misconceptions, the need for studies addressing misconceptions in analytic geometry was highlighted, along with research-driven recommendations.

Keywords: Misconception, mathematical difficulty, analytic geometry, mathematics education

Giriş

Herhangi bir bilim disiplini içerisinde öğretilmesi hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi, diğer bir ifadeyle bilginin öğrencilere transfer edilebilmesi o disipline özgü kavramlar aracılığıyla sağlanır. Furinghetti ve Paola (2002) matematiksel kavramları tanımlarıyla birlikte yeni öğrenmelere ve matematiksel düşüncelere açılan giriş kapıları olarak nitelendirmektedir. Öklid'in sistematik bir yapıda geliştirmiş olduğu geometrisine, ön hazırlık olarak bu yapı içerisinde ihtiyaç duyacağı kavramları tanıtarak başlaması bahsedilen giriş kapısına bir emsal niteliğindedir. Ormrod ve diğerleri (2019) kavramı; ortak bir noktaya sahip nesnelerin veya olayların zihinsel olarak gruplandırılması olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma çok yakın olarak Ormrod'a (2003) göre bilişsel psikolojide kavram; benzer olay veya nesnelerin oluşturduğu grup veya kategoridir.

Sigler ve Saam (2006) kavram öğrenmenin, deneyimleri yorumlamak ve problemleri çözmek için kavramların kullanılması ve kategori oluşumu yönüne odaklandığını belirtir. Dolayısıyla, bireylerin bir kavram özelinde bilgi sahibi olup olmamaları o kavramla ilgili sadece isim ve tanım bilgisine indirgenemez. Bu bilgi, aynı zamanda söz konusu kavramın diğer kavramlarla olan ilişki ağının farkındalığını ve kavramlar arasında esnek geçişler yapabilme becerisini de gerektirir. Böylelikle, bir kavramın tek başına istenen düzeyde bir anlam yapısını temsil edemeyeceği anlaşılr. Bu duruma paralel olarak, Baki (2004) bir kavramın ancak ilişkili olduğu yapı içerisindeki diğer kavramlarla ilişkilendirilmesi durumunda o kavramın anlamının daha sağlıklı bir şekilde ortaya çıkabileceğini vurgular. Öğrenme sürecinde bireylerin kavramları anladıklarının ilk göstergesi, karşılaşılan yeni kavramla halihazırda mevcut olan bilgilerin hiyerarşik bir yapı içinde örtüşmesi, ilişkilendirilmesi ve sağlıklı bir adaptasyonun gerçekleşmesidir. Baki (2004) kavramlar arasındaki hiyerarşik yapı için zincir-halka benzetmesini yapmaktadır. Bu benzetime göre, halkalar halinde birbirine bağlı olan yapı bütünü zincir halkaları olarak düşünülürse, öğrenme sürecinde farklı kavramların her biri bir halka olarak birbirine bağlı olan diğer kavramlarla birlikte zincirleme yapıyı yani anlamlı bilgi bütünü oluşturur. Bu halkalar arasındaki herhangi bir kopukluk, ortaya çıkacak yapının bütünlüğüne zarar verebilmektedir. İlgili alanyazında, kavram yanlışları kavramsal yapı bütünlüğüne tehdit oluşturan faktörlerden biri olarak belirtilmekte ve bilimsel araştırmalara konu olmaktadır.

Öğrencilerin matematiksel kavram yanlışlarını belirlemek, bilgi eksikliklerini ortaya çıkarmak, kavram yanlışlarının altında yatan sebepleri belirlemek ve tespit edilen kavram yanlışlarına çözümler üretmek matematik eğitimi alanyazınındaki bilimsel çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Bingölbali ve Özmantar, 2015; Jamaludin ve Maat, 2020). 1960'lı yıllardan itibaren matematiksel kavram yanlışları bağlamında yürütülen araştırmalarda öncelikle belirli kavramlara özgü yanlışlarının tespit edilmesi, tespit edilen yanlışların altında yatan sebeplerin belirlenmesi ve bu sebepleri öğrenci temelli ve bilişsel bağlamda anlamlandırma veya yorumlanmanın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. 1990'lı yıllardan itibaren kavram yanlışlarını daha kapsayıcı bir bakış açısıyla değerlendirme eğiliminin başladığı anlaşılmaktadır. Bu

kapsayıcılık, matematiksel kavram yanlışlarına kaynaklık etme durumunda olan matematik öğretmeni boyutuna da odaklanmayı ve bu yönde açıklamalar yapmayı gerektirmiştir.

Shulman (1986) öğretmenlerin; öğrenme - öğretme ortamlarının planlanmasından ve verimli bir şekilde organize edilmesinden sorumlu olan en önemli taraf olduğunu bildirmektedir. Bu sorumluluk, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri doğrultusunda kavramların hangi yöntemlerle daha etkin olarak öğretilmesi gerektiğine ilişkin pedagojik alan bilgileriyle donatılmalarını gerekli kılmaktadır. Pedagojik alan bilgisi, öğretmenin mesleğiyle ilgili olarak hem pedagoji bilgisine hem de alan bilgisine sahip olması anlamına gelir. Shulman'ın (1986) perspektifinden pedagojik alan bilgisi; (a) öğretmenlerin öğretilmesi hedeflenen kavramları, öğrencilere anlayabilecekleri bir formatta sunulabilmek için uygun öğretim yöntem bilgisini, (b) içerik ve kullanılan dil bakımından kavramların muhatap kitlenin düzeyine göre uyarlayabilme bilgisini, (c) kavramların farklı temsil biçimleri ve temsiller arasında geçiş yapabilme bilgisine sahip olmasını ve (d) öğrencilerin olası öğrenme güçlüklerini bilmelerini gerektirmektedir.

Kavram yanlışsı (misconception), hata (error) ve zorluk (difficulty), öğrencilerin bir konuyu öğrenme süreçlerinde yaşayacakları öğrenme güçlükleri bağlamında kullanılır (Bingölbali ve Özmantar, 2015). Öğrencilerin gerek konu öğretiminden önceki muhtemel kavram yanlışları hakkında gerekse konu öğretiminden sonra belirtisini gösterecekleri matematiksel kavram yanlışlarıyla ilgili öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarının, söz konusu kavramın öğretim sürecinin tümünde öğretmene kılavuzluk edeceği beklenmektedir. Fakat, her ne kadar kavram yanlışları genellikle öğrenciler bağlamında düşünülse de Gökkurt-Özdemir ve diğerleri (2017) ile Sırmacı ve Gökkurt-Özdemir (2016) matematik öğretmenlerinin de kavram yanlışlarının olduğunu belirtmektedir. Aynı durumun matematik öğretmeni adayları için de söz konusu olduğu, ilgili alanyazındaki çeşitli çalışmalardan (Akbayır, 2004; Akbulut ve Işık, 2005; Altaylı vd., 2014; İdil ve Narlı, 2021; Kılıç vd., 2015; Morali vd., 2004) anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin hem kendilerinin kavram yanlışlarının olması hem de öğrencilerinde var olan kavram yanlışlarını anlamakta yetersiz kalmaları nedeniyle matematiksel kavramların öğretilmesi sürecinde istenen başarı elde edilememekte ve bu süreçte zorluklar yaşanmaktadır (Chick vd., 2006; Karaağaç ve Köse 2015). Bu sebeple, matematik öğretmenlerinin hem mesleki olarak gelişimlerini desteklemek hem de sınıf içi matematik öğretim süreçlerini öğrenciler açısından etkili kılmak amacıyla bahse konu olan alanda araştırmalar yapan matematik eğitimcilerinin bu husustaki farkındalıklarının artırılması bir ihtiyaç olarak belirmektedir. Ayrıca, Dağ (2022) öğrencilerin sahip oldukları matematiksel kavram yanlışlarını doğru bir şekilde tespit etmenin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, araştırmacıların ise matematiksel kavram yanlışları odaklı çalışmalarında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu öneme karşın Özdemir ve diğerleri (2017) öğretmenlerin öğrencilerine ait kavram yanlışlarını sağlıklı bir şekilde tespit etmede sorun yaşadıklarını bildirmektedir. Tam da bu doğrultuda, öğretmenler öğretecekleri konulara özgü kavram yanlışlarını sağlıklı ve geçerli bir şekilde tespit etmiş olan bilimsel araştırmalara dayalı bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerinin belirli kavramlardaki zorlukları ve kavram yanlışları hakkında bilgili olmaları, istenmeyen bu durumların ortaya çıkma sebeplerini ve öğrencilerin düşünme süreçlerini doğru bir şekilde analiz edebilmeleri bakımından önemlidir. Böylelikle, öğretmenler muhtemel kavram yanlışlarını engellemek ya da etkilerini en aza indirmek için öğretimlerini güncelleme olanağını bulabileceklerdir. Ayrıca, Cornu'nun (1991) kavram yanlışlarına sebep olan ve pedagojik kaynaklı faktörlerden biri olarak belirttiği 'öğretmenin kendisinin' öğrencilerde kavram yanlışlarına sebebiyet vermesinin önüne de geçilmiş olacaktır.

İngilizce alanyazında çoğunlukla ‘misconception’ olarak belirtilen ‘kavram yanılgısı’ ibaresi çoğunlukla bir konuda uzmanların üzerinde mutabık oldukları görüşten farklılaşan algı ya da kavrayış olarak nitelendirilmektedir (Hammer, 1996). Bundan dolayı, kavram yanılgısı ile ‘uzmanlarla öğrenciler arasındaki temel algı farklılıklarının’ kastedildiği anlaşılmaktadır (Smith vd., 1993). Alanyazında kavram yanılgılarının, ‘ön-algı’ (Clement, 1982), ‘alternatif algı’ (Hewsen ve Hewsen, 1984) ya da ‘alternatif teori, olgunlaşmamış algı ya da olgunlaşmamış teori’ (McCloskey, 1983) olarak da isimlendirildiği görülmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin geometri öğrenme alanındaki çeşitli kavram yanılgılarının tespit edilmesine ek olarak bu kavramsal yanılgılarının altında yatan sebeplere de odaklanıldığı bilinmektedir. Öğrencilerin genellikle geometrik bir şeklin sınırlı sayıda ve aynı türden benzer örnekler (prototipik örnekler) üzerine yoğunlaşmaları bu sebeplerden biri olarak raporlanmaktadır (Lezgi, 2023). Ayrıca, öğrencilerin prototipik örneklerle yoğunlaşmalarına ek olarak öğrencilerin ‘herhangi bir kavramla ilgili olmayan detaylara odaklanma’ eğiliminde olmaları da kavram yanılgısına kaynaklık eden başka bir faktör olarak belirtilmektedir (Bergeson, 2000; Fisher, 1978; Hershkowitz ve Vinner, 1980). Bununla birlikte, Porter (1989) sınıf uygulamalarını incelediği çalışmasında, sınıf içi uygulamalarda işlemsel beceriye yönelik etkinliklerin kavramsal beceriye yönelik etkinliklerden daha fazla yer almasının kavram yanılgılarının görülmesine sebep olan bir diğer etken olduğunu belirtmektedir.

Ausebel (1968) öğrenme sürecine tesir eden en önemli etkenin, öğrencinin öğrenme sürecinin hemen öncesindeki bilgilerinin olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle, öğrencinin algılama becerisi öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyi gibi etkenlerle ilintilidir. Gökkurt ve diğerleri (2017) bahsedilen bu etkenlerin, öğrenciler açısından yeni bir kavramı öğrenme süreçlerinde doğrudan olumlu veya olumsuz anlamda etkili olduğunu belirtmektedir. Özel olarak, öğrencilerin dağarcıklarındaki sağlıklı olmayan bilgileri bazen bu bilgileri takip eden kavramların öğrenilmesi sürecinde ‘istenmeyen öğrenmelere’ kaynaklık edebilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin hâlihazırdaki yanlış bilgileri karşılaşacakları matematiksel problemleri çözme süreçlerinde ve yeni durumlara uyarlamada onlara makul gelebilmektedir. Bu durumda, öğrencinin takip ettiği işlemlerin matematiksel geçerliliği olmamasına rağmen yürüttüğü işlemlerde herhangi bir yanlışlığın olmadığını düşünmesi söz konusudur. İlgili alanyazında belirtildiği üzere bu durum öğrencilerin kavram yanılgılarının olduğuna işaret etmektedir.

Matematiğin herhangi bir öğrenme alanından bir konunun öğretilmesinin akabinde o konuyla ilgili kavramları öğrencinin ifade etmesi talep edildiğinde veya öğrencilerden sınavlarda vermiş oldukları yanıtların detaylı olarak çözümlerinin yazılması istendiğinde, kavramları doğru olarak açıklayan ve/veya çözümleri doğru olarak tamamlayan öğrenci sayısının istenen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Öğrenciler daha çok formül veya dikte edilmiş algoritmalar kullanarak problemleri çözme ve sayısal sonuçlar bulma eğilimindedirler. Kavramlar tam olarak öğrenilmeden problemleri çözme isteği veya beklentisi, öğrencileri formülleri ve bahsedilen algoritmaları ezberlemeye yöneltmektedir. Bu çerçevedeki bir öğrenme yöntemi, anlaşılmayan ve öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olan formüller yığını oluşturmaktadır (Özerdem, 2007). Bu durumun sıklıkla gözlemlendiği konulardan biri de analitik geometridir.

Matematiğin bütün alt öğrenme alanlarında olduğu gibi analitik geometride de bir kavram sonraki kavramların temelini oluşturabilmektedir. Dolayısıyla, analitik geometride kavram yanılgıları üzerine yapılmış bütün çalışmalara ulaşabilmek analitik geometri özelinde öğrenci zorluklarının ve kavram yanılgılarının tespitinin önceden yapılması ve buna göre önlemlerin alınması yönünde bir ihtiyaç olarak belirlemektedir. İlgili alanyazında tespit edilmiş kavram yanılgılarının ve bu yanılgılara araştırma temelli önerilmiş spesifik çözüm önerilerinin bir arada

sunulması matematik öğretmenlerinin alan bilgilerinin gelişmesi yönünde ve bu konuda araştırma yapan bilim insanlarının önünü aydınlatması bakımından önemlidir. Diğer bir ifadeyle bu çalışma; analitik geometride kavram yanlışları üzerine yapılmış çalışmaların derlemesini içerdiğinden sahadaki matematik öğretmenleri ve öğretmen adayları ile matematik eğitimi araştırmacıları için analitik geometri konusu özelinde öğrencilerin sahip oldukları zorlukları ve çözüm önerilerini bir araya getiren rehber konumunda bir rol yükleneyeceği beklenmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı; matematiğin analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yayımlanmış makalelerin ve Ulusal Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr) veri tabanında erişime açık olan tezlerin ve Türkiye’de yayımlanmış olan bilimsel çalışmaların tematik ve metodolojik bakımından incelenmesidir. Çalışmanın amaçlarına ulaşabilmek için bu araştırmanın problem cümlesi ‘*Türkiye’de analitik geometride kavram yanlışları ile ilgili yayımlanan çalışmaların eğilimi nasıldır?*’ olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesine ait alt problemler aşağıdaki gibidir;

- 1) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların türlere (*doktora tezi, yüksek lisans tezi veya makale*) göre dağılımı nasıldır?
- 3) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 4) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- 5) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?
- 6) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların yürütüldükleri öğretim kademelerine göre dağılımı nasıldır?
- 7) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- 8) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 9) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların kullanılan veri analizi yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi sürecini kapsayan (Yıldırım ve Şimşek, 2021) doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Wach ve Ward (2013) doküman incelemesini, araştırma kapsamına alınan belgelerin sistematik olarak özenli bir şekilde analiz edilmesi yöntemi olarak nitelendirmektedir. Ayrıca, Bowen (2009) doküman incelemesini, yazılı veya sanal ortamdaki dokümanların özelliğini, içeriğini ve eğilimlerini anlamak ve bahse konu olan belgeleri değerlendirmek için takip edilen süreç olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, Sak ve diğerlerinin (2021) vurguladığı gibi, eğitile

ilgili belirli bir periyotta ve spesifik bir konu bağlamında yayımlanmış makalelerin analiz edilmesi, odaklanılan konu hakkında gerekli bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır. Forster (1995) doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen bir çalışmanın aşamalarını sırasıyla ‘*dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma*’ olarak belirtmektedir. Bu çalışmada Forster’ın (1995) önerdiği aşamalar dikkatli bir şekilde takip edilmiştir.

Çalışmanın kapsamı

Bu araştırmanın kapsamını, analitik geometri konusunda kavram yanlışları bağlamında yürütülmüş 23 makale, 5 yüksek lisans tezi ve 1 bildiri olmak üzere toplam 29 bilimsel çalışma oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsamı, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2012) amaçlı örnekleme; çalışmanın amacına uygun olarak derinlemesine bir inceleme yapabilmek amacıyla verimli bilgileri kapsayan durumların dâhil edilmesi olarak nitelemektedir. Özel olarak, ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırma problemi çerçevesine uyumlu olarak önceden tanımlanan kriterlere uyan tüm durumların dikkate alınarak incelenmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın kapsamını oluşturan bilimsel araştırmalarda yıl bakımından herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir. İlaveten, bilimsel yayınlara aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak ulaşılmıştır. Bu ölçütler;

1. Yayınların analitik geometri ve kavram yanlışları bağlamında olması,
2. Yayınların matematik eğitimi kapsamında yazılmış olması.

Veri toplama süreci

Araştırma doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğundan veri toplama süreci öncesinde etik kurul izni almayı gerektirmemiştir. Araştırmanın verileri; Google Scholar, YÖK Tez arama, YÖK Akademik ve Dergipark veri tabanlarında ‘*geometri, analitik geometri, kavram yanlışlığı, doğrunun eğimi, iki nokta arası uzaklık, koordinat düzlemi, kareli kâğıt kullanımı, eğitim, doğrunun denklemi, misconception, misunderstanding, preconception, alternative conception ve naive conception*’ anahtar kelimeleri aracılığıyla toplanmıştır. Anahtar kelimeler alanyazın dikkate alınarak mümkün olduğunca kapsamlı olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda ilgili platformlar taranarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın kapsamını, analitik geometri konusundaki kavram yanlışları odaklı yapılmış bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır. Dolayısıyla, anahtar kelimeler aracılığıyla ulaşılmış analitik geometri odağındaki 492 bilimsel yayından ‘öğrenci zorluğu ve kavram yanlışları’ bağlamındaki 29 çalışma bu araştırmanın amaçlarına uygun olması dolayısıyla veri analizine dahil edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, sırf analitik geometri bağlamında yürütülmüş çalışmalar veri analizine dâhil edilmemiştir.

Veri analizi

Doküman incelemesi yöntemi ile elde edilen verilerin analizine yönelik olarak iki tür veri analizi çeşidi vardır. Bu veri analizi yöntemleri sırasıyla tümdengelimci ve tümevarımcı veri analiz yöntemlerine paralel olarak betimsel analiz ve içerik analizi olarak isimlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analiz; içerik analizine göre daha yüzeysel olup betimsel analiz yönteminde araştırmanın kavramsal yapısı, çalışmaya başlanmadan net olarak belirlenen araştırmalarda kullanılmaktadır. Diğer taraftan, içerik analizinde elde edilen veri setinin detaylı ve kapsamlı bir şekilde incelenmesi gereklidir ve araştırmaya başlanmadan belirgin olmayan temaların ve boyutların belirmesi durumu söz konusudur (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada

analitik geometri konusu ile ilgili kavram yanlışlarını kapsayan çalışmaların genel eğilimini belirlemek üzere ulaşılan bilimsel çalışmaların betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizi gerçekleştirmek için ulaşılan bilimsel çalışmalar Ek 1’de sunulan Yayın Sınıflandırma Formu ile sınıflandırılmıştır.

Türkiye ve yurtdışında yapılmış olup Google Scholar arama motoru, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi, YÖK Akademik ve DergiPark veri tabanlarında analitik geometri konusunda kavram yanlışları bağlamında yapılmış olan bilimsel çalışmalar türüne göre makale ve yüksek lisans tezi olarak ayrılmıştır. Bu çalışmalar bir ana problem ve dokuz alt probleme uygun olarak nitel veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş olup araştırma sorularına yönelik cevaplar bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada, analitik geometride kavram yanlışları konusunda yapılmış olup bu araştırma kapsamına alınan bilimsel çalışmalar tematik ve metodolojik açılardan incelenmiştir. Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların yılı, türü, amacı, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü, yürütüldüğü öğretim kademesi, araştırma yöntemi, veri toplama aracı ve veri analizi yöntemlerinin dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

1) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı nasıldır?

Analitik geometride kavram yanlışlarının 1980’li yıllardan beri araştırılan ve üzerinde çalışılan bir konu olduğu Tablo 1’den anlaşılmaktadır. Tablo 1’e göre analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde çok farklı bir yansımanın olmadığı anlaşılmaktadır. Fakat, 2010, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında göreceli olarak diğer yıllara göre daha fazla çalışmanın yapıldığı görülmüş, en çok çalışmanın ise 2011 yılında yapıldığı anlaşılmıştır.

Tablo 1

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmanın Yapıldığı Yıl	1980	1981	1985	1999	2001	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
Yapılan Çalışma Sayısı	1	1	1	1	1	1	2	3	4	3	1	3	1	1	2	3	29

2) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların türlere (doktora tezi, yüksek lisans tezi veya makale) göre dağılımı nasıldır?

Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların türleri incelendiğinde Tablo 2’den anlaşılabacağı gibi çalışmaların 23 (%79,31) tanesi makale, 5 (%17,24) tanesi yüksek lisans tezi ve 1 (%3,44) tanesi ise bildiri olarak yayımlanmıştır. Ayrıca, bu konuda doktora tezinin olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın tarandığında analitik geometride kavram

yanılgıları yüksek lisans tezinden ziyade makalelerin araştırma konusu olduğu görülmektedir. İlâveten, yüksek lisans tezlerinden sadece bir tanesinin makaleye dönüştürüldüğü anlaşılmıştır.

Tablo 2

Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Yapılan Çalışmaların Türü	f	%
Makale	23	79,31
Yüksek Lisans Tezi	5	17,24
Bildiri	1	3,44
Toplam	29	100

3) Analitik geometri konusundaki kavram yanılgıları ile ilgili yapılmış çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?

Analitik geometride kavram yanılgıları çalışmalarının incelenmesi sonucunda Tablo 3'te de görüldüğü gibi kavram yanılgılarının tespitine yönelik çalışmaların 25 (%86,21) ile çok daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat, söz konusu bağlamda kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik bilimsel çalışmaların ise 4 (%13,79) ile göreceli olarak çok daha az yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Çalışmaların Amaçları	f	%
Kavram Yanılgısının Tespiti	25	86,21
Kavram Yanılgısının Tespiti ve Çözüm Önerileri Sunma	4	13,79
Toplam	29	100

4) Analitik geometri konusundaki kavram yanılgıları ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Analitik geometride kavram yanılgıları çalışmalarının incelenmesi sonucunda Tablo 4'te de görüldüğü gibi bu araştırmalarda 6 (%20,69) çalışma ile en çok seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca, 29 çalışmadan 15 (%38,46) tanesinin örneklem yönteminin ilgili çalışmada açıkça belirtilmediği dikkat çeken bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 4

Çalışmaların Örneklem Seçim Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Örneklem Yöntemi	f	%
Seçkisiz örneklem	Basit seçkisiz örneklem yöntemi	4	13,79

yöntemi	Küme örneklem yöntemi	1	3,45
	Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi	1	3,45
Seçkisiz olmayan örneklem yöntemi	Ölçüt örneklem yöntemi	2	6,90
	Amaçlı örneklem yöntemi	6	20,69
Örneklem seçim yöntemi belirtilmeyen		15	38,46
Toplam		29	100

5) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?

Çalışma kapsamına alınan bilimsel araştırmaların örneklem büyüklükleri Tablo 5'te sunulmuştur. Çalışma grubu 1-100 kişi arasında olan bilimsel çalışmaların 15 (%51,72) ile tüm çalışmaların yaklaşık yarısını oluşturduğu ve onu takip eden çalışma grubu büyüklüğünün ise 6 (%20,68) çalışma ile 101-200 kişi aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5

Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	f	%
1-100	15	51,72
101-200	6	20,68
201-300	2	6,90
301-400	0	0
401-500	4	13,80
501-1000	2	6,90
Toplam	29	100

6) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların yürütüldükleri öğretim kademelerine göre dağılımı nasıldır?

Bu çalışmanın 6.araştırma sorusunun cevabına yönelik olarak araştırma kapsamına alınan çalışmaların 16 tanesi (%55,17) ortaokul kademesinde ve 2 tanesi (%6,90) ortaöğretim kademesinde yürütülmüştür. Ayrıca, bu çalışmalardan 8'i (%27,59) ise üniversite düzeyinden katılımcılarla yapılmıştır. Geriye kalan çalışmaların 3'ü (%10,34) ise diğer olarak ifade edilmiştir. Diğer kategorisi altında bulunan katılımcıların öğretim kademesi belirtilmemiş veya lisans mezunu olan bireylerden oluştuğu anlaşılmıştır. Tablo 6'da da görüldüğü üzere çalışmaların ortaöğretim ve üniversite kademesine kıyasla ortaokul kademesinde yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, bu çalışma kapsamında, analitik geometri alanındaki kavram yanlışlarına odaklanan hiçbir araştırmada matematik öğretmenlerinin katılımcı olarak yer almamış olması dikkat çeken önemli bir bulgudur.

Tablo 6

Çalışmaların Yürütüldükleri Öğretim Kademelerine Göre Dağılımı

Öğretim kademeleri	f	%
Ortaokul	16	55,17
Ortaöğretim	2	6,90
Üniversite	8	27,59
Diğer	3	10,34
Toplam	29	100

7) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Tablo 7’de belirtildiği gibi analitik geometride kavram yanlışları odaklı yapılan tez ve makaleler bilimsel araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde nicel yöntemin (11, %37,93) nitel yöntem (9, %31,03) ve karma yöntem (8, %27,59) daha fazla tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmalardan sadece 1 (%3,45) tanesinde takip edilen yöntem bilgisinin belirtilmemiş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Çalışmaların Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı

Kullanılan yöntem	f	%
Nicel yöntem	11	37,93
Nitel yöntem	9	31,03
Karma yöntem	8	27,59
Yöntemi belirtilmeyen	1	3,45
Toplam	29	100

8) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Analitik geometri konusunda kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, veri toplama aracı olarak 29 çalışmanın 15’inde testlerin, 4 tanesinde görüşme formlarının, 1 tanesinde anketin kullanıldığı tespit edilmiştir. Tablo 8’den de anlaşılabacağı üzere bu çalışma kapsamındaki 7 tane bilimsel çalışmada 1’den fazla veri toplama aracı kullanılırken 2 çalışmada ise sadece dokümanlar kullanılmıştır.

Tablo 8

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Kullanılan Veri Toplama Araçları	Görüşme	Anket	Test	Test / Görüşme	Test / Anket	Görüşme / Anket	Doküman İncelemesi	Toplam
Yapılan Çalışma Sayısı	4	1	15	4	2	1	2	29

9) Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

İlgili alanyazın tarandığında analitik geometride kavram yanlışları konusunda yapılan makale ve tezlerin veri analizinde çoğunlukla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, nicel kestirimsel analizin kullanıldığı 12 çalışma, nitel betimsel analizin kullanıldığı 11 çalışma, nicel betimsel analizin yapıldığı 7 çalışma ve nitel kestirimsel analizin yapıldığı 6 çalışma bulunmaktadır. Tablo 7’den anlaşılaacağı üzere çalışmanın kapsamını oluşturan bilimsel araştırma yöntemlerinden 8 tanesi karma desen olduğundan dolayı iki analiz yönteminin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 9

Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri	Nicel Kestirimsel	Nicel Betimsel	Nitel Kestirimsel	Nitel Betimsel
Yapılan Çalışma Sayısı	12	7	6	11

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada analitik geometri konusunda kavram yanlışları ile ilgili yürütülmüş çalışmaların betimsel analizinin yapılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, bu araştırmanın kapsamını oluşturan bilimsel çalışmaların tematik ve metodolojik açılardan incelenmesiyle elde edilmiştir.

Analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı bağlamında elde edilen bulgular analiz edildiğinde Türkoğlu ve diğerlerinin (2015) 2000 yılından sonraki dönemlerde matematiksel kavram yanlışları çalışmalarının arttığı bulgularına paralel olarak bu çalışmada da ağırlıklı olarak 2010, 2011, 2012, 2015 ve 2019 yıllarında daha fazla araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Buna karşın 2019 yılından sonra analitik geometri konusundaki kavram yanlışları ile ilgili yürütülmüş olan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bulguları kısmen destekleyecek biçimde, Lezgi (2023) ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının müfredatına 2018 yılında yapılan öğretim programı değişikliği ile ‘*Matematik Öğretiminde Kavram Yanlışları*’ dersinin eklenmesini ve buna paralel olarak matematik eğitimi lisansüstü programlarına da kavram yanlışları ile ilgili derslerin dahil edilmesini, 2019 yılındaki kavram yanlışları ile ilgili çalışmaların artışına bir açıklama olarak sunmaktadır.

Araştırma kapsamında; 23 makale, 5 yüksek lisans tezi ve 1 bildiri olmak üzere toplamda 29 bilimsel çalışma analiz edilmiştir. Yapılmış çalışmalar türlerine göre incelendiğinde, araştırmanın odağı bağlamında herhangi bir doktora çalışmasının olmadığı, lisansüstü tezlerden ziyade bilimsel makalelerin yapıldığı görülmektedir. Mutlu ve Söylemez (2018) matematiksel kavram yanlışları bağlamında yürütülmüş doktora çalışmalarının yetersizliğini yaklaşık %6’lık bir oranla göze çarpan bir bulgu olarak çalışmalarında belirtmişlerdir. Kavram yanlışlarında doktora çalışmalarının azlığı, aynı odaklı derleme çalışmalarında paralel bir bulgu olarak doktora çalışmalarını yürütenin zorluğu ile açıklanmaktadır (Lezgi, 2023).

Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmaların çoğunlukla analitik geometride kavram yanlışlarının tespitine yönelik olduğu, kavram yanlışlarının tespiti ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların ise dikkat çekici bir şekilde az olduğu görülmüştür. Bu bulguya

paralel olarak, Türkdogan ve diğerkleri de (2015) matematik eğitiminde kavram yanlışları bağlamında Türkiye odaklı makaleleri tematik olarak inceledikleri çalışmalarının kapsamını oluşturan matematiksel kavram yanlışları odaklı makalelerin %84 oranında kavram yanlışlarının tespitine yönelik olarak yapıldığını, kavram yanlışlarına çözüm üretme odaklı çalışmaların ise çok daha az olduğunu raporlamıştır. Lezgi'nin (2023) geometri öğrenme alanındaki kavram yanlışlarını analiz ettiği çalışmada da kavram yanlışlarını tespit çalışmalarının kavram yanlışlarına çözüm öneri çalışmalarından çok daha fazla olduğu vurgusu yapılmıştır.

Bilimsel bir çalışmanın örneklemini belirlemedeki amaç; örneklem grubunun ait olduğu popülasyonu hatasız bir şekilde temsil etmesini sağlamaktır. Bilimsel araştırmalarda araştırmacıların örneklem belirleme yöntemlerini açıkça belirtmeleri elde edilen bulguları yorumlamada okurlara ek bilgi vermesi açısından önemlidir. Ayrıca, araştırmacının örneklem özellikleri ve örnekleme teknikleri hakkında kısaca bilgi vermek, yürütülen bilimsel çalışmada kullanılan metodolojinin test edilmeye uygun ve elde edilen sonuçların da geçerli olduğuna ikna yönünde olanak sağlar (Suresh ve Suresh, 2011). Ancak, bu araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalardan elde edilen verilerin analizi, analitik geometride kavram yanlışları çalışmalarının yaklaşık yarısında örneklem seçim yönteminin belirtilmediğini göstermektedir. Nitekim benzer bir bulgu olarak, Köksal Süleymanoğlu (2021) analiz etmiş oldukları 250 yüksek lisans tezinin %34'ünde örneklem seçim yönteminin açık olarak belirtilmediğini ifade etmektedir. Ayrıca, örneklem seçim yöntemi belirtilen çalışmalarda ise daha çok seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığını görülmektedir.

Örneklem büyüklüğü bakımından analitik geometride kavram yanlışları çalışmaları incelendiğinde örneklem büyüklüğünün daha çok 1-100 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Gül ve Özay Köse (2018) biyoloji alanındaki kavram yanlışlarını derlemiş oldukları çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 101-300 aralığında olduğunu raporlamıştır. Fakat aynı çalışmada 1-100 aralığındaki örneklem büyüklüğünün %40 ile bu çalışmanın bulgularına yakın bir oranda olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde analitik geometride kavram yanlışları çalışmalarının ortaöğretim (lise) ve üniversite kademelerine nazaran 'ortaokul seviyelerinde' daha fazla yoğunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu bu durum kavram yanlışları odaklı tamamlanmış olan bazı çalışmalarla benzerdir (Adıgüzel vd., 2018; Lezgi, 2023; Türkdogan vd., 2015). Bahsedilen sonucun belirmesinde ortaokul matematik öğretim programındaki kavramların takip eden sınıf düzeylerine temel oluşturan kavramların öğretimini kapsamasından kaynaklandığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Türkdogan vd., 2015). Ayrıca, ilköğretim matematik dersi öğretim programında dik koordinat sistemi olarak analitik geometri ile ilgili 8.sınıfta 30 ders saati (ağırlık olarak %17) tahsis edilmiş olup 6 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018a). Bu durum ortaöğretim matematik dersi öğretim programında 11.sınıflar düzeyinde 24 ders saati (ağırlık olarak %11) ve 4 kazanım, 12.sınıflar düzeyinde 24 ders saati (ağırlık olarak %11) ve 2 kazanım olmak üzere toplamda 6 kazanım olarak belirlenmiştir (MEB, 2018b). Analitik geometri ile ilgili lise müfredatı 'süre, kazanım sayısı, ağırlık ve konu kapsamı' bağlamlarında ortaokul müfredatından daha kapsamlı olmasına rağmen analitik geometri konusunda kavram yanlışlarının daha çok ortaokul düzeyinde araştırılmış olması dikkat çeken bir durum olarak belirmektedir. Ayrıca, analitik geometride kavram yanlışları bağlamındaki bilimsel çalışmalara katılımcı olarak matematik öğretmenlerinin dahil edilmemiş olmasının bir eksiklik olarak belirmesi Türkdogan ve diğerkleri (2015) ile Mutlu ve Söylemez'in (2018) matematik eğitiminde tüm konular genelindeki kavram yanlışları odaklı araştırmalarındaki bulgularıyla paraleldir.

Adıgüzel ve diğerleri (2018) tarafından matematik eğitimi ve fen eğitimi alanlarında kavram yanlışları bağlamında yapılmış olan lisansüstü tezlerini derleme çalışmalarında kavram yanlışlığı odaklı lisansüstü tezlerde sıklıkla nicel yaklaşımlı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde analitik geometrideki kavram yanlışları konusunda yapılan lisansüstü tezler ve bilimsel makaleler incelendiğinde nicel yöntemlerin nitel yöntemlere oranla daha çok kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun oluşmasında analitik geometride kavram yanlışlarının *tespitine* yönelik çalışmaların çok daha fazla olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ancak, Ojose (2015) matematiksel kavram yanlışlarına çözüm üretmenin kavram yanlışlarını tespit etmekten daha önemli olduğunu belirtmektedir. Bu öneme binaen Mutlu ve Söylemez (2018) kavram yanlışlarına çözüm üretmeye yönelik olarak deneysel çalışmalar yürütülmesine olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Bireyde kavram yanlışlığının bulunduğunu iddia etmek kolaylıkla telaffuz edilecek bir durum değildir. Bir kişide kavram yanlışlığının olduğunu söyleyebilmek için kavram yanlışlarının tespitine yönelik nicel yaklaşımlı çalışmaların nitel yaklaşımlı veri toplama araçlarıyla güçlendirilmesi, nitel veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin analiz edilmesi ve böylelikle daha isabetli çıkarımlarda bulunulması gereklidir. Bu duruma paralel olarak, veri toplama araçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde çoğunlukla testlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkoğlu ve diğerleri de (2015) matematiksel kavram yanlışları çalışmalarında en fazla açık uçlu soruları içeren testlerin veri toplama aracı olarak kullanıldığını belirtmiştir. Söz konusu bu testlerin kullanım amaçlarına bakılınca daha çok öğrencilerin kavram yanlışlarının tespitine yönelik olduğu anlaşılmış olup bu yüzden çok sık kullanıldığı düşünülmektedir. Veri analizine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak içerik analizinin kullanıldığı görülmektedir.

Öneriler

Analitik geometride kavram yanlışları üzerine yapılan çalışmalar tematik ve metodolojik olarak değerlendirildiğinde bu çalışmaların sayı ve içerik olarak yetersiz olması, araştırmacıların dikkate alması gereken bir husustur. Bu kapsamda mevcut çalışmada elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

Analitik geometride kavram yanlışlarıyla ilgili yürütülmüş çalışmaların bir kısmında kavram yanlışlığı, hata, zorluk gibi başlıca terimlerin tanımlarına yer verildiği ancak bazılarında yer verilmediği ya da hata ve kavram yanlışlığı terimlerinin birbirinin yerine kullanılmış olduğu göze çarpmaktadır. Kavram yanlışları ile ilgili olan alanyazında ortak dilin kullanılabilmesi için bu terimlerin kullanılmasında dikkatli olunması ve söz konusu bu terimlerin aralarındaki farklılıkların dikkate alınması önerilmektedir.

Bu araştırmada dahil edilen bilimsel çalışmaların betimsel analizi yapılmıştır. Bu çalışmaya ek olarak analitik geometri özelinde yürütülen kavram yanlışları çalışmalarının bilhassa öğrenci zorluklarına çözüm üretilmesine yönelik olarak detaylı bilgiler temin etme amacı da matematik eğitimi alanyazınına çok önemli bir katkıdır. Bu kapsamdaki bilimsel çalışmaların içerik analizinin yapılması sonradan yürütülecek olan çalışmalara detaylı bir alt yapı hazırlaması ve ışık tutması bakımından önemlidir. Ayrıca, analitik geometri konusu özelinde matematiksel kavram yanlışlarına *araştırma temelli çözümlerin* önerilebileceği, matematiksel kavram yanlışlarını tespitten ziyade gidermeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Analitik geometri konusunda kavram yanlışları çalışmaları ortaöğretim öğrencileriyle ve görev yapan matematik öğretmenleri ile yapılabilir. Ayrıca, havacılık ve uzay mühendisliği, inşaat

mühendisliği, elektrik ve elektronik mühendisliği öğrencilerinin lisans programları göz önünde bulundurulduğunda analitik geometrinin uygulama alanı olan bu disiplinlerdeki öğrencilere yönelik kavram yanlışlığı odaklı bir çalışma olmadığından bu boşluğun da doldurulması, ilgili alanyazınına bir katkı olarak düşünülmektedir. İlave, matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin analitik geometri konusundaki zorlukların incelenmesi de geleceğin matematik öğretmenlerinde bir farkındalık oluşturulmasına temel olması bakımından önemlidir. Ek olarak, analitik geometri de koni kesitlerinin matematiksel kavram yanlışlıkları odaklı olarak çalışılmadığı bulgusundan hareketle bu yönde öğrenci zorluklarını dikkate alan çalışmalara olan ihtiyaç göze çarpmaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğundan etik kurul onayı gerekmemektedir.

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

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

Kaynakça

- Adıgüzel, T., Şimşir, F., Çubukluöz, Ö., & Özdemir, B. G. (2018). Türkiye’de matematik ve fen eğitiminde kavram yanlışlıklarıyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri: Tematik bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 57-92.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/498678>
- *Ada, T., & Kurtuluş, A. (2010). Students’ misconceptions and errors in transformation geometry. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(7), 901-909. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2010.486451>
- Akbayır, K. (2004). Üniversite öğrencilerinin analiz konularındaki hataları ve kavram yanlışlıkları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 150-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/28496/340179>
- Altaylı, D., Konyalıoğlu, A. C., Hızarcı, S., & Kaplan, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 10(1), 4-24.
- Ausubel, D. P. (1968). *A Cognitive view: Educational psychology*.
https://www.spbkbk.com/english/art_english/art_51_030211.pdf
- Baki, A., & Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-50.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256430>
- *Barr, G. (1980). Graphs, gradients and intercepts. *Mathematics in School*, 9(1), 5-6.
<http://www.jstor.org/stable/30211920>
- *Barr, G. (1981). Some student ideas on the concept of gradient. *Mathematics in School*, 10(1), 14-17. <https://www.jstor.org/stable/30213604>

- *Başkurt, H. (2011). *İlköğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramlarını algılama düzeyleri ve kavram yanlışları* (Tez No. 287038) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bergeson, T. (2000). *Teaching and learning mathematics*. State Superintendent of Public Instruction, Washington.
- Bingölbali, E. ve Özmantar M. F. (2015). Matematiksel kavram yanlışları: sebepleri ve çözüm arayışları. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Eds.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (ss. 1-30). Pegem Akademi.
- *Birgin, O. (2012). Investigation of eighth-grade students' understanding of the slope of the linear function. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 26(42a), 139-162. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100008>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Cancan, M., Kalaç, S., Bilgin, E. A. & Yamaç, K. (2019). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinde doğrusal denklemler konusundaki kavram yanlışları ve güçlüklerin gözlenme sıklığı (Van ili örneği). *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1169-1188. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23295>
- Chick, H. L., Baker, M., Pham, T., & Cheng, H. (2006, July). Aspects of teachers' pedagogical content knowledge for decimals. In *Proceedings of the 30th annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 297-304). <https://hdl.handle.net/102.100.100/525610>
- *Cho, P., & Nagle, C. (2017). Procedural and conceptual difficulties with slope: an analysis of students' mistakes on routine tasks. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 135-150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126738.pdf>
- Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of Physics*, 50(1), 66-71. <https://doi.org/10.1119/1.12989>
- *Clement, J. (1985, July). Misconceptions in graphing. In *Proceedings of the 9th international conference for the psychology of mathematics education* (Vol. 1, pp. 369-375). Utrecht, The Netherlands: Utrecht University.
- Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking*. Boston: Kluwer.
- Dağ, Ş. (2022). *Matematik eğitiminde kavram yanlışları konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi: sistematik derleme çalışması* (Tez No. 751444) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Dane, A. & Başkurt, H. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin nokta, doğru ve düzlem kavramlarını algılama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2), 81-100. <https://doi.org/10.7822/egt12>

- *Dane, A. & Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin doğru parçası, doğrusallık, ışın ve açı kavramlarını algılama düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 85-104. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67829>
- *Doğan, F. S. (2013). *Geometri dersi uzay konusunda 12. sınıf öğrencilerinin hata ve kavram yanlışlarının belirlenmesi* (Tez No. 337165) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fisher, N. (1978). Visual influences of figure orientation on concept formation in Geometry. In R. Lesh (Ed.), *Recent Research Concerning the Development of Spatial and Geometrical Concepts* (pp. 307–321). ERIC/SMEAC
- Furinghetti, F. & Paola, D. (2002). Defining within a dynamic geometry environment: Notes from the classroom. In A.D. Cockburn & E. Nardi (eds), *Proceedings of the 26th annual conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. II, pp. 392-399). Norwich: University of Norwich.
- Forster, N. S. (2006). The analysis of company documentation. In *Documentary research* (pp. 83-106).
- Gül, Ş., & Köse, E. Ö. (2018). Türkiye’de biyoloji alanındaki kavram yanlışları ile ilgili yapılan makalelerin içerik analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 499-521. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2154309>
- Hammer, D. (1996). More than misconceptions: Multiple perspectives on student knowledge and reasoning, and an appropriate role for education research. *American Journal of Physics*, 64(10), 1316-1325. <http://dx.doi.org/10.1119/1.18376>
- *Hattikudur, S., Prather, R. W., Asquith, P., Alibali, M. W., Knuth, E. J., & Nathan, M. (2012). Constructing graphical representations: Middle schoolers' intuitions and developing knowledge about slope and y-intercept. *School Science and Mathematics*, 112(4), 230-240. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00138.x>
- Hershkowitz, R., & Vinner, S. (1980). Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometrical concepts. In *Proceedings of the 4th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*.
- Hewson, P. W., & Hewson, M. G. A. B. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/BF00051837>
- İdil, F. H., & Narlı, S. (2021). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanına ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 359-391. <https://doi.org/10.53444/deubefd.905609>
- Jamaludin, N. H., & Maat, S. M. (2020). A systematic literature review on students misconceptions in mathematics. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(6), 127–145. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i6/7273>
- Karaağaç, M., & Köse, L. (2015). Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanlışları ile ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 72-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115902>

- *Karadeniz, M. H., Baran, T., Bozkuş, F., & Gündüz, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıma simetrisi ile ilgili yaşadıkları zorluklar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(1), 117-138. <https://doi.org/10.16949/turcomat.71538>
- *Karapınar, S. (2018). *10. sınıf öğrencilerinin analitik geometride hata ve kavram yanlışlarının analizi* (Tez No. 517419) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Kılıç, A. S., Temel, H., & Şenol, A. (2015). Öğretmen adaylarının “nokta, doğru, düzlem ve açı” kavramları hakkında bilgi düzeyleri ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 205-229. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786692>
- *Kiriş, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem” konularında sahip oldukları kavram yanlışları ve bu yanlış nedenlerinin belirlenmesi* (Tez No. 227600) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köksal Süleymanoğlu, S. (2021). *Değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Tez No. 694344) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Leinhardt, G., Zaslavsky, O., & Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research*, 60(1), 1-64. <https://doi.org/10.3102/00346543060001001>
- Lezgi, M (2023). *Türkiye’de geometri öğrenme alanındaki kavram yanlışları üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların analizi* (Tez No. 839984) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Luneta, K. (2015). Understanding students' misconceptions: an analysis of final grade 12 examination questions in geometry. *Pythagoras*, 36(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v36i1.261>
- McCloskey, M. (1983). Naive theories of motion. In D. Gentner & A. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp. 299–324). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mutlu, Y., & Söylemez, İ. (2018). Matematiksel kavram yanlışları konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 187-197. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/166>
- Ojose, B. (2015). *Common Misconceptions in Mathematics*. Maryland: University Press of America.
- Ormrod, J., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2019). *Educational psychology: Developing learners*. Boston, MA: Pearson.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners*. Merrill Prentice Hall

- *Öksüz, C. (2010). İlköğretim yedinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin nokta, doğru ve düzlem konularındaki kavram yanılgıları. *İlköğretim Online*, 9(2), 508-525.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90757>
- *Öksüz, H., & Gürefe, N. (2019, 26-28 Eylül). Ortaokul 8. sınıf Öğrencilerinin Öteleme ve Yansıma Konusunda Sahip Olduğu Bilgiler [Sözlü sunum]. 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education, İzmir, Türkiye
- Özdemir, B. G., Bayraktar, R., & Yılmaz, M. (2017). Sınıf ve matematik öğretmenlerinin kavram yanılgılarına ilişkin açıklamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 284-305. <https://doi.org/10.24315/trkefd.284301>
- *Özerdem, E. (2007). *Lisans düzeyinde analitik geometri dersindeki kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir araştırma* (Tez No. 211625) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Porter, A. (1989). A curriculum out of balance: The case of elementary school mathematics. *Educational Researcher*, 18(5), 9-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018005009>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
<http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- *Sezer, S. ve Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90676>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sigler, E., & Saam, J. (2006). Teacher candidates' conceptual understanding of conceptual learning: From theory to practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 118-126.
<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1628/1627>
- Smith, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0302_1
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage.
- *Stump, S. (1999). Secondary mathematics teachers' knowledge of slope. *Mathematics Education Research Journal*, 11(2), 124-144. <https://doi.org/10.1007/BF03217065>
- *Stump, S. L. (2001). High school precalculus students' understanding of slope as measure. *School Science and Mathematics*, 101(2), 81-89. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18009.x>
- Suresh, K., Thomas, S. V., & Suresh, G. (2011). Design, data analysis and sampling techniques for clinical research. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 14(4), 287-290.
<https://doi.org/10.4103/0972-2327.91951>
- *Tanışlı, D., & Bike Kalkan, D. (2018). Linear functions and slope: how do students understand these concepts and how does reasoning support their understanding?. *Croatian Journal of*

Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 20(4), 1193-1260.
<https://doi.org/10.15516/cje.v20i4.2746>

- *Teuscher, D., & Reys, R. E. (2010). Connecting research to teaching: slope, rate of change, and steepness: do students understand these concepts?. *The Mathematics Teacher*, 103(7), 519-524. <https://doi.org/10.5951/MT.103.7.0519>
- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B., & Danişman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.26545>
- *Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- *Yıldırım, Z., & Albayrak, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin farklı temsil biçimlerine göre doğrusal ilişki konusunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 11-26.
- *Yılmaz, S., & Nasibov, F. H. (2011). 7. sınıf öğrencilerinin düzlemdeki doğrular ile ilgili hata ve kavram yanlışları türleri. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 17-31.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis (Version 1). *The Institute of Development Studies and Partner Organisations*. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989>

Extended Summary

Introduction

Identifying students’ mathematical misconceptions, determining their lack of knowledge, underlying reasons for misconceptions and proposing solutions to identified misconceptions is a key focus in mathematics education literature. The term ‘misconception’ is generally defined as ‘a perception or understanding that is far from the consensus of experts on a subject’ (Hammer, 1996). Therefore, ‘fundamental differences in perception between experts and students’ is meant by misconception (Smith et al., 1993). Success in teaching mathematical concepts is hindered by teachers’ own misconceptions and their inability to recognize students’ misconceptions (Chick et al., 2006). Therefore, increasing the awareness of mathematics educators is essential to support teachers’ professional developments and enhance the relevance of their teaching to students’ lives. Therefore, it is essential to access all research on misconceptions in analytic geometry, understand students’ difficulties, and be aware of research-based strategies to address these issues. Since this study compiles research on misconceptions in analytic geometry, it is expected to guide teachers, prospective teachers, and mathematics education researchers by addressing student difficulties and offering solution strategies in this learning area.

This study aims to thematically analyse articles published in Turkey and theses available in the National Thesis Centre database on misconceptions in analytic geometry. To achieve the

research's aims, the research problem was defined as: ‘*What is the current trend in research on misconceptions in analytic geometry in Turkey?*’ and the sub-research questions are;

How is the distribution of studies on misconceptions in analytical geometry according to

1. years?
2. types?
3. purposes?
4. sampling methods?
5. sample sizes?
6. the education level?
7. the research methods?
8. the data collection tools?
9. the data analysis methods?

Method

The method of the research is document analysis, and the data of the study was analysed by descriptive analysis method to identify general trends in research on misconceptions in analytic geometry. The scope of the research consists of 23 articles, 5 master's theses and 1 oral presentation, conducted in the context of misconceptions in analytic geometry. The scope of the research was determined by the purposive sampling method. The data of the research were collected through the keywords ‘*geometry, analytic geometry, misconception, slope, distance, coordinate plane, use of grid paper, slope, equation of the line, misconception, misunderstanding, preconception, alternative conception and naive conception*’ in Google Scholar, YOK Thesis Search, YOK Academic and Dergipark databases.

Results and Discussion

The findings indicated that the distribution of studies on misconceptions in analytic geometry over the years shows little variation. However, it was observed that more studies were conducted in 2010, 2011, 2015, and 2019 compared to other years, with 2011 having the highest number of studies. Additionally, studies were primarily published as articles rather than graduate theses, with no doctoral dissertations found on the topic. Data analysis revealed that most studies focused primarily on identifying misconceptions. Moreover, the analysis revealed that the sampling method was unspecified in nearly half of the studies. When stated, purposive sampling was the most commonly preferred method. It was found that approximately half of the studies had a sample size of 1-100 participants. Moreover, the majority of studies involved participants at the middle school level. A key finding is that no research on misconceptions in analytic geometry included mathematics teachers. It was observed that quantitative research was generally utilized research method, and among the 29 studies 15 used tests, 4 used interview forms, and 1 used a questionnaire for data collection. Data analysis of these studies mostly employed content analysis method.

Analysis of the distribution of studies on misconceptions in analytical geometry reveals increased research in 2010, 2011, 2012, 2015, and 2019, aligning with Türkdoğan et al. (2015), who noted a raise in mathematical misconception studies after 2000. An examination of the studies by type reveals a lack of doctoral research on the topic, with a greater emphasis on articles rather than postgraduate theses. Mutlu and Söylemez (2018) highlighted the notable scarcity of dissertations on mathematical misconceptions. Furthermore, Lezgi (2023) suggests that the introduction of ‘Misconceptions in Mathematics Teaching’ course in the elementary mathematics

teacher education curriculum in 2018, along with the inclusion of similar courses in postgraduate programs, may explain the increased focus on misconceptions in research from 2019 onward.

Reviewing the studies conducted, it is evident that most research primarily focuses on identifying misconceptions in analytic geometry, while studies addressing both the detection of misconceptions and proposed solutions remain notably limited. This observation aligns with the findings of Türkdoğan et al. (2015) and Lezgi (2023) who analysed studies on misconceptions in mathematics education.

Providing a brief overview of the sample characteristics and sampling techniques enhances the credibility of the study's methodology and ensures the validity of the results (Suresh & Suresh, 2011). However, the data analysis of this research reveals that the sample selection method is not specified in nearly half of the misconception studies in analytic geometry. Furthermore, despite the high school analytic geometry curriculum being more comprehensive in terms of duration and learning outcomes, it is paradoxical that misconceptions in this area are primarily studied at the secondary school level.

This study revealed a greater use of quantitative over qualitative methods in research on misconceptions in analytic geometry, reflecting the emphasis on identifying misconceptions. However, Ojose (2015) argues that addressing misconceptions is more critical than merely identifying them.

Studies on misconceptions in analytic geometry aim to provide in-depth insights, particularly for proposing solutions to students' difficulties, making a significant contribution to the mathematics education literature. Content analysis of these studies is crucial for establishing a detailed framework and guiding future research. Furthermore, future studies should focus on developing research-based solutions for misconceptions specific to analytic geometry and focus on eliminating misconceptions rather than merely identifying them. Research on this topic should involve secondary school and undergraduate students, and in-service mathematics teachers. Additionally, considering the insufficient focus on conic sections, studies addressing students' difficulties in this area are needed.

EK 1: Yayın Sınıflandırma Formu

A. Çalışmanın Künyesi
Çalışmanın Adı:
Çalışmanın Yayın Yılı:
Yayın Türü: ☐ Tez Y.L. ☐ Tez Dr. ☐ Makale ☐ Bildiri
B. Çalışmanın Amacı
☐ Kavram Yanılgısının Tespiti ☐ Kavram Yanılgısının Tespiti ve Çözüm Önerileri Sunma
C. Çalışmanın Örneklem Seçim Yöntemi
☐ Seçkisiz Örneklem Yöntemleri ☐ Basit seçkisiz örneklem

☐ Tabakalı örnekleme ☐ Küme örnekleme ☐ Sistematiik örnekleme ☐ Seçkisiz Olmayan Örnekleme Yöntemleri ☐ Sistematiik örnekleme ☐ Amaçsal örnekleme ☐ Uygun örnekleme	
D. Örnekleme	
Örnekleme: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Ortaöğretim ☐ Öğretmen Adayları ☐ Öğretmenler	Örnekleme Büyüklüğü: ☐ 1-50 ☐ 301-400 ☐ 51-100 ☐ 401-500 ☐ 101-200 ☐ 500'den fazla ☐ 201-300
B. Çalışmanın Araştırma Yöntemi	
☐ Nitel ☐ Nicel ☐ Karma	
E. Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemi	
☐ Doküman/kayıt incelemeesi ☐ Anket ☐ Soru formu ☐ Test ☐ Görüşme ☐ Odak grup ☐ Gözlem ☐ Kontrol listesi ☐ Örnek olay incelemeesi ☐ Deney ☐ (...)	☐ Betimsel analiz ☐ İçerik analizi ☐ İstatistiksel analiz ☐ Teşhis analizi ☐ Kuralcı analiz ☐ (...)

Children's Misconceptions: Opinions and Practices of Preschool Teachers

Rabia Nimet GÜLMEZ¹ , Ensar YILDIZ² 

Abstract: This study investigated preschool teachers' perceptions of common misconceptions among 4- to 6-year-olds and their strategies for addressing these misconceptions. For this purpose, the study adopted phenomenology design. The participants consisted of a total of 122 preschool teachers selected via snowball (n=122) and criterion (n=24) sampling. A total of 122 participants completed the structured survey, and 24 participants participated in the semi-structured interview. Percentage and frequency were used in the analysis of data collected through structured survey. Descriptive and content analysis were used to analyze the data collected with the semi-structured interview form. The findings indicated that the concepts in which children made the most misconceptions were about yesterday-today-tomorrow, right-left, on someone's right-on someone's left, deep-shallow, ellipse, before-now-after, circle, number of rankings, edge, morning-noon-evening, corner, rectangle, glossy-matte, first-middle-last, numbers between 1 and 20, and odd-even. The majority of teachers evaluated children's readiness to detect their misconceptions. Children made misconceptions by mixing similar concepts, making semantic errors, making linguistic problems and making generalizations. The main sources of misconceptions in children were the family, the child (level of cognitive deficit), the nature of the concept, excessive use of digital tools and the educator. The research recommends that preschool teachers receive in-service training to use different methods and techniques to detect and correct misconceptions.

Keywords: Misconception, children, preschool period, preschool teachers, teacher's opinion

Çocuklardaki Kavram Yanılgıları: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları

Öz: Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin 4-6 yaş grubu çocuklarındaki kavram yanılgıları ve öğretmenlerin kavram yanılgılarını gidermek için yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grupları kar topu (n=122) ve ölçüt (n=24) örnekleme ile seçilmiş toplam 122 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. 122 katılımcı yapılandırılmış anketi tamamlamıştır ve bu katılımcılar arasında ölçüt örnekleme ile seçilen 24 katılımcı yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmıştır. Yapılandırılmış anket yoluyla toplanan verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular, çocukların en çok kavram yanılgısı yaptıkları kavramların

Geliş tarihi/Received: 05.10.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 27.03.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Bu çalışma 26-29 Ekim 2023 tarihlerinde düzenlenen 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, rnimetk@gmail.com, 0009-0000-2154-5884

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ensaryildiz@outlook.com.tr, 0000-0003-3741-1121

Atıf (Citation): Gülmez, R. N., & Yıldız, E. (2025). Çocuklardaki kavram yanılgıları: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 214-238. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1562075>

dün-bugün-yarın, sağ-sol, birinin sağında-solunda, derin-sığ, elips, önce-şimdi-sonra, daire, sıralama sayısı (birinci, ikinci,...), kenar, sabah-öğle-akşam, köşe, dikdörtgen, parlak-mat, ilk-orta-son, 1 ile 20 arasındaki sayılar ve tek-çift göstermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların kavram yanlışlarını tespit etmek için öncelikle hazırbulunuşluklarını değerlendirmektedir. Öğretmenlere göre çocuklar benzer kavramları karıştırarak, anlam hataları yaparak, dilsel sorunlar yaparak ve genellemeler yaparak kavram yanlışları yapmışlardır. Öğretmenlere göre çocuklarda kavram yanlışlarının temel kaynaklarının aile, çocuk (bilişsel eksiklik düzeyi), kavramın niteliği, dijital araçların aşırı kullanımı ve eğitimci olduğu görülmüştür. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kavram yanlışlarını tespit etme ve düzeltme konusunda farklı yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim almalarını önermektedir.

Anahtar kelimeler: Kavram yanlışları, çocuklar, okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmeni, öğretmen görüşleri.

Introduction

Concepts are considered cognitive tools that enable children to think, understand the world they live in, and communicate by interacting (Tepetaş & Haktanır, 2013). From birth, children encounter their environment and begin to experience concepts through people, places, objects, and events (Yoleri, 2010). Piaget states that children's cognitive development occurs through the assimilation of old and new knowledge via intrinsic intuition, following a fixed sequence. While social interaction is not entirely dismissed, Tudge and Rogoff (1989) argue that children before the formal operational stage are egocentric, making excessive interaction less influential in cognitive development. In this context, Piaget asserts that children's misconceptions arise from their experiences and observations of the world (Watson, 1997). In their research on children's misunderstandings of astronomical concepts, Vosniadou and Brewer (1992) found that children believed the Earth was flat rather than round, supporting Piaget's viewpoint. Levin et al. (1990) conducted a study on the speed of two moving objects with children and adults, finding that both groups made the same incorrect inference that the rotation speed of two coins placed at different distances from the center of a rotating mechanism would be equal. This finding suggests an inconsistency with real-world experiences, as children running in a circular formation would require those on the outer edge to run faster to maintain synchronization. This result supports Vygotsky's view that social interaction influences cognitive development from infancy (Watson, 1997), as he argues that misconceptions are shaped by social and cultural interactions. Social transmission indicates that while children acquire extensive experience with speed concepts, they may not fully grasp them unless explicitly taught that linear speed remains constant, but circular speed may vary. Similarly, Vosniadou and Brewer (1992) described the Earth as "round" instead of "spherical," leading children to model it as a flat, circular shape when asked.

Children form misconceptions either through intrinsic intuition or as a result of social interaction. Carey (1985) states that children may ignore the correct use of a concept if they hold a misconception. However, when faced with sufficiently anomalous situations, they may revise their false beliefs (Watson, 1997). In some cases, if children do not encounter enough anomalous situations, they may persist in their incorrect beliefs. Watson (1997) defines this phenomenon as weak restructuring. Piaget refers to belief changes regarding misconceptions as global restructuring, suggesting that changes occur across all areas of thought. However, subsequent research demonstrating that conceptual development depends on acquiring sufficient knowledge in specific domains has led to the rejection of Piaget's global restructuring hypothesis, replacing it with the concept of radical restructuring (Carey, 1985).

Concept development in children progresses from simple to complex and from concrete to abstract (Aktaş Arnas, 2009). Therefore, children attempt to understand abstract concepts by concretizing them (Ünal, 2013). During this process, they may develop misconceptions. Several studies (Abell & Lederman, 2007; Smolleck & Hershberger, 2011; Watson, 1997) indicate that children acquire misconceptions due to their experiences or the non-scientific usage of concepts in social contexts. For example, children may develop incorrect beliefs such as “The Earth is round” (Worth, 2000). Misconceptions strongly influence children’s future learning, creating difficulties in understanding scientific concepts, leading to serious obstacles in education, lowering academic achievement, and diminishing learning motivation (Akman, 1995; Schneider et al., 2009; Yılmaz & Yenilmez, 2007). Furthermore, these misconceptions negatively affect children’s critical thinking and problem-solving skills.

Given the critical role of misconceptions in education, the importance of early childhood education—the first step in formal education—becomes even more apparent. At this stage, preschool teachers play a key role (Whitebook, 2003) because they are responsible for identifying, explaining, and correcting children’s misconceptions (Barke et al., 2008). If there is a disconnect between the knowledge children acquire informally and the knowledge provided in formal education settings, it may lead to challenges in the instructional process (Sarama & Clements, 2009). Therefore, teachers must carefully identify children’s readiness levels and misconceptions. Otherwise, misconceptions may deepen (Aydın & Özkara, 2011; Philips, 1991; Watson, 1997), making conceptual change more difficult (Tytler, 1998). The primary element in identifying children’s misconceptions is assessment (Izzati & Rochmah, 2020) because it is impossible to obtain sufficient information about a child without evaluation. Determining the nature and causes of misconceptions is crucial for ensuring effective and meaningful learning and for correcting or eliminating these misconceptions (Pekel, 2019). Kambouri et al. (2011) found that when preschool teachers were aware of children’s misconceptions, they could plan more effective learning processes and successfully address these misconceptions.

Teachers must be knowledgeable about various methods and techniques for identifying and addressing children’s misconceptions. For example, they can use concept cartoons (Atasoy & Zoroğlu, 2014), concept maps (Wehry et al., 2008), observations, interviews (Treagust & Duit, 2008), question-and-answer sessions, and brainstorming to detect and correct misconceptions. Additionally, model-based reasoning (Jonassen et al., 2005), argumentation-based digital storytelling learning (Köseoğlu et al., 2024), and learning model based on cognitive conflict may help address misconceptions (Mufit et al, 2018). In a study investigating the effectiveness of a guidance and explanation-based approach in eliminating children’s misconceptions, Venkadasalam (2022) found that this approach successfully addressed conceptual misunderstandings. Other research suggests that peer interaction (de la Hera et al., 2019) and evidence-based argumentation (Weisskirch & Pérez-Granados, 2011) are effective in reducing misconceptions. Since children do not fundamentally change their thinking through a single learning experience (Watson, 1997), teachers must provide multiple learning experiences to address misconceptions.

Preschool teachers must also have adequate knowledge of how to teach concepts correctly. Kallery and Psillos (2001) investigated preschool teachers’ understanding of physical phenomena and found that they struggled to explain complex natural events scientifically. Andersson and Gulberg (2014) noted that preschool teachers often use traditional approaches when teaching science concepts, potentially leading to misconceptions among children. Correcting misconceptions can be more challenging than teaching a new concept (Bitlisli, 2014).

In the literature, studies on preschool children's misconceptions include mathematical misconceptions (Lee & Ginsburg, 2009; Şahin & Korkmaz, 2019), geometric shapes (Lüle Mert, 2019), the environment (Taşkın & Şahin, 2008), cloud formation (Tekerci et al., 2023), living and non-living entities (Öztürk & Tulum, 2021), and astronomy concepts (İzgi Onbaşılı & Kabadayı, 2019). These studies primarily focus on specific concepts rather than a broad range of misconceptions. This study aims to determine which misconceptions children have when starting preschool education and the methods used by preschool teachers to identify and address these misconceptions, based on teacher perspectives. Accordingly, this research seeks to identify the common misconceptions among children, assess preschool teachers' competencies in determining children's readiness levels and misconceptions, and evaluate their effectiveness in addressing these misconceptions. By identifying common misconceptions in advance, this study aims to help teachers plan appropriate interventions and contribute to the design of in-service training programs, seminars, and online courses for preschool teachers. In line with this purpose, the study addresses the following questions:

1. What do preschool teachers think about the concepts that preschool children have misconceptions about?
2. What methods and techniques do preschool teachers use to assess children's readiness levels regarding concepts?
3. What methods and techniques do preschool teachers use to detect misconceptions in children?
4. What do preschool teachers think about how misconceptions in children emerge?
5. What do preschool teachers do to eliminate misconceptions in children?

Method

The method of the research is presented under the following subheadings: permissions, research design, participants, data collection tools, data collection techniques and process, and data analysis. This research was approved by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Research Proposal Ethics Evaluation Board on 30/04/2023 (Protocol Number: E-50704946-100-290369).

Research Design

This study used the phenomenology design, in line with the opinions of preschool teachers, to determine the concepts in which children made the most mistakes, the possible causes of children's mistakes, and the strategies applied to correct their mistakes. Phenomenological design aims to reveal the target audience's personal experiences with a phenomenon or concepts and the personal meanings they construct with these experiences (Creswell, 2007; Johnson & Christensen, 2012). This research dealt with children's misconceptions as a phenomenon within the framework of teachers' professional experiences.

Participants

The researchers collected data from a total of 122 preschool teachers using data triangulation. Snowball sampling (n = 122) and criterion sampling (n = 24) were used in the selection of the participants of the research. 122 of the participants participated in the structured survey phase, and 24 of them participated in the semi-structured interview process. Snowball

sampling is a sampling method that enables the researcher to reach other people who may have information about the subject, starting from a person who can obtain information about the subject and with the guidance of this person (Strydom, 2005). In this regard, the mean age of the teachers formed by snowball sampling was determined as 27.2 and the mean experience was 7.9. Then, the researchers interviewed 24 preschool teachers using criterion sampling. Criterion sampling allows setting a set of predetermined criteria to select individuals to be included in the study group (Palinkas et al., 2015). The criteria were "participating in the survey phase and having at least 5 years of experience". Teachers who were teaching before the pandemic and who had more face-to-face experience were selected. Demographic information of the teachers who participated in the interviews is included in Table 1.

Table 1

The Demographic Characteristics of the Participants (n=24)

Demographic Information	f	%
Age		
25-30	10	41,7
31-35	13	54,2
35-40	1	4,1
Seniority		
5	21	87,5
6-10	3	12,5
Age Group Teachers Worked With		
4-5	5	20,8
5-6	13	79,2
School Type		
Kindergarten	16	66,7
Nursery Class	8	33,3
Place of Work		
City	9	37,5
District	12	50
Village	3	12,5
Total	24	100

Research Instruments and Procedures

The data of the study was collected in May-Sep 2023. To determine the opinions of teachers regarding the misconceptions of preschool children, the "Structured Survey on Misconceptions of Preschool Children between the Ages of 4 and 6" was developed by the researchers using all the concepts specified in the Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program.

Later, the researchers developed "Semi-Structured Interview Form on Misconceptions of Preschool Children". Initially, the researchers developed an item pool of ten questions and sent them to three field experts. Following the feedback of field experts, four questions were removed from the form because they were of the opinion that they were repetitions of other questions. The form included the following six questions:

1. Do you implement any practices to determine children's readiness levels?
2. Which methods and techniques do you use to assess children's readiness levels?
3. Which methods and techniques do you use to identify misconceptions in children?
4. What could be the sources of misconceptions in children?
5. What are the types of misconceptions in children?
6. What practices do you implement to address misconceptions in children?

The researchers conducted a pilot study with a preschool teacher to ensure the understandability of the questions in the prepared form. The pilot study indicated that the questions were clear and understandable, and the form was given its final form. Application of the interview form took approximately 20 minutes.

The researchers collected data using data triangulation (Creswell, 2012). Accordingly, the data collection process was carried out in two stages. In the first stage, the "Structured Survey on Misconceptions of Preschool Children" prepared by the researchers was converted into Google Form and delivered to 122 preschool teachers using the snowball sampling. The researchers collected the phone numbers of teachers who wished to participate in the second phase, and 37 teachers volunteered for it. Among 37 teachers, 24 met the criteria. Then, data was collected from these 24 preschool teachers selected by criterion sampling, using the semi-structured interview form. The researchers preferred interview as it provides in-depth data. While conducting interviews, the interviewer should ask all participants the same questions in the same order, ensuring that the questions are clear and understandable (Corbetta, 2003). The interviewer should also select individuals who are competent in the subject investigated (Royce et al., 2012). The participants approved the informed consent forms. Before the interviews were held, the researchers talked to the teachers and planned a suitable date and time for them, and the interviews were held face-to-face taking notes in an environment where they felt comfortable. The researchers conducted interviews with participants who could not attend in person through online meeting platforms. During the interview, teachers were asked to answer by taking into account not only their current classroom but also their entire professional experience. Each of the interviews lasted approximately 20 minutes. The notes taken during the interviews were transferred to the computer environment by giving codes as "T1, T2, T3, ...T24" on the basis of confidentiality.

Data Analysis

The study used two different data collection tools: a structured survey, and a semi-structured interview form. With the survey, teachers' opinions about which concepts the children made mistakes were expressed in terms of percentage and frequency. In the semi-structured interview form analysis, descriptive and content analysis, which are qualitative data analysis techniques, were used. The content analysis technique provides the opportunity to understand human behavior in indirect ways. Content analysis is a systematic and repeatable technique in which the text is summarized with codes and categories based on certain rules, in order to determine the existence and relationships of words or concepts in a text (Büyüköztürk et al., 2012). The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the data (Yıldırım

& Şimşek, 2011). 20% of the interviews were sent to another field expert and he was asked to create codes, categories and themes. The results indicated that the codes, categories and themes made by the expert matched exactly with the codes, categories and themes created by the researchers. While reporting the qualitative findings, the researchers used concept maps using NVivo 10.

Results

The findings of the data collected using structured survey and semi-structured interview questions are presented using tables and figures.

Table 2

Structured Survey Data

CONCEPTS	Misconceived Concept		CONCEPTS	Misconceived Concept	
	f	%		f	%
Yesterday-Today-Tomorrow	85	66.3	Reverse-Straight	7	5,4
Right-Left	54	42.1	Fresh-Stale	7	5,4
On Someone's Right- On Someone's Left	48	37.4	Half-Full	6	4.6
Deep-Shallow	46	35.8	Long-Short	6	4,6
Ellipse	42	32.7	In Front-Behind	5	3.9
Before-Now-Later	41	31.9	Large-Medium-Small	5	3.9
Circle	41	31.9	Inside-Outside	4	3,1
Number of Rankings (first, second...)	37	28.8	Interior-Exterior	4	3,1
Edge	34	26.5	Hairy-Hairless	4	3,1
Morning-Noon-Evening	33	25.7	Night-Day	4	3,1
Corner	31	24.1	Beautiful-Ugly	3	2,3
Rectangle	30	23.4	Front-Back	3	2,3
Glossy-Matte	28	21.8	Hot-Cold-Warm	3	2,3
First-Middle-Last	28	21.8	Wet-Dry	3	2,3
Numbers between 1 and 20	27	21	Salty	3	2,3
Odd-Even	27	21	Scared	3	2,3
Money	24	18.7	Easy-Hard	3	2,3
Wide-Narrow	23	17.9	Shocked	3	2,3
Sharp-Blunt	22	17.1	Triangle	2	1,5

Previous-Next	21	16.3	Hard-Soft	2	1,5
Circle	21	16.3	Moving-Still	2	1,5
Same-Different-Similar	17	13.2	Sweet	2	1,5
Square	17	13.2	Dark-Light	2	1,5
Light-Dark	16	12.4	Sour	2	1,5
Slippery-Rough	16	12.4	Old-Young	2	1,5
Equal	15	11.7	Heavy-Light	1	0.7
Crowded-Secluded	15	11.7	Next to something	1	0.7
Thin-Thick	14	10.9	Above-Below	1	0.7
Color	13	10,1	Inside-Outside	1	0.7
Start-Finish	12	9	Far-Near	1	0.7
Part-Whole	12	9	Fragrant-Odorless	1	0.7
Zero	11	8.5	Sad	1	0.7
Living-Inanimate	9	7	Open-Close	1	0.7
Straight-Curved	8	6.2	Fat-Skinny	1	0.7
Forth-Back	8	6,2	Aesthetic	1	0.7
Under-Middle-Above	8	6,2	Sadness	1	0.7
Low-High	8	6,2	Pentagon	1	0.7
Between	7	5.4	Hexagon	1	0.7
Lower-Upper-Middle	7	5,4	School-Classroom	1	0,7

Table 2 indicated that the concepts in which children made the most misconceptions were yesterday-today-tomorrow, right-left, on someone's right-on someone's left, deep-shallow, ellipse, before-now-after, circle, number of rankings (first, second, ...), edge, morning-noon-evening, corner, rectangle, glossy-matte, first-middle-last, numbers between 1 and 20, and odd-even. Table 2 further highlighted that the concepts in which children made the least misconceptions were heavy-light, next to something, above-below, inside-outside, far-near, fragrant-dorless, sad, open-close, fat-skinny, aesthetic, sadness, pentagon, hexagon, and school-class.

Figure 1

Methods Used by Teachers to Determine Children's Readiness Levels

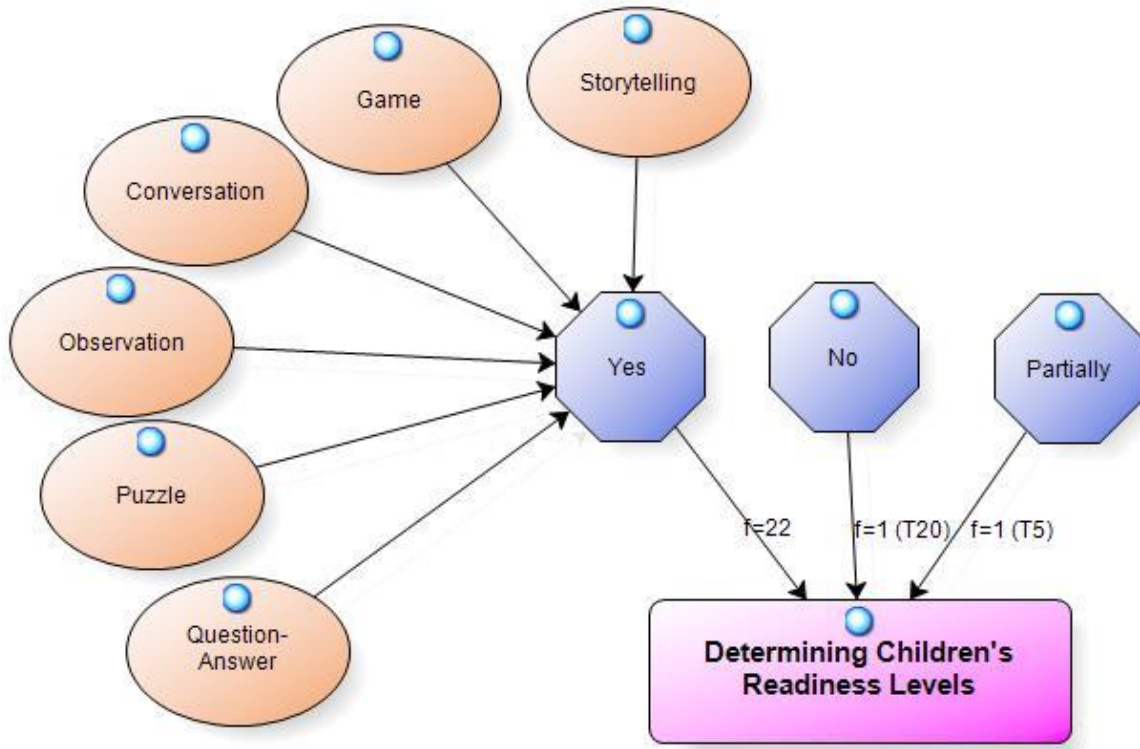


Figure 1 indicated that teachers used puzzle, question-answer, observation, conversation, storytelling and game methods when determining children's readiness levels. In addition, the frequency values indicated that there were teachers who answered no ($f = 1$) and partially ($f = 5$) regarding determining children's readiness levels.

Yes

“Of course, I determine their readiness levels. I pay attention to their interests and needs. I consider how much they already know and plan accordingly.” T.6

“Initially, I ask questions, give examples, and observe whether they understand or not. Since the neighborhood where my school is located does not consist of highly involved families, children’s readiness levels are generally low.” T.8

“Of course, I teach that concept by considering children’s prior knowledge.” T.13

“I always determine their readiness levels.” T.14

“I ask questions to understand what they already know about the concepts. Once I assess their level of knowledge through questioning, it becomes easier for me to explain things to them.” T.15

“Even though there is a center, we cannot implement pre-designed plans for the children. First, we check their prior knowledge—what they know and what they do not know. In fact, I should mention that when children come to us, most of them do not know the language. So, we start by teaching the language first.” T.21

No

“To be honest, I do not determine children’s readiness levels. I can say that things develop spontaneously. Also, it largely depends on the level of the children. The city I live in makes it easier for me to predict whether they know Turkish or not.” T.5

Partially

“I would say partially because, in a crowded classroom, we do not always have the opportunity to do this. However, I do pay attention to children’s readiness levels to some extent.” T.20

Figure 2

Methods Used by Teachers to Detect Children's Misconceptions

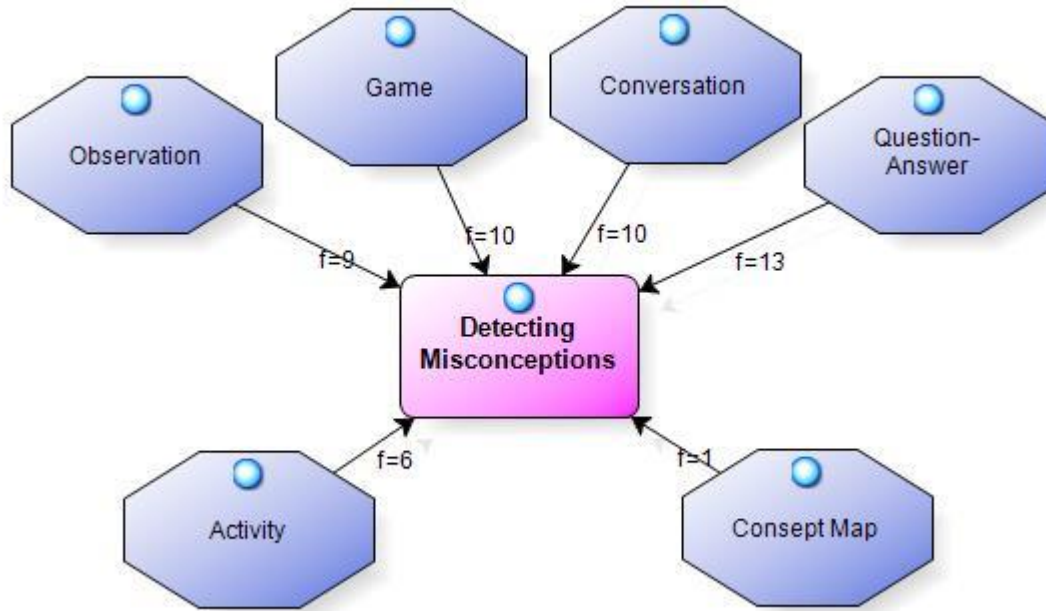


Figure 2 shows the teachers' use question-answer (f=13), game (f=10), conversation (f=10), observation (f=9), activity (f=6) and concept map (f=1) methods when detecting misconceptions.

Conversation: “You can understand it even from the child’s speech. For example, if the child says, ‘Teacher, we went on a picnic tomorrow.’, you immediately realize that the child has not actually learned that concept.” T.14

Observation: “Since I use the observation technique, I take more notes. This way, I can revisit any concept where the child makes errors.” T.12

Concept Map: “We use concept maps. While preparing them, children express their ideas, and for example, we can identify which of their ideas are incorrect.” T.18

Figure 3

Sources of Children's Misconceptions

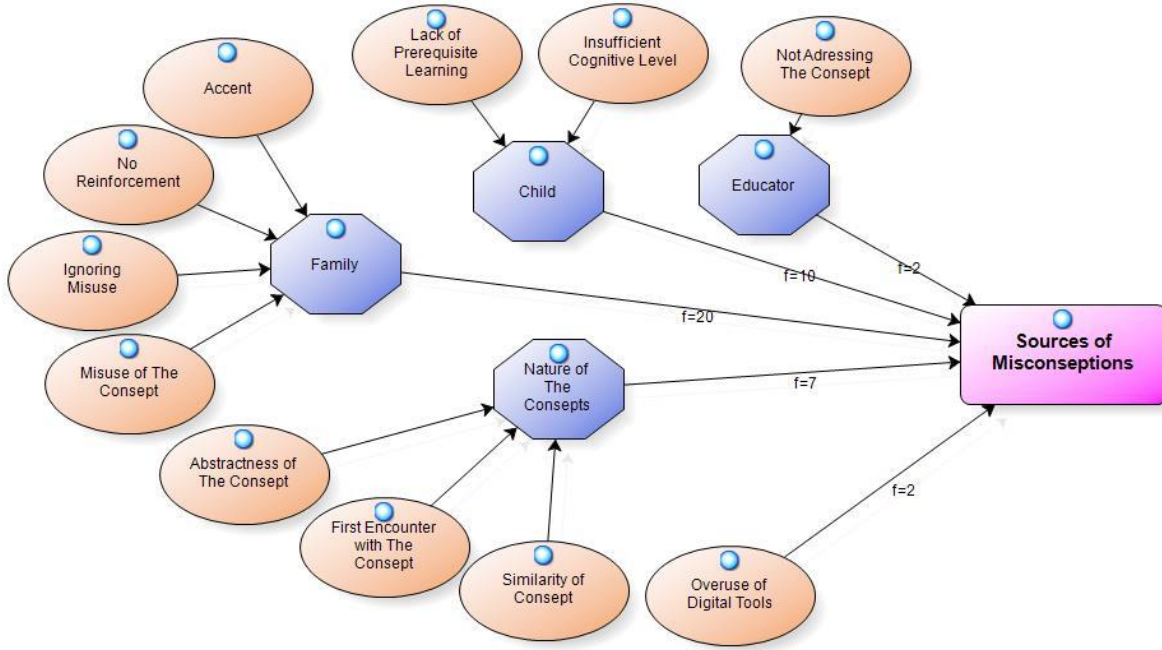


Figure 3 illustrated that the participants stated the sources of children's misconceptions as family ($f = 20$), child ($f = 10$), nature of the concept ($f = 7$), educator ($f = 2$), and use of digital tools ($f = 2$). Reasons such as parents' misuse of the concept, accent, disregard for misuse, and failure to reinforce the correct use of the concept were the sources of misconceptions in children among the sources of misconceptions caused by the family. Among the misconceptions originating from the child, insufficient cognitive level and prerequisite learning deficiencies were the sources of misconceptions. Among the misconceptions arising from the nature of the concept, the abstractness of the concept, encountering the concept for the first time and the similarity of the concept appear were the sources of misconceptions. The instructor's failure to address the concept was one of the sources of misconceptions.

Family

"If the family establishes incorrect relationships between concepts or uses one concept instead of another, the child observes this at home and repeats the same mistake at school." T.3

"The main sources of the misconception in children regarding the family arise from children who have not been given much attention or who come from families with many children." T.6

"Maybe because they don't hear it much in their families, they don't use it, so maybe their families use it incorrectly." T.7

Child

"First of all, I would attribute it to the child's lack of attention and failure to listen." T.8

"It is due to the child's stage of development." T.10

“I think it happens because the children are not yet ready, and their readiness level is not appropriate.” T.12

Instructor

“The instructor may not realize the need to introduce certain concepts at the right time. For example, they may conduct an art activity but neglect to teach the difference between sharp and blunt because they do not prioritize it. Instructors can make such mistakes.” T.12

Nature of the Concept

“I think some concepts are beyond children’s current level of understanding. They remain very abstract.” T.8

“I believe it stems from the complexity of the concept itself.” T.11

“Concepts are abstract.” T.12

Excessive Use of Digital Tools

“Children who I know spend more time with mobile devices are more likely to develop misconceptions.” T.15

“It results from the wrong use of technology.” T.16

Figure 4

The Reason for Misconceptions Made by Children

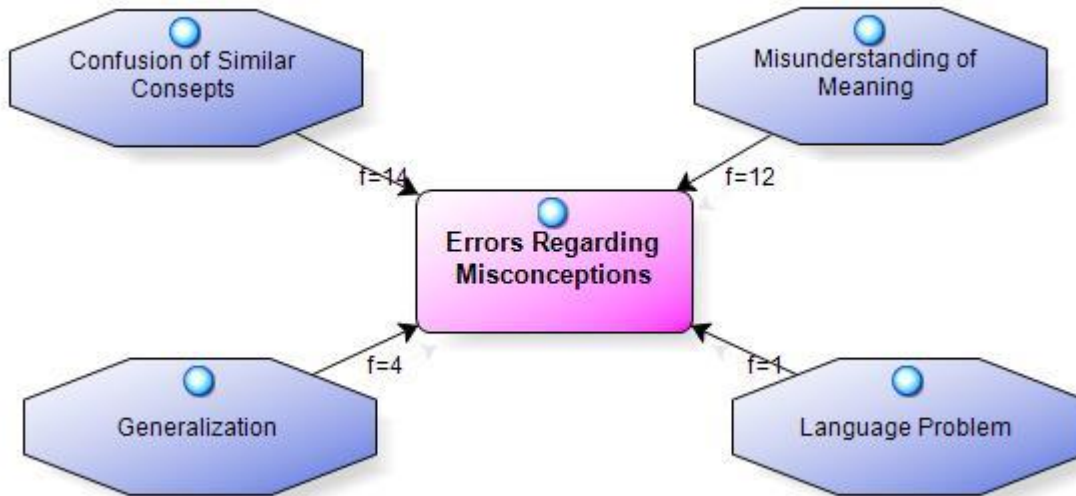


Figure 4 indicated that the participants stated that children's errors regarding concepts occurred in various ways. The frequency values indicated that the errors related to concepts in children were in the forms of confusion of similar concepts ($f = 14$), misunderstanding of meaning ($f = 12$), generalization ($f = 4$) and language problem ($f = 1$).

Confusion of Similar Concepts

“They confuse what I taught the day before and the day after. For example, they might mix up what I taught them today with what I taught yesterday or even a week ago.” T.8

“Sometimes they confuse similar numbers such as 6 and 9 or 5 and 2.” T.20

“They especially struggle with distinguishing between the concepts of corner and edge.” T.21

Generalization

“Let me give an example through the concept of shape. You know, they tend to call everything that is round a circle.” T.24

Misunderstanding of Meaning

“It seems to me that they misuse the meaning, particularly when using it in a sentence. For example, with the concepts of big and small, they understand the difference, but they use them incorrectly in sentences.” T.18

Language Problem

“We sometimes face difficulties with language. It’s something that can be overcome over time. While it may be a challenge at first, it can improve later.” T.5

Figure 5

Activities Done by Teachers to Eliminate Children's Misconceptions

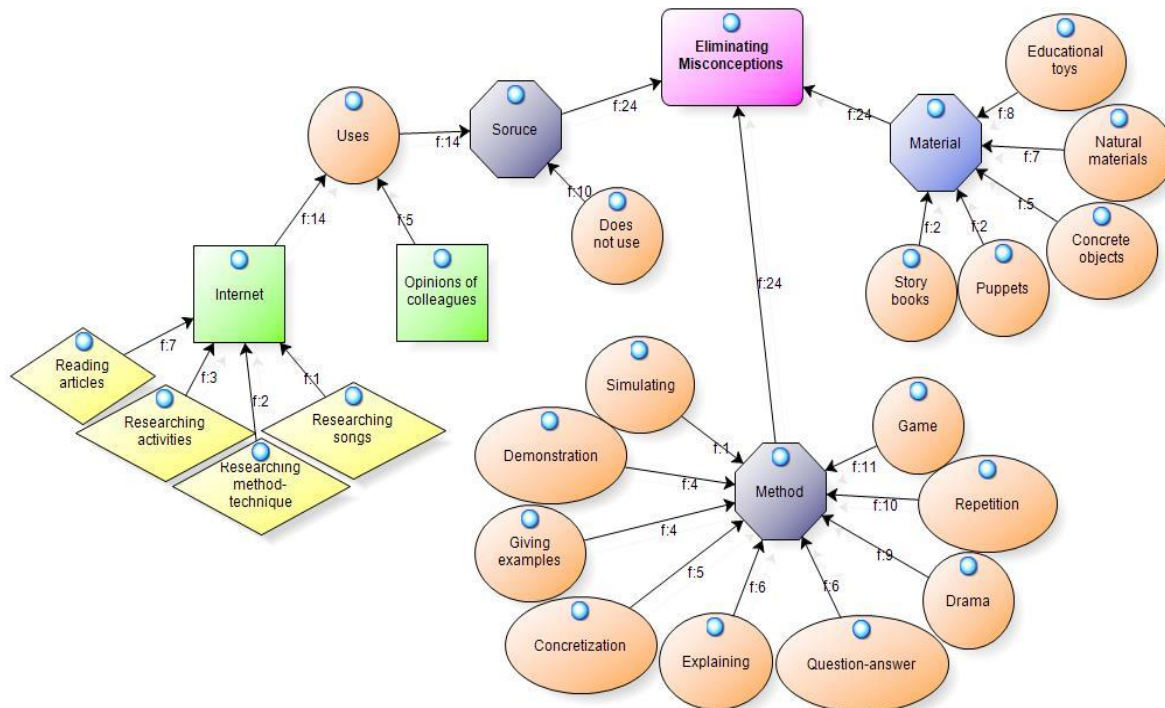


Figure 5 shows the materials, methods, and whether or not teachers use resources to eliminate children's misconceptions. Figure 5 illustrates that teachers use educational toys (f=8),

natural materials (f=7), concrete objects (f=5), puppets (f=2) and story cards (f=2) as materials. It further illustrates that methods used by teachers are game (f=11), repetition (f=10), drama (f=9), narrative (f=6), question-answer (f=6), concretization (f=5), sampling (f.=4), demonstration (f=4) and simulation (f=1). Teachers use the internet (f = 14) and colleagues' opinions (f = 5) as sources to eliminate children's misconceptions. Teachers conduct reading articles on the internet (f=7), activity research (f=3), method-technical research (f=2) and song research (f=1) in order to eliminate misconceptions. There are teachers (f = 10) who do not use resources to eliminate children's misconceptions.

“Frankly, I do not do reseach.” T.9

“So, I generally do not use any resources.” T.11

“So, to be honest, I do not conduct research right now.” T.12

“No, I do not conduct research.” T.15

“So, to be frank, I have not done much research.” T.17

“I cannot say I have ever done it.” T.18

“I do not do any research. There is no source I read.” T.19

“I have not really done research yet. Since I have observed that the biggest issue is that they do not know Turkish, I believe that no matter what I do, they will only overcome this problem once they learn the language.” T.22

Discussion and Conclusion

Preschool teachers stated that the concepts in which children made the most misconceptions were yesterday-today-tomorrow, right-left, on someone's right-on someone's left, deep-shallow, ellipse, before-now-after, circle, number of rankings, edge, morning-noon-evening, corner, rectangle, glossy-matte, first-middle-last, numbers between 1 and 20, and odd-even. Hacıbrahimoglu (2014) stated that children before the age of six most often confuse the concepts of yesterday-today-tomorrow among time concepts. Şahin and Korkmaz (2019) concluded that children most often confused the concepts of yesterday-today-tomorrow and morning-noon-evening, respectively, among time concepts. Among the results of the same study, children also experienced misconceptions in the concepts of right-left, on someone's right-on someone's left, deep-shallow, circle and edge. Clements and Sarama (2000), Gunčaga et al. (2017) and Kesicioğlu et al. (2011) concluded that children had misconceptions regarding the concept of triangle. Similarly, the participants of the current study stated that children had misconceptions about the concept of triangle, although the frequency was low. Philips and Pexman (2015) stated that although 4-5-year-old children knew opposite concepts, they could not fully understand their meanings. Mert (2019) found that children confused circles with circular and spherical objects (e.g., basketball hoop, ring, ball). Gunčaga et al. (2017) found that while children had no problems naming the circle, some children confused it with the sphere shape when choosing the circle from the given pictures. They further determined that children did not make any misconceptions regarding the concept of rectangle. However, this result does not coincide with the current research findings. Aubrey (1993) found that children made misconceptions in the numbers between 1 and 20. Similarly, Eleftheriadi et al. (2023) concluded that children had misconceptions about numbers. Children's misconceptions about these concepts may arise due to their abstract and relative nature,

lack of experience, linguistic and conceptual confusion, cognitive development process, cultural aspects, and errors in teaching methods. For example, time-related concepts such as yesterday-today-tomorrow, morning-noon-evening, and before-now-after are abstract. The relativity of time may cause misconceptions in children, as they tend to learn through concrete experiences. Similarly, concepts like odd-even and first-middle-last are also abstract. Spatial concepts such as right-left or on someone's right-on someone's left vary based on perspective. If children receive instruction without considering these perspective shifts, and their ability to perceive perspective has not yet developed, they may form misconceptions. Likewise, concepts like deep-shallow and bright-dull are relative, and children may lack sufficient experience to understand them properly. Shapes such as circle, ellipse, rectangle, corner, and edge share similarities, making it difficult for children to distinguish between them. Additionally, if the child's environment consistently refers to all objects as "round," they may fail to notice specific features. Numbers from 1 to 20, ordinal numbers, and odd-even distinctions are mathematical expressions that may remain abstract for children. Moreover, if children are not corrected when they count numbers randomly, they may develop misconceptions. A lack of exposure to structured experiences may further contribute to the formation of these misconceptions in children.

The second phase of the research examined the opinions of preschool teachers regarding the activities they conducted on concepts in which children had misconceptions. In this regard, the study concluded that the majority of preschool teachers determined the readiness levels of children regarding misconceptions using games, observations, puzzles, question-answers, conversations and storytelling activities before teaching concepts. However, one of the teachers stated that he did not do such activities with children. Teachers generally recognize the importance of determining children's readiness levels. However, they could utilize more data collection methods to assess readiness more specifically. For example, they can use concept cartoons, concept maps, checklists, or rubrics developed by teachers based on children's developmental characteristics outlined in curricula to conduct these evaluations. Various studies have shown that a qualified education process cannot be carried out without determining children's readiness levels and which concepts they make misconceptions in, and that children's misconceptions may deepen further (Aydn & Özkara, 2011; Philips, 1991; Watson, 1997; Tytler, 1998).

The participants determined children's misconceptions using question-answer, conversation, game, observation, activity and concept maps methods. The study found that the participants did not know sufficient methods and techniques for detecting misconceptions. Chavan and Patankar (2016) recommend strategies such as concept maps, word association, concept cartoons, children's drawings, card sorting, clinical interviews, mind / thinking maps, role playing and model / scientific device for detecting misconceptions. Apart from these, teachers can also use methods such as metaphor to determine children's misconceptions and how they perceive concepts.

Among the mistakes children made regarding misconceptions, the participants stated that children confused similar concepts, made misunderstandings in meaning, made generalization errors, and made regional mistakes due to language problems. The participants stated the sources of children's conceptual errors as family, child, nature of the concept, educator and excessive use of digital tools. The conceptual errors and sources stated by the teachers are in line with the literature (e.g., Şahin & Korkmaz, 2019). Misconceptions may occur in children as a result of social interaction and their own experiences. In this context, teachers need to pay particular attention to the meaning and usage of words, on the grounds that they are the main authority that children will take as role models (Watson, 1997). Another factor that teachers should know as the source of

children's misconceptions is that the books they use can also cause misconceptions. Kazantzidou and Kotsis (2023) found that the fairy tales they examined caused children to learn the concepts incorrectly. For example, although the concept of weight is a concept in physics, they stated that children may mislearn the scientific meaning of the concept as a result of its homonymous use. Therefore, teachers need to review the books they use in detail. Additionally, teachers have overlooked the possibility that conceptual misconceptions may stem from the incomplete development of children's cognitive skills (e.g., abstract concepts, inability to perceive perspective) and cultural factors. Otherwise, they may cause new misconceptions to emerge in children.

The study found that teachers used games, repetition, drama, question-answer, narration, concretization, sampling, demonstration and simulation methods, and educational toys, natural materials, concrete objects, puppets and story books as materials to eliminate children's misconceptions. However, Ünal (2013) determined that teachers carried out the teaching process of concepts with the traditional method, did not make the necessary arrangements in the educational environment, were inadequate in presenting alternative ideas in material preparation, and could not choose tools and examples that would attract the attention of children. Teachers should also use methods such as making explanations to resolve children's misconceptions (Chinn & Malhotra, 2002), using peer support effectively (de la Hera et al., 2019), ensuring peer cooperation by planning small activities (Asterhan & Schwarz, 2009), and preparing a conflict environment (Limón, 2001). Additionally, teachers should compare children's misconceptions with a sufficient number of anomalies (Watson, 1997). Teachers resort to the online environment and peer opinions while doing research to eliminate conceptual errors, but a significant portion of them prefer to eliminate conceptual errors with the methods they know without doing any research. However, qualified teachers need to renew themselves. In this regard, they should closely follow the developments in the field. The teacher's task is to find the most appropriate methods that will facilitate children's learning (Shuell, 1987). Teachers can also use the methods suggested by Chavan and Patankar (2016) for detecting misconceptions to correct misconceptions in children. In order to eliminate children's misconceptions, teachers can use strategies such as the productive learning model (Cosgrove & Osborne 1985), the conflict of ideas model (Champagne et al., 1985), balancing, conflict and instruction suggested by Rowell and Dawson (1985).

According to preschool teachers, children mostly had problems with concepts related to time, direction/position in space, and geometric shapes. Further, according to teachers, children made misconceptions by mixing similar concepts, making semantic errors, making linguistic problems and making generalizations. The main sources of misconceptions in children were families, the child (level of cognitive deficit), the nature of the concept, excessive use of digital tools and educators. The study further concluded that the participants were aware of children's misconceptions. However, the findings revealed that the participants did not know different methods and techniques to detect and eliminate misconceptions. The study recommends that preschool teachers should receive in-service training on the detection and correction of misconceptions. The content of the Education Information Network (EBA) can be enriched with methods and techniques that can be used for preschool teachers to identify and correct misconceptions. Teachers can plan their instructional processes by considering the frequent conceptual misconceptions identified in the study. The study further recommends that teachers assess themselves and strengthen their weaknesses in providing children with sufficient information and scientific explanations when addressing commonly misunderstood concepts. To identify and eliminate conceptual misconceptions, teachers should be knowledgeable about

methods such as peer education, conceptual change texts, evidence-based argumentation-based learning, explanation-based teaching, and concept cartoons.

Ethics Committee Decisions and Permissions: This research was approved by Sivas Cumhuriyet University Rectorate Educational Sciences Research Proposal Ethics Evaluation Board on 30/04/2023 (Protocol Number: E-50704946-100-290369).

Conflicts of Interest: There is no conflict of interest to declare. This study received no funding.

Authorship Contribution: The first author contributed to the literature review, data collection and discussion, and writing conclusions and recommendations. The second author contributed to the idea of the study, literature review, analysis of data, discussion, conclusion, suggestions and revising the language. The first author contributed 50% and the second author contributed 50% to the study.

References

- Abell, S. K., & Lederman N. G. (2007). *Handbook of research on science education*. NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Akman, B. (1995). Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi [An examination of the effects of concept training in the concept development of 40-69 month old preschoolers](Tez No. 40259) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aktaş Arnas, Y. (2009). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi* [Mathematics education in preschool period] (4. Basım). Nobel Yayınları.
- Andersson, K., & Gullberg, A. (2014) What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, 9, 275–296. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9439-6>
- Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and explanation in conceptual change: Indications from protocol analyses of peer-to-peer dialog. *Cognitive Science*, 33(3), 374-400. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01017.x>
- Atasoy, Ş., & Zoroğlu, M. A. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik kavram karikatürlerinin geliştirilmesi ve uygulanması[Development and application of concept cartoons for preschool children]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 38-70. <https://doi.org/10.17522/nefmed.42580>
- Aubrey, C. (1993). An investigation of the mathematical knowledge and competencies which young children bring into school. *British Educational Research Journal*, 19(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/0141192930190103>
- Aydın, Ö., & Özkara, D. (2011). Determination of prospective science teachers' misconceptions and lack of knowledge on the occurrence of natural electrification in the atmosphere. *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, 4(6) 11-20. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.122>
- Barke, H. D., Hazari, A., & Yitbarek, S. (2008). *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education*. Springer Science & Business Media.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*[Scientific research methods]. Pegem.
- Bitlisli, N. (2014). 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt örneği)[6 th Grade primary school students' understanding level and misconceptions in the unit of life in the world (Bayburt example)] (Tez No. 358226) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Carey, S. (1985). Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults? In S.F. Chipman, J.W Segal and R. Glasser (eds) *Thinking and Learning Skills*. Erlbaum.
- Champagne, A. B., Gunstone, R. F., & Klopfer, L. E. (1985). *Effecting changes in cognitive structures among physics students in Cognitive Structure and Conceptual Change*. West L. and Pines A. (Eds.). Academic Press
- Chavan, R., & Patankar, P. (2016). Constructivist strategies for minimization of science misconceptions among school students. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal (AIIRJ)*,1, 1-7.
- Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2002). Children's responses to anomalous scientific data: How is conceptual change impeded?. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 327-343. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.327>
- Clements, D. H & Sarama, J. (2000). Young children's ideas about geometric shapes. *Teaching Children Mathematics*, 6(8), 482-488. <https://doi.org/10.5951/TCM.6.8.0482>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage Publications
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Cosgrove, M., & Osborne, R. (1985). Lesson Frameworks for Changing Children's Ideas. In: R. Osborne, & P. Freyberg (Eds.), *Learning in Science—The Implications of Children's Science* (pp. 101-111). Heinemann Educational Books.
- de la Hera, D. P., Sigman, M., & Calero, C. I. (2019). Social interaction and conceptual change pave the way away from children's misconceptions about the Earth. *npj Science of Learning*, 4(1), 12. <https://www.nature.com/articles/s41539-019-0051-3>
- Eleftheriadi, A., Lavidas, K., Koustourakis, G., & Papadakis, S. (2023). Misconceptions about Numbers and Operations--A Case Study of Preschoolers. *Educational Process: International Journal*, 12(2), 59-75. <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2023.122.4>
- Guncaga, J., Tkacik, Š., & Žilková, K. (2017). Understanding of Selected Geometric Concepts by Pupils of Pre-Primary and Primary Level Education. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 497-515. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.497>
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. (2014). Ölçme. B. Akman (Ed.) *Okul öncesi matematik eğitimi* [Mathematics education in preschool period]. Pegem Yayınevi.

- İzgi Onbaşılı, Ü., & Kabadayı, G. S. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların astronomi konusunda temel kavramlarla ilgili bilgilerinin incelenmesi [Investigation of preschool children's knowledge on basic concepts of astronomy]. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 85-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/911049>
- Izzati, S., & Rochmah, N. (2020). Analysis of students' comprehension and misconception towards the topic of salt solubility. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 6(1), 152-165. <https://pustaka.untirta.ac.id/index.php/JPPi/article/view/7324/5549>
- Jonassen, D., Strobel, J., & Gottdenker, J. (2005). Model building for conceptual change. *Interactive learning environments*, 13(1-2), 15-37. <https://doi.org/10.1080/10494820500173292>
- Kallery, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9, 165-179. <https://doi.org/10.1080/09669760120086929>
- Kambouri, M., Briggs, M., & Cassidy, M. (2011). Children's misconceptions and the teaching of early years science: A case study. *Journal of Emergent Science*, 2(2), 7-16.
- Kazantzidou, D., & Kotsis, K. T. (2023). Misconceptions for concepts in sciences in Charles Perrault's fairy tales. *Aquademia*, 7(2), ep23006. <https://doi.org/10.29333/aquademia/13697>
- Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F., & Tuncer, A. T. (2011). Okul öncesi dönem çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeylerinin incelenmesi [The Analysis of Kindergarteners' Recognition Degrees of Geometric Shapes]. *İlköğretim online*, 10(3), 1093-1111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8591/106797>
- Köseoğlu, P., Altun, A., & Mercan, G. (2024). Integrating technology in education to address conceptual misunderstandings: the argumentation-based digital storytelling (ds) flow model. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 4026-4032). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1032>
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37-45. <https://doi.org/10.1177/183693910903400406>
- Levin, I., Seigler, R., Druyan, S., & Gardosh, R. (1991). Everyday and curriculum-based physicsbased concepts: When does short-term training bring change where years of schooling have failed to do so? *British journal of Developmental Psychology*, 8, 269-279. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00842.x>
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and instruction*, 11(4-5), 357-380. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00037-2)
- Lüle Mert, E. (2019). Okul Öncesi Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kavramlara İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi (Geometrik Şekil) [Analysis of pre-school students' perceptions of concepts in preschool curriculum through metaphors]

- (geometric shapes)]. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 64-79. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.30169>
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş Nitel Düşünce İçin Bir Rehber* [Introduction to qualitative social resources: A guide to qualitative thinking]. (Çev: A. Gümüş ve M. S. Durgun), Bilgesu Yayıncılık.
- Mufit, F., Festiyed, F., Fauzan, A., & Lufri, L. (2018, April). *Impact of learning model based on cognitive conflict toward student's conceptual understanding*. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 335, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.
- Öztürk, E., & Tulum, M. (2021). 60-72 aylık çocukların canlılık algısı üzerine bir inceleme: Çocuklar canlı ve cansız varlıklar ile ilgili ne düşünüyor? [A study on perception of life of 60–72-month-old children: What do children think about living and non-living things?]. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 40-53. <https://doi.org/10.29228/mutead.4>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (4th ed.). Sage.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Pekel F.O. (2019). Effectiveness of argumentation-based concept cartoons on teaching global warming, ozone layer depletion, and acid rain. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 20(2), 945-953.
- Philips, W. (1991). Earth Science Misconceptions. *The Science Teacher*, 58(2), 21-23.
- Phillips, C. I., & Pexman, P. M. (2015). When do children understand “opposite”? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1233-1244. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0222
- Rowell, J. A. and Dawson, C. J. (1985) Equilibration, conflict and instruction: A new class-oriented perspective. *European Journal of Science Education*, 7(4) ,331-344. <https://doi.org/10.1080/0140528850070401>
- Royce, A., Singleton, Jr., & Straits, B. C. (2012). Survey interviewing. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (pp. 77-99). Sage.
- Sarama, J., & Clements, H. D. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- Schneider, W., Kron-Sperl, V., & Hünnerkopf, M. (2009). The development of young children's memory strategies: Evidence from the Würzburg Longitudinal Memory Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(1), 70-99. <https://doi.org/10.1080/17405620701336802>
- Shuell, T. J. (1987). Cognitive psychology and conceptual change: Implications for teaching science. *Science Education*, 71(2), 239-250. <https://doi.org/10.1002/sce.3730710210>

- Smolleck, L. & Hershberger, V. (2011). Playing with science: An investigation of young children's science conceptions and misconceptions. *Current Issues in Education*, 14(1). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/>
- Strydom, H. (2005). Sampling and sampling methods. In DeVos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L. (Eds.), *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*, (pp. 192-203). Van Schaik.
- Şahin, Ö., & Korkmaz, H. İ. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukların Matematiksel Kavramlara İlişkin Hatalarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi [Preschool Children's Errors in Mathematical Concepts, in Terms of Teachers' Views]. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 171-192. <https://doi.org/10.18506/anemon.523567>
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11142/133290>
- Tekerci, H., Hançer, B., & Sop, A. (2023). *Misconceptions in 5-6 Year Old Children: Formation of a Cloud. Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 259-274. <https://doi.org/10.51535/tell.1261695>
- Tepetaş, G. Ş. & Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştireme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması [An Instructional Practice Based on the Storyline Method Oriented to Support Basic Concept Knowledge Levels of 6-Year-Old Children]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38, 62-79. <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1680>
- Treagust, D.F., & Duit, R. (2008). Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. *Cult Stud of Sci Educ* 3, 297–328. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9090-4>
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M.H. Bornstien and J.S. Bruner (eds) *Interaction in Human Development*. Erlbaum.
- Tytler, R. (1998). The nature of students' informal science conceptions. *International Journal of Science Education*, 20(8), 901 – 927. <https://doi.org/10.1080/0950069980200802>
- Ünal, K. (2013). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sabah, Öğle, Akşam Kavramlarının Öğretilmesi Sürecinin İncelenmesi [Investigating Instructional Process of Morning, Afternoon and Evening Concepts for Preschool Students]. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research CICE*, 5, 83-95.
- Venkadasalam, P. V. (2022). *Science in kindergarten: Using guidance and explanations to promote conceptual change* (Doctoral dissertation, University of Toronto (Canada)).
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Worth, K. (2000). The power of children's thinking. *Foundations*, 2, 25-32. <https://annex.exploratorium.edu/texnet/profdevelopment/media/nsf99148.pdf#page=29>

- Watson, L. (1997). Children's misconceptions and conceptual change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 22(2), 12-16. <https://doi.org/10.1177/1836939197022002>
- Weisskirch, R.S., & Pérez-Granados, C.D.R. (2011). Evaluating a pedagogical strategy to address misconceptions of child development. *Family Science Review*, 79-90.
- Wehry, S., Algina, J., Hunter, J., & Monroe-Ossi, H. (2008). Using concept maps transcribed from interviews to quantify the structure of preschool children's knowledge about plants. In *Concept maps: Connecting educators. Proceedings of the third international conference on concept mapping* (Vol. 2, pp. 732-739). <https://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/Backup/cmc2008-p165.pdf>
- Whitebook, M. (2003). Whitebook, M. (2003). Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Living Environments. A Review of the Literature. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481219.pdf>
- Yılmaz, Z., & Yenilmez, K. (2007). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanlışları[7th and 8th grades students' misconceptions about decimal numbers (Uşak example)]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(1), 269-290. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akufemubid/issue/1607/20061>
- Yıldırım, A., & H. Şimşek. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*[Qualitative research methods in social sciences]. Seçkin
- Yoleri, S. (2010). Bracken Temel kavram gelişimi ölçeği ifade edici türkçe formunun oluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi[Alternate title: Establishing Bracken Basic Concept Scale-Expressive Turkish from and Examining Relationship Between Basic Concept and Interpersonal Problem Solving Skills] (Tez No. 261972) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Geniş Özet

Çocuklardaki kavram yanlışlarının eğitim sürecindeki kritik rolü düşünüldüğünde, formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin önemi daha da belirginleşmektedir. Bu eğitim kademesinde anahtar rol, okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir (Whitebook, 2003). Çünkü öğretmenler çocukların kavram yanlışlarını belirleme, açıklama ve düzeltme sorumluluğuna sahiptir (Barke et al, 2008). Formal eğitimle birlikte, çocukların informal olarak edindikleri bilgiler ile formal eğitim ortamındaki bilgi ve beceriler arasında bir bağlantı eksikliği, öğretim sürecinde sorunlara yol açmaktadır (Sarama & Clements, 2009). Bu nedenle, öğretmenler çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini ve kavram yanlışlarını dikkatlice belirlemelidir. Aksi takdirde, çocuklardaki kavram yanlışları daha da derinleşmektedir (Aydın & Özkara, 2011; Philips, 1991; Watson, 1997) ve istenen kavramsal değişimin gerçekleşmesini zorlaştırabilir (Tytler, 1998). Çocukların yanlış kavramlarını belirlemede kritik bir rol oynayan temel unsur ise değerlendirmedir (Izzati & Rochmah, 2020). Çünkü değerlendirilmeyen bir çocuk hakkında yeterli bilgiye sahip olmak mümkün değildir. Eğitim sürecinde etkili ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak için çocuklardaki kavram yanlışlarını ve nedenlerini belirlemek, bu yanlışları düzeltmek veya ortadan kaldırmak büyük önem taşımaktadır (Pekel, 2019).

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime başlayan çocukların hangi kavramlara ilişkin yanlışlara sahip oluklarının ve okul öncesi öğretmenlerinin bu yanlışları tespit etmek ve ortadan kaldırmak için uyguladıkları yöntemlerin, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çocukların genel olarak hangi kavramlarda yanlış yaptıkları, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların hazırbulunuşluğunu belirleme, çocuklardaki kavram yanlışlarını tespit etme ve bu yanlışları giderme konusundaki yeterlikleri de ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır:

1. Öğretmenlere göre okul öncesi dönem çocuklarının kavram yanlışsı yaşadığı kavramlar nelerdir?
2. Öğretmenler çocukların hazırbulunuşluklarını değerlendirmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
3. Öğretmenler çocuklardaki kavram yanlışlarını tespit etmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
4. Okul öncesi öğretmenlerine göre, çocuklardaki kavram yanlışsı nasıl ortaya çıkmaktadır? ?
5. Öğretmenler çocuklardaki kavram yanlışlarını gidermek için neler yapmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çocukların en çok kavram yanlışsı yaptıkları kavramları, çocukların kavram yanlışlarının nedenlerini ve kavram yanlışlarını düzeltmek için uyguladıkları stratejileri belirlemek amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada, veri çeşitlemesi ve yöntem çeşitlemesini kullanarak toplam 122 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılanların seçiminde kartopu örnekleme (n=122) ve ölçüt örnekleme (n=24) kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kavram Yanlışlarına İlişkin Yapılandırılmış Anket” ile “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kavram Yanlışlarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Anket ile toplanan veriler yüzde ve frekans ile belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde ise nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlere göre çocukların sırasıyla en çok; dün-bugün-yarın, sağ-sol, sağında-solunda, derin-sığ, elips, önce-şimdi-sonra, çember, sıra sayısı (birinci, ikinci...), kenar, sabah-öğle-akşam, köşe, dikdörtgen, parlak-mat, ilk-orta-son, 1-20 arası sayılar ve tek-çift kavramlarında en az ise ağır-hafif, yanında, yukarıda-aşağıda, içeri-dışarı, uzak-yakın, kokulu-kokusuz, üzgün, açık-kapalı, şişman-zayıf, estetik, hüzn, beşgen, altıgen, okul-sınıf kavramlarında hata yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklarda kavramlara ilişkin hataların; benzer kavramları karıştırma (f=14), anlam yanlışsı (f=12), genelleme (f=4) ve dil sorunu(f=1) şeklinde olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenler, çocukların kavram yanlışlarının kaynaklarının; aile (f=20), çocuk (f=10), kavramın doğası (f=7), eğitici (f=2) ve dijital araç kullanımı (f=2) kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, ailelerin; kavramları yanlış kullanımı, şivesi, yanlış kullanımı önemsememesi ve pekiştirme yapmaması kavram yanlışsına neden olmaktadır. Çocuktan kaynaklanan bilişsel düzeyin yetersizliği ve ön koşul öğrenme eksiklikleri kavram yanlışlarının kaynaklarından olduğu görülmektedir. Kavramın doğasından kaynaklanan; kavramın soyutluğu, kavram ile ilk defa

karşılaşılması ve kavramın benzerliği kavram yanlışlarının kaynaklarından biri olarak ifade edilmektedir. Eğiticinin kavramı ele almaması da kavram yanlışlarının nedenleri arasındadır. Öğretmenler; soru-cevap (f=13), oyun (f=10), sohbet (f=10), gözlem (f=9), etkinlik (f=6) ve kavram haritası (f=1) yöntemlerini çocukların kavram yanlışlarını tespit ederken kullanmaktadır. Öğretmenlerin materyaller olarak eğitici oyuncaklar (f=8), doğal materyaller (f=7), somut nesneler (f=5), kuklalar (f=2) ve hikâye kartları (f=2) kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler çocukların kavram yanlışlarını gidermek için kaynak olarak; internete (f=14) ve meslektaş görüşlerine (f=5) başvurumaktadırlar. Öğretmenlerin kavram yanlışlarını gidermek için internet kaynağından makale okuma (f=7), etkinlik araştırma (f=3), yöntem teknik araştırma (f=2) ve şarkı araştırma (f=1) çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Ayrıca çocukların kavram yanlışlarını gidermek için kaynak kullanmayan (f=10) öğretmenleride bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenleri çocukların en çok yanlış yaşadığı kavramları sırasıyla; dün-bugün-yarın, sağ-sol, sağında solunda, derin-sığ, elips, önce-şimdi-sonra, çember, sıra sayısı, kenar, sabah-öğle-akşam, köşe, dikdörtgen, parlak-mat, ilk-orta-son, 1-20 arasındaki sayılar ve tek-çift olduğunu ifade etmişlerdir. Clements ve Sarama (2000); Gunçaga ve diğ., 2017; Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer (2011) çocukların üçgen kavramına ilişkin kavram yanlışları yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde de bu araştırma sonucunda da sıklığı az olmasına rağmen öğretmenler çocukların üçgen kavramına ilişkin yanlış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Philips ve Pexman (2015) 4-5 yaşındaki çocukların zıt kavramları bilse de tam olarak anlamlarını kavrayamadıklarını belirtmişlerdir. Gunçaga ve arkadaşlarının (2017) yapmış olduğu çalışmada çocukların daireyi isimlendirmede sorun yaşamazken daireyi verilen resimlerden seçerken bazı çocukların küre şekli ile karıştırdıklarını bulgulamıştır. Aynı araştırma sonuçlarında dikdörtgen kavramına ilişkin çocukların hiçbir kavram yanlışlığı yapmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu sonuç araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir. Aubrey (1993) yapmış olduğu çalışmada 1-20 arasındaki sayılarda çocukların kavram yanlışlığı yaptıklarını bulgulamıştır.

Öğretmenler çocukların kavram yanlışlarını gidermek için; oyun, tekrar, drama, soru-cevap, anlatım, somutlaştırma, örnekleme, gösterip yaptırma ve benzetim yöntemlerini, materyal olarak eğitici oyuncaklar, doğal materyaller, somut nesneler, kuklalar ve hikâye kitaplarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Ünal (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, kavramların öğretim sürecinin geleneksel yöntemle gerçekleştirdiği, eğitim ortamında gerekli düzenlemeler yapmadıklarını, materyal hazırlama konularında alternatif fikirlerin ortaya konulmasında yetersiz kaldıklarını, çocukların ilgisini çekecek araç gereç ve örneklerini seçemediğini tespit etmiştir. Öğretmenler çocukların kavram yanlışlarını gidermek için açıklama yapma (Chinn & Malhotra, 2002), akran desteğini etkili bir şekilde kullanma (de la Hera, Sigman & Calero, 2019), küçük etkinlikleri planlayarak akran işbirliğini sağlama (Asterhan & Schwarz, 2009) ve çatışma ortamı hazırlama (Limón, 2001) yöntemleri de kullanılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuklar en çok zaman, uzayda yön/konum ve geometrik şekillerle ilgili kavramlarda sorun yaşamaktadır. Ayrıca öğretmenlere göre çocuklar benzer kavramları karıştırarak, anlam hataları yaparak, dilsel problemler yaparak ve genellemeler yaparak kavram yanlışları yaşamaktadırlar. Çocuklardaki kavram yanlışlarının temel kaynakları; aileler, çocuk (bilişsel eksiklik düzeyi), kavramın doğası, dijital araçların aşırı kullanımı ve eğitimcilerdir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların kavram yanlışlığına sahip olabileceğinin farkındadırlar. Ancak

kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesine ilişkin sınırlı sayıda yöntem ve teknik bildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler araştırma sonucunda ortaya çıkan çocukların sıklıkla yaptığı kavram yanlışlarına dikkat ederek öğretim süreçlerini planlayabilir. Çocukların sıklıkla kavram yanlışları yaptıkları kavramların öğretimi noktasında öğretmenlerin çocuklara yeterli bilgileri bilimsel açıklamalar doğrultusunda dönütler verme noktasında kendilerini değerlendirmeleri ve eksik yanlarını güçlendirmeleri önerilmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesi konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir. Eğitim Bilgi Ağı (EBA) içeriği, okul öncesi öğretmenlerinin kavram yanlışlarını tespit edip düzeltmelerinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle zenginleştirilebilir.

English Language Teachers' Wellbeing in the Workplace: A Case Study in Türkiye

Arzu BİLHAN¹, Meryem AKÇAYOĞLU²

Abstract: This qualitative study drew on Seligman's PERMA, Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishments, model (2011) to examine the wellbeing of English language teachers at work in the schools managed by the Ministry of National Education. It also examined factors affecting teachers' wellbeing in their institutional environments. The perceptions of teachers about how their jobs and workplaces affect their general wellbeing were also explored. The study was conducted in Elazığ, a city in Türkiye's Eastern Anatolia region. 53 EFL teachers working in public or private schools participated in this study. Semi-structured interviews and open-ended survey questions were used to gather the data. To reach as many English language teachers as feasible in this city, snowball sampling was used. The data were analysed using both inductive and deductive Thematic Analyses. Firstly, data were analysed deductively, and the PERMA model was used as a theme to answer the first research question. For the second and third research questions, data were analysed inductively to find emerging themes. The PERMA findings show that teachers are in a high state of wellbeing. They stand out for having positive emotions, good relationships, powerful meanings, and pleasure with their professional accomplishments. Student motivation and success, approval and support, and social relationships were discovered to be the three main themes that have an impact on teachers' wellbeing. The results also show that English language teachers believe their profession and workplace have a substantial impact on their general wellbeing, either positively or adversely.

Keywords: Positive psychology, teacher wellbeing, positive and negative emotions, PERMA

İngilizce Öğretmenlerinin İşyerindeki Refahı: Türkiye'de Bir Vaka Çalışması

Öz: Bu nitel çalışma, bir refah teorisi olan Seligman'ın (2011) PERMA modelinden yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iyi olma hali ile öğretmenlerin kurumsal ortamlarındaki refahlarını etkileyen faktörleri incelenmiştir. PERMA kısaltması, modelin her biri bağımsız olarak işlev gören bileşenleri olan olumlu/olumsuz duygu, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarıyı temsil etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin işlerinin ve iş yerlerinin genel refahını nasıl etkilediğine dair algıları da araştırılmıştır. Çalışma, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinde yer alan Elazığ ilinde yürütülmüştür ve çalışmaya devlet okullarında ve özel okullarda çalışan 53 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu anket soruları kullanılmıştır. Bu şehirde, maksimum sayıda İngilizce öğretmenine ulaşmak için kartopu

Geliş tarihi/Received: 14.09.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 29.01.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Part of this study was presented as an oral presentation at the 14th International Congress on New Trends in Education.

¹ English Instructor, Firat University, School of Foreign Languages, abilhan@firat.edu.tr, 0000-0002-7209-7951

² Assoc. Prof. Dr., Mardin Artuklu University, Department of Translation and Interpreting, meryemakcayoglu@artuklu.edu.tr, 0000-0002-4761-4160

Atf İçin/ To Cite: Bilhan, A., & Akçayoğlu, M. (2025). English Language Teachers' Wellbeing in the Workplace: A Case Study in Türkiye. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 22(1), 239-263. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1549991>

örnekleme kullanılmıştır. Veriler hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel tematik analizler kullanılarak analiz edilmiştir. PERMA bulguları, öğretmenlerin yüksek bir iyi olma hali içinde olduklarını göstermektedir. Olumlu duygulara, iyi ilişkilere, güçlü anlamlara sahip olmaları ve mesleki başarılarından memnuniyet duymaları ile öne çıkmaktadırlar. Öğrenci güdüleme ve başarısı, onay ve destek ile sosyal ilişkiler, öğretmenlerin iyi olma halini etkileyen üç ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin mesleklerinin ve iş yerlerinin genel refahı üzerinde olumlu ya da olumsuz önemli bir etkisi olduğuna inandıklarını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Pozitif psikoloji, öğretmen refahı, olumlu ve olumsuz duygular, PERMA

Introduction

Considering the challenges faced by language teachers worldwide (Day & Gu, 2010), it would be appropriate to emphasise the importance of positive psychology (PP) in educational contexts. This is because psychological-emotional factors, as well as the teacher's efforts and practices, significantly affect the success of second language teaching and the teachers (MacIntyre & Mercer, 2014; Ünsal, 2021). The aim of PP is to enhance the quality of life by promoting positive emotions and adding greater meaning to it (Seligman, 2006), and this can create a perspective that language teachers can also benefit from. Instead of emphasising obstacles, PP can reinforce individuals' strengths and positive qualities, enabling them to flourish (MacIntyre, 2021; Seligman, 2018; Derakhshan, 2022). The PERMA Model by Seligman, which forms the basis of this study, prioritises flourishing of the individuals beyond just life satisfaction, and the acronym PERMA represents the components: positive emotion, engagement, relationships, meaning, and achievement. The PERMA model stems from PP, which suggests there are three pillars of wellbeing: positive experiences, positive individual traits, and positive institutions, and wellbeing arises from the dynamic interaction of personal and environmental factors in people's lives. Schools, serving as teachers' workplaces, play a significant role in their lives and are a crucial area for examining teacher wellbeing, a field where positive psychology can be effective. Therefore, it is essential to understand these three fundamental components of wellbeing and their interactions (Mercer & Gregersen, 2020). Research in PP has primarily concentrated on positive experiences and individual qualities, which are the first two pillars of wellbeing, while giving much less attention to the role and structure of positive institutions. Although there is a lot of research on wellbeing worldwide, not many studies have examined the wellbeing of English teachers in their workplaces, making the idea of teacher wellbeing relatively new in our country. As a result, we expect this study to make a substantial contribution to our body of literature.

This current study aims to explore the wellbeing of English language teachers in their workplace (Seligman 2011). Also, it specifically aims to generate a broader understanding of the possible factors involved in teacher wellbeing in their institutional contexts. This case study tries to shed light on the following research questions:

1. What is the state of the wellbeing of the English teachers working in the schools of the MoNE?
2. What are the primary factors that influence the wellbeing of English teachers in their workplaces?
3. How do English language teachers perceive the impact of their work on their overall wellbeing?

Literature Review

The field of wellbeing studies, which has its roots in positive psychology and aims to raise awareness about the value of positive emotions, has expanded its scope to include teachers and language teachers through a number of publications. As two researchers who passionately pursue this profession, we recognise the challenges that come with being a language teacher and feel the necessity of identifying and enhancing the wellbeing of English language teachers. To attain this objective, we aim to begin with the principles of positive psychology within the domain, serve as the foundation for teacher wellbeing, and progress from there.

Positive Psychology

The publication of Positive Psychology by Seligman and Csikszentmihalyi in 2000 marked the official beginning of positive psychology (MacIntyre, 2016). Positive psychology (PP), as opposed to helping people cope with unpleasant events, focuses on encouraging good feelings, enhanced involvement, and an appreciation of life's significance (Seligman, 2006). It aims to help people live better lives by capitalising on their strengths and developing positive attributes such as resilience, happiness, and optimism (Peterson, 2006). Traditional psychology concentrates on the bad, such as mental illnesses or disorders, and how to treat them, whereas PP emphasises the positive. A simple description of PP is that it is the scientific study of what happens right in life (Peterson, 2006), and it inspires us to consider the positive aspects of life. According to Seligman (2006), the ultimate objective of PP is to improve quality of life by promoting positive emotions, raising participation, and ultimately giving life more meaning. According to Fredrickson (2001), the action patterns elicited by negative emotions differ markedly from those elicited by positive emotions such as joy, curiosity, contentment, pride, or love. While negative emotions tend to constrict an individual's field of attention and predispose them to specific actions, happy emotions have the opposite effect. According to the broaden and build idea (Mercer, 2015), experiencing good feelings might start a chain reaction that leads to greater emotional wellness down the road. Broadening is associated with a wider field of view, the ability to absorb more information, or the ability to notice more things. Positive emotions play a role in building personal or intellectual resources that can help people cope with unfavourable situations or emotions that they may encounter in the future (Budzińska, 2018).

PP was established on three primary pillars: Positive emotions and feelings; positive character traits of people linked with living well; and positive institutions, defined as organisational structures that permit success and generate positive settings (Mercer & MacIntyre, 2014). Contentment with the past, enjoyment in the present, and hope for the future are the three main themes of the positive experiences pillar. In other words, character qualities like bravery, tenacity, and the capacity for love are examples of positive character traits that are frequently supportive of living a happy life. The systemic benefits and traits being essential for developing and sustaining successful communities are addressed by positive institutions (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Aside from personal characteristics and psychological states, social and contextual factors, including a number of institutional dimensions, have an impact on wellbeing (MacIntyre, 2016). Therefore, a combination of personal, professional, and environmental factors, in particular our perception of our environment, contribute to wellbeing (Babic et al., 2022). Despite their equal importance in the pillars of PP, positive institutions have gotten the least amount of research as compared to positive experiences (and emotions) as well as positive character attributes (MacIntyre, 2016).

Wellbeing

Wellbeing is an intricate, fluid, hard, and disputed idea and construct referring to the presence of psychosocial balance and agency for and amongst individuals, groups, and communities (O'Brien & Guiney, 2021). Wellbeing theory emphasises a long-term perspective on meaning and dedication to happiness rather than short-term hedonistic attitudes of pleasure and satisfaction (Hessel et al., 2020). Positive psychology consistently defines wellbeing as more than just the absence of negative functions. In other words, the lack of negative affect, melancholy, loneliness, insecurity, and disease does not imply the presence of positive affect, happiness, social connection, trust, and wellbeing (Butler & Kern, 2016). When a person experiences regular good feelings, is actively involved in a variety of spheres of life, has relationships with other people, and succeeds in their goals, this indicates that they are flourishing or, in fact, are experiencing tremendous wellbeing (Hessel et al., 2020). Despite its complex meanings, understanding wellbeing is important to all of us since it affects our daily lives (O'Brien & Guiney, 2021). The PERMA model was developed by Seligman in 2011. Seligman's (2011) theory of wellbeing focuses on a long-term perspective on meaning and purpose for happiness. It means that someone who has high levels of wellbeing would be deemed to be thriving, or, in other words, enjoying regular happy feelings, involvement in a variety of daily activities, quality connections with other people, and goal achievement (Hessel et al., 2020). Positive emotions, engagement, relationships, meaning in life, and accomplishment are the core constructs of wellbeing theory. All of these components must combine for one to experience wellbeing and a sense of purpose in life (Mercer & Gregersen, 2020). *Positive Emotions* are the first construct of PERMA. All emotions are important, but the key distinction is that positive emotions serve a different purpose than negative emotions. Positive emotions, for example, might help the expansion of perspectives among language teachers by arousing their curiosity and willingness to creatively explore alternative teaching approaches. This can better prepare instructors for their future work by enabling them to develop their own resources (Mercer et al., 2016). *Engagement* is the second construct, and it can be explained as the flow, which is a state of intense psychological involvement characterised by absorption, concentration, and focus. According to Csikszentmihalyi's flow theory (1990), a person is in a state of positive wellbeing when their level of difficulty and competence are optimally balanced. Flow happens when people are operating at the limit of their capabilities. Flow is a state in which difficulties and skills combine well, creating a sense of being fully immersed in the action at hand, free from self-focus or other distractions, and frequently leading to people losing track of time. As the third one, *Relationships* meet some of our most basic human desires. We feel a need to belong, to be loved and understood, and to be socially supported because other people are important to us (Peterson, 2006). The fourth construct of PERMA is *Meaning*. It is defined as a subjective sense of belonging to and serving something larger than oneself (Seligman, 2011). The last one is *Accomplishment*, which comprises a sense of striving for and accomplishing goals, mastery, and effectiveness in task completion (Butler & Kern, 2016). Work involvement has been defined in terms of organisational passion, dedication, and absorption. Thus, for those in the teaching field, setting and accomplishing personal goals seems crucial (Dreer, 2021) for their work involvement.

Positive Education and Teacher Wellbeing

PP recognises the relevance of negative influences in correcting the imbalance, but the main focus is on learning what makes life better. Therefore, educational psychology should emphasise human strengths, virtues, and positive characteristics rather than emphasise and

exaggerate human problems and deficiencies (MacIntyre, 2021; Derakhshan, 2022). It seems that instructors all across the world are having problems keeping their motivation, dedication, and ideal levels of health over time (Day & Gu, 2010; Ünsal & Hastunç, 2021). The professional wellbeing of teachers is critical to their ability to teach or educate to their full potential (MacIntyre et al., 2019b). The PP perspective can be seen in the form of positive education. Positive Education has been described as a Positive psychology-informed approach to education (Budzińska, 2018). It refers to positive psychology applications in schools in this sense (MacIntyre et al., 2019a). Positive Education aims to bring wellbeing to the heart of school alongside intellectual disciplines without risking either (Seligman, 2011). By merging PP science with best practises in teaching, it is possible to promote and empower schools and individuals to thrive. In his study, Kasap, S. (2021) examines the relationship between psychological well-being and foreign language anxiety, revealing a negative correlation between the two components. Essential to wellbeing and lowering anxiety, happiness and and satisfaction with life are indicators of mental health which play a crucial role in enhancing foreign language environment.

In a professional setting, an individual's psychological capabilities might be particularly significant. For instance, happiness is frequently associated with subjective wellbeing. Employees who are motivated and excited about their work, find meaning and purpose in it, enjoy positive connections with others at work, and feel committed to their work are said to be experiencing "workplace happiness". On the other hand, being a teacher is highly correlated with stress-related outcomes, therefore, studies on teachers' stress and burnout are frequently conducted (Kun & Gadanecz, 2022). Teachers' happiness and wellbeing at work have received less research attention than other elements (Kun & Gadanecz, 2022). In fact, teacher wellbeing is crucial, and teacher wellbeing research identifies elements that might cause wellbeing to decrease or thrive and identifies teacher wellbeing as central to teacher fulfilment and school achievement (O'Brien & Guiney, 2021). The factors impacting teachers' well-being can be separated into three categories: those linked to the individual, those related to the profession and workplace, and those related to society (Aelterman et al., 2007). It is common knowledge that teachers do not clearly distinguish between their personal and professional lives (Day & Gu, 2010). This means that any investigation into teacher well-being must consider organisational factors, the quality of social relationships, particularly with school administrators, and the many forms of social capital that teachers can possibly draw on (Mercer, 2020).

There is a legitimate expectation that there is a relationship between instructors' well-being and students' academic achievement. It is natural to infer that educators with a strong sense of wellbeing are likely to do better and exhibit greater educational consequences, which would result in happier and more successful students (Day and Gu, 2010). Examining teachers' professional wellbeing as a quality indicator is consistent with the aim of monitoring educational quality. Evaluating teacher wellbeing could aid the school or government inspectorate in its goal to determine whether schools fulfil their responsibility for the well-being of their employees (Aelterman et al., 2007) because schools should actively support the well-being of their teachers (Kun & Gadanecz, 2022). The goal is here to identify elements that influence and improve well-being rather than reduce stress. By identifying elements that have a positive impact, schools can take action to improve the wellbeing of their teachers (Aelterman et al., 2007).

Positive life experiences and character strengths have received much greater research attention. The institutional pillar of positive psychology has received less attention as a result of the lack of a psychological study emphasis (MacIntyre, 2021). Day and Gu (2010) assert that a

teacher's capacity to instruct depends on their professional wellness. It is crucial that a study of an educational institution include both learner and instructor insight since teachers' positive attitudes about the institution they work for seem to have a beneficial impact on student satisfaction. The findings of Frenzel et al.'s (2009) investigation of the connection between instructor and student enjoyment revealed a favourable relationship between them, showing the teacher's passion was the main factor mediating the positive association between them (Frenzel et al., 2009). In their study with educators, O'Brien and Guiney (2021) showed that the more connected teachers are in their daily work to the meaning and purpose of why they became teachers, the happier they are and the more satisfied they are with their jobs. It is clear that teacher wellbeing is desired for both teachers and their students (Mercer, 2020) because instructors' pleasure and wellbeing are correlated with students' wellbeing and performance in the classroom (Kun & Gadanecz, 2022). Budzi'nska (2018) investigated the nature of positive institutions in language education situations to fill a gap. She demonstrated in her study that the three main components of positive institutions are a positive physical structure, the adoption of positive pedagogical approaches, and the positive psychological consequences of being educated in a specific context, such as low anxiety, motivation, or enjoyment. Teachers' and other staff's well-being must be integrated into the complex systems that exist in schools, and schools that care about student well-being may benefit from regularly monitoring balance and agency. (O'Brien & Guiney, 2021). In this sense, teacher wellbeing refers to a favourable emotional state that is the outcome of a balance between a teacher's individual needs and expectations and the unique contextual circumstances as a whole (Aelterman et al., 2007). Undoubtedly, schools, classrooms, and government ministries are vital for language education and language policy as they encourage learning. If PP could aid in identifying and analysing the concepts underlying legislation that would impact every person in the educational environment, it may make a big contribution (MacIntyre, 2021) because the quality of task performance is related to the degree to which the employee (in this context, a teacher) feels satisfied and respected in the workplace (Aelterman et al., 2007).

Language Teachers

Although the importance of positive emotions and affect in L2 teaching had long been understood, it truly blossomed with the advent and growth of PP, welcoming in a new era in language teaching (MacIntyre & Gregersen, 2012). Language teachers may be of particular relevance in terms of wellbeing because there may be additional pressures at work that are less common while teaching other topics. For instance, language teachers are often expected to foster communicative interactions between students and increase active student participation in the classroom which might call for a profound effort and creativity from them making use a variety of energy-intensive approaches (Borg, 2006). In the subject of SLA, Positive Psychology is increasingly gaining popularity (Mercer & MacIntyre, 2014). The PP movement has motivated many L2 researchers and practitioners throughout the world to focus on the positive aspects of language instruction by emphasising the role of positive emotions and behaviours in accelerating teacher and student development. As this mood and the emotion-based movement have risen in prominence, so have the emotional components of L2 instruction among researchers (Prior, 2019). As a result of the advent of positive psychology and its emphasis on the benefits of pleasant emotions for teaching and learning second or foreign languages, numerous studies (see Dewaele & MacIntyre, 2016; Gregersen et al., 2020) on various PP components have been conducted all over the world. According to MacIntyre et al. (2019), PP is a reaction and movement against previous institutions that remained negative and miserable. PP typically investigates what promotes balance

and what produces imbalances in social, personal, and professional arenas. It should be noted that PP combines negative elements with positive emotions and factors such as joy, happiness, and love, as well as human flourishing, creativity, resilience, and grit. (Derakhshan, 2022).

Method

Research Design

Qualitative research is defined as "the meanings, concepts, definitions, characteristics, metaphors, symbols, and descriptions of phenomena" (Berg, 2001, p. 3). It provides detailed definitions and explanations of processes within specific local contexts, identifies events that lead to outcomes, and offers valuable insights (Miles & Huberman, 1994). We used a qualitative case research method to gather in-depth opinions from the participants (Dawson, 2002) in their local context, revealing their workplace wellbeing according to the PERMA model by capturing their perceptions, attitudes, and experiences. This method provides a wealth of information about the wellbeing of English language teachers in their individual contexts (Dörnyei, 2007). However, a thorough analysis that aligns with the study's purpose and objectives is essential (Miles & Huberman, 1994).

Setting and Participants

This qualitative case study was carried out to contextually and comprehensively investigate the wellbeing of English language teachers in their workplace in Elazığ province, where one of the researchers resided and was employed. Elazığ is a city located in the Eastern Anatolia region of Türkiye. Participants in this study are 53 Turkish EFL teachers working in state or private schools run by the Ministry of National Education in Elazığ. Out of 53 participants, 43 (81.1%) teachers are female, and 10 (18.9%) teachers are male. The participants have different teaching experiences, ranging from 1 year to 35 years. Only seven teachers have three years or less of experience in this profession. The years of teaching experience of teachers vary, but it is seen that 46 of the teachers have 10 years or more of experience in their profession, making them highly experienced teachers. Out of 53 participants, 24 are middle school teachers who teach in 5–7th grades, and 23 are high school teachers who teach in 9–10–11th grades. Six of the participants teach in 2–4th grades at the elementary school level.

Data Collection and Analysis Procedure

This study used an open-ended survey and semi-structured interviews as data collection tools. Biographical information of the participants and the consent permissions were collected in the first part of the open-ended survey.

All forms of social research raise concerns about protecting anonymity and confidentiality with respect to information gathering and record-keeping (Dawson, 2002). To maintain anonymity, a researcher may take a variety of precautions, but arguably the most crucial step is to carefully plan the study throughout the design phase. Berg and Lune (2012) recommend that researchers consider the necessary precautions to safeguard participant identities and data during the planning stage of any study. Therefore, in every step of the data collection and analysis, participants' names or the names of the school were not collected or written, and the participants were informed about their anonymity and confidentiality.

The data in this study were generated by open-ended survey questions and semi-structured interviews after participants provided their consent. Snowball sampling was used to reach English

teachers in Elazığ since there were many public and private MoNE schools in the city. A limitation must be acknowledged here. Snowball sampling may result in a homogeneous sample, as participants often refer individuals from their own social or professional networks. However, since participants are recruited through referrals, it can facilitate the establishment of trust and rapport with these populations, leading to more accurate and honest data. Participants in this study were recruited via social media networks such as Twitter and WhatsApp. The goal was to reach as many English teachers as possible. People were asked to forward the GoogleDocs link of the open-ended survey questions to any English teachers they know who work at MoNE schools in Elazığ. In addition, the researchers encouraged anyone who received or saw the message to share it with their networks, resulting in a snowball effect. The key advantage of this sample strategy was that it covered the entire city rather than just one school.

The open-ended survey questions and the semi-structured interview questions were developed by the researchers in accordance with the five components of PERMA. In terms of trustworthiness, methodological triangulation was utilised to gain reliable data. Expert ideas were obtained about the suitability of the questions, and necessary changes were made before implementation. The questions were as follows:

1. How do you describe your purpose or mission as a language teacher?
2. What do you feel while teaching and performing this job?
3. What types of relationships do you have with your colleagues, coworkers, administrators, students, and parents?
4. How do these relationships impact you?
5. How do you feel about your work achievements?
6. How do you think they relate to your overall job satisfaction?
7. How do you feel about your job and your workplace?
8. Is there anything that you would like to add?

In qualitative research, the interview is most likely the most commonly used method. The adaptability of the interview makes it so appealing, but the analysis of transcripts takes a long time. The unstructured interview and the semi-structured interview are the two main types. Researchers may use the term "qualitative interview" to refer to these two types of interviews (Creswell & Creswell, 2018), which are also known as in-depth interviews. The approach in this qualitative research was typically less structured. It was used to maximise the validity and trustworthiness of the study. The current study collected data using open-ended survey questions with eight items, followed by qualitative interviews with 13 volunteer EFL teachers who indicated their willingness to participate in the interview section of the survey. The semi-structured interviews were designed to get insight into participants' thoughts on their open-ended survey responses. Some follow-up questions were asked based on their responses to gain a better grasp of their perceptions and feelings. All interviews were recorded with their permission, and the transcripts were written in English. It took two weeks to complete this process. Given the significance of lowering affective filters (Krashen, 1985) and gathering their genuine feelings about their profession and workplace, interviews were conducted in their native tongue, Turkish. This reduced their anxiety and created rapport between them and the interviewer, allowing them to provide more specific information. The interview questions are as follows:

1. Are you content with your job as an English teacher?
2. What makes you happy and contributes to your professional satisfaction in your job and in your workplace?
3. What affects you negatively in your work and workplace?
4. How do you think your work and workplace impact your overall wellbeing?

The data were analysed using Thematic Analysis because it aims to utilise identified themes to address research questions or provide insights on a specific topic (Çarıkçı et al., 2024). In contrast to simple summaries or categorizations of codes, themes are intentionally generated patterns (or meanings) derived from a data collection that address a research issue. A good thematic analysis interprets and explicates the data. It aggregates extensive datasets and categorises them based on similarities or themes (Creswell, 2013). The creation of themes can be conducted deductively or inductively (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2012). In this study, the qualitative analysis employed a hybrid approach where both inductive and deductive Thematic Analyses were done (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Firstly, data were analysed deductively, and the PERMA model was used as a theme to answer the first research question. The data were read carefully multiple times for the familiarisation step, and for example, codes corresponding to positive/negative emotions for P were collected for the coding step and placed under the relevant theme. Then, the frequency of these codes was determined for all participants. The same steps were followed for E, R, M, and A as well. Then, relevant quotations were exemplified to demonstrate the themes. An inductive analysis of the data was conducted for the second research question, following the steps of familiarisation, coding, generating themes, reviewing themes, and defining and naming themes. Student motivation and success, approval and support, and social relationships were discovered to be the three main themes that have an impact on teachers' wellbeing. For the third research question, analysis proved a significant impact of participants' workplace, whether positive or negative, on their overall wellbeing.

Findings

The State of English Language Teachers' Wellbeing: PERMA

Positive/negative emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment are the five pillars upon which wellbeing rests. The acronym PERMA stands for these five components.

Positive/Negative Emotions

Results indicate that positive and negative emotions were mentioned together by the participants although positive emotions and thoughts constitute the majority. Out of 53, 37 of the teachers talked about completely positive experiences and emotions without mentioning any dissatisfaction or negativity.

Excerpt 1: *I always felt pleased, peaceful, and satisfied thanks to the hard work of my students and their willingness to learn. Also, thanks to the supportive approach of my colleagues and administrators, I always felt confident and happy.*

Excerpt 2: *Being an English teacher is very fun and makes me feel happy. Because my administrator and coworkers are good people, I feel happy. Also, my workplace is very small, so working there is not tiring.*

Excerpt 3: *The workplace where I work and the co-workers I work with are very supportive and positive people. I work in a positive work environment, which encourages me to keep my job.*

Excerpt 4: *I was born to be a teacher of English and I really love my school and colleagues.*

In addition to mentioning their positive feelings, such as love and excitement for their profession and workplace, eleven out of the 53 teachers also expressed some issues they faced in their profession and workplace. Among these issues, there are administrative problems as well as student-related ones, such as the mixed levels of students and their lack of willingness to learn the language.

Excerpt 5: *I love my students and my school. My students level and success are pleasing, but I don't like the general environment. My efforts to be a better teacher and to create a more effective learning environment aren't appreciated. Therefore, I sometimes get demotivated. I expect to hear good things from my school's administration.*

Excerpt 6: *I'm mostly satisfied with my job, but I would love it if classes were classified as levels such as A1 and A2.*

Excerpt 7: *I love my job, but we have some constraints at schools, such as time constraints and crowded classrooms. These are the major things that are decreasing my motivation. Also, unfair administrators, gossiping, and misjudgment among the teachers make me unhappy at work. I sometimes don't even want to go to school because of these reasons. Therefore, I don't have positive feelings at work.*

Excerpt 8: *Sometimes I am very tired and unmotivated, sometimes good and motivated.*

Excerpt 9: *Sometimes I get bored of some situations, but overall, I am passionate about my job.*

Excerpt 10: *I like teaching with good students. It affects me so much. When the students think learning a language is not meaningful, I feel like an alien. And administration is very important because sometimes I want to do some outdoor activities with my students, but they can be handicapped, or some activities can make a loud voice, and I think they are normal, but the administration can warn you, and these all demoralise you.*

Five teachers, out of a total of 53, exhibit negative feelings towards their jobs or work environments. Of these five teachers, only one did not provide a reason for their negative feelings, while the other four provided specific explanations for their feelings. Among the issues raised, the disregard for education and teachers, along with the inadequate conditions of the school environment, take center stage.

Excerpt 11: *Even the government doesn't give importance to teachers or education, so this job is just a job. I don't like schools or being a teacher.*

Excerpt 12: *I am not satisfied with my current workplace for the reason that I feel like I cannot fulfil my needs and demands as a teacher.*

Excerpt 13: *We had to relocate to another school because of the earthquake, so it's not the ideal situation. And because of the reasons I stated in previous questions, I need to make a transition to a high school like science to get the most out of it.*

Excerpt 14: *I don't like school because we don't have enough training places.*

Excerpt 15: *I feel rather stressed.*

The findings reveal that teachers have a wide variety of emotional experiences. 37 of the 53 teachers reported positive experiences and emotions, indicating that they had a favourable perception of their professional environment and that it was in alignment with their vocational aspirations. Love, enthusiasm, and commitment were frequently present in these positive emotions, which suggested a high level of job satisfaction.

On the other hand, 11 educators expressed a combination of positive and negative emotions, including enthusiasm for teaching and positive experiences, as well as challenges or issues in their professional environment. This implies that while these teachers generally maintain a positive outlook, they also have concerns or areas of dissatisfaction, which could be related to specific aspects of their work environment. Five participants expressed only negative feelings towards their job or workplace, pointing to underlying factors such as administrative challenges, workload, or lack of support. Only one participant expressed negative emotions without providing a specific reason, suggesting their discontent may stem from more subjective or less tangible sources.

The results highlight the complexity of emotional experiences in the teaching profession, with the majority of positive emotions suggesting fulfillment and joy in their roles. However, the presence of negative sentiments highlights the need to address specific issues within the educational environment to improve overall job satisfaction and wellbeing.

Engagement

When teachers answers to their engagement while teaching and performing were examined, it was found that their answers varied between full engagement, partial engagement, and non-engagement. Seven of the teachers were found to be not engaged in what they were doing due to feeling tired, sad, consumed, anxious, stressful, and desperate. The majority of the participants (n = 46) generally described their emotions as positive in terms of their participation; however, six of these 46 teachers mentioned their changing situations and emotions in addition to the positive experiences they had while doing their work. Therefore, they fell into the "partially engaged" category.

Excerpt 1: *While doing this job, I feel very happy and, at the same time, energetic, although sometimes I am tired. I have a lot of fun while teaching something, it makes me happy to see that children have fun and learn by having fun in this process, and to encounter smiles and surprise expressions on their faces.*

Excerpt 2: *I am a really enthusiastic teacher. I love my job. Teaching A language is an interesting journey. Although I have 17 years of experience, I still feel excited about my classes. I deeply think about the lessons and try to find different and interesting activities.*

Excerpt 3: *I love English but not being a teacher. I feel like doing everything is in vain.*

Excerpt 4: *It's no challenge with these students. They have no purpose, no goals, and no interest in anything; they just come and go without knowing what to do with their lives. And seeing those students every day makes me feel sad about the situation in this country.*

A substantial majority of the teachers rated their level of involvement as predominantly favourable. This demonstrates a significant level of dedication and emotional involvement in their teaching responsibilities. They clearly care deeply about their teaching positions and put a lot of effort into them.

However, it is important to highlight that while expressing positive engagement overall, the mentioned fluctuations in six of these teachers' responses suggest that their engagement is not consistently high but rather subject to change based on various circumstances. This limited level of involvement may be indicative of the dynamic nature of teaching. A smaller but still significant group of educators, consisting of seven participants, reported that they were not engaged in the work that they were doing. The reasons provided for this disengagement—feelings of tiredness, sadness, exhaustion, anxiety, stress, and desperation—highlight potential areas of concern. The existence of disengaged teachers indicates a crucial area that requires action, since prolonged disengagement can have adverse effects not just on the teachers' well-being but also on student outcomes and the whole school environment.

Relationships

All the teachers expressed that they had good relationships at work, but some of them highlighted the importance of formal relationships. Also, the majority of the teachers (n = 50) stated that these relationships have a positive influence on them. Along with positive interaction and feelings, answers included different attitudes towards administrators and parents in terms of sincerity, formality, or closeness in relations at work. One of the participants stated that work relations had negative effects on her. Two of them emphasised that any kind of work relationship does not have any influence on them.

Excerpt 1: *I try to be in contact with my coworkers. Sometimes I learn new things from them, and I try to inspire them about teaching English. I have a good relationship with my colleagues and administrators. I know my responsibilities towards my administrators. I am friendly and have good relationships with my students. I believe having contact with parents is compulsory; otherwise, we cannot reach our goals. Cooperation with parents is really an important factor. So I try to negotiate with parents about the students.*

Excerpt 2: *I have great relationships with the administration and my colleagues. I also get along really well with the students; they really love me. Parents, not so much, because they don't really care what their children are doing. They don't even come to the parents' meeting.*

Excerpt 3: *I have a good relationship with my students, their parents, or colleagues. But administrators make things hard. I just try to limit my communication with the administrators at the school.*

The results of the “relationship” reveal that almost all of the participants emphasised the positive effects of positive relationships at work on their wellbeing, strikingly drawing our attention as one of the most prominent elements of the PERMA model. This result may be important in terms of showing how much the teaching profession is based on interpersonal relationships. This can be understood as that a good work environment is largely related to having good relationships with people at the workplace (Şahin et al., 2019). As Ateş (2024) asserts in his MA thesis, since educators must collaborate to meet the difficulties of the demanding teaching profession, collegial connections are also considered a significant factor impacting teachers' wellbeing. Positive connections amongst colleagues where there is mutual trust, support, sincerity, and belongingness are an element that contributes positively to teachers' wellbeing (Arda, 2023).

Meaning

Except for one of the teachers, all the teachers have a strong meaning to their job in terms of their purpose and mission as language teachers. Their meaning concepts were categorised under four themes:

1. Teaching language through four skills
2. Promoting the affective side of learning English
3. Being a role model or a guide to students
4. Teaching English for use in real life

Excerpt 1: *To help children be able to speak fluently, understand what they have read, and communicate with each other in the second language.*

Excerpt 2: *As a language teacher, my first aim is to make students love English, so I try to integrate as many enjoyable activities as I can.*

Excerpt 3: *A guide helping students find their way in life.*

Excerpt 4: *My purpose is to enable the learner to communicate effectively and appropriately in real-life situations and to use English effectively for study purposes across the curriculum.*

Excerpt 5: *I feel like I'm just punching the clock with no purpose because I'm a teacher at a vocational high school. I don't feel like I'm accomplishing anything because of the lack of interest from the students. If I were teaching at a higher level, I would feel like I was doing something more meaningful.*

Except for one teacher, all participants emphasised the strong meanings they attributed to their professions. This finding highlights "meaning" as the most crucial pillar of the PERMA model. The difference in the meanings attributed did not diminish the power of this pillar; on the contrary, it added diversity.

It is seen that the only participant who could not attribute a purpose and meaning to his/her profession explained this situation with student indifference and school type. This participant believes that having the desire and hope to work with students at different levels will increase the possibility of assigning more meaning to the profession in the future.

Accomplishments

The majority of the participants (n = 46) were found to be content with their work achievements, but three of them stated that what they achieved was insufficient and that they could do more. Seven teachers were dissatisfied with their work success. Three of these teachers pointed to the student as the underlying cause of their dissatisfaction with their achievements. Only one teacher cited the earthquake as the cause, while another addressed the circumstances by stating that she was a novice teacher.

Excerpt 1: *My work achievement changes from time to time. Last year, 80 percent of my students were able to get into universities. This has contributed to our school in a good way. The demand for the English department has increased every year, but this year only one English class could be opened.*

Excerpt 2: *Achieving our goals and the feeling of being able to achieve something certainly make me extremely happy. It is motivating for me to produce a concrete product or to see that children are happy and satisfied at the end of a workday.*

Excerpt 3: *I feel like I am confident and pretty successful at my job, but I still have a huge room for improvement.*

Excerpt 4: *I don't feel I have achieved anything. I need to make the switch to a higher level of education to feel like I'm making a difference.*

It has been observed that participant teachers' subjective definitions of "achievement" varied, but their professional success appeared to have contributed to their wellbeing. Especially the belief of three participants that they can do more than what they have already achieved may indicate their idealism and professional development motivation.

Seven participants have expressed dissatisfaction with their professional accomplishments, citing a variety of reasons. The student factor emerges as the primary reason for the dissatisfaction with their professional achievements. Although dissatisfaction with professional achievement due to an earthquake or being a newly appointed teacher are reasons that can be overcome over time, the student factor may be a more difficult situation to control or change.

Primary Factors Affecting English Teachers' Wellbeing

The data analysis revealed three main themes concerning the second research question as affecting participants' wellbeing both positively and negatively: student motivation and success, approval and support, and social relationships.

Student Motivation and Success

It was seen that students were the most effective factor for teacher wellbeing. The relevance of student motivation was emphasised by all participants. They mentioned that the students were their first priority at work. Motivated students made the teachers feel content, satisfied, and motivated to continue their job despite all the other negativities they face in their profession. It was seen that the factor that enabled the teachers to overcome all the difficulties was the willing student who participated in the lesson in a motivated way. The students' attitude towards English as being irrelevant to their future career plans and their lack of interest in learning it were the teachers' main complaints.

Three teachers stated their dissatisfaction as a result of the unmotivated and reluctant students. These are the metaphors used by teachers to describe these circumstances: "harder than to split an atom", "feel like I'm punching the clock", "I feel myself redundant". Another student-related concern is student achievement. It was seen that student success caused teachers to feel their profession more meaningful and themselves more useful and happier. For this reason, student failure or failure to achieve success also negatively affected the level of teachers' well-being. Crowded classrooms, insufficient lesson hours, inadequate school facilities, and a lack of some school equipment are some of the challenges highlighted by the teachers for their students due to their importance for motivation and achievement.

Approval and Support

After the students, it is the administration and management that are seen as variables that affect instructors positively or negatively. Nearly all participants were influenced by the positive and negative attitudes of the administration. Teachers explicitly said that the school administration's support and approval have a significant positive impact on them by enhancing their motivation and job satisfaction. Teachers not only want themselves or their students to be successful but also want to be appreciated by the administration. For example, one teacher

commented "I felt proud of myself when the administrator shared my success on school social media". They also desired administration support when they had indoor or outdoor events with students and used school facilities. Restrictive and limiting behaviours by the administration had negative effects on teachers as well. "While working on an activity with my students, suddenly the administrator entered and told us not to make noise," a teacher said when describing the incident. They stated that teaching languages should be different from teaching other subjects in the classroom, but they do not feel supported in their actions. For all of these reasons, it was evident that the administration's appreciation and supportive approach strongly impacted the degree of teachers' wellbeing, both favourably and unfavourably.

Another important factor is parental approval and support. Firstly, teachers wanted to be appreciated by parents for the work they did with their students. Second, teachers expected parental cooperation in encouraging students to value English. While some teachers refer to it as "support," others refer to it as "cooperation" with parents. Although parental support significantly improved teachers' professional satisfaction and the success of their professions, they claimed that they did not always receive enough support.

Social Relationships

The majority of the participants defined their relationships with their colleagues and administrators in the workplace as "good relationships". Participants also noted that whether these relationships are positive or negative has a huge impact on them. Except for two teachers, findings revealed that teachers had warm and sincere relationships in the work environment and went to the workplace in a "more motivated manner". "Sincere, friendly, and respectful" were the key adjectives used by the majority of the teachers to describe their relationships at work. The other two teachers felt demotivated and lonely in their work environments, where there was no sincere and reliable relationship. In such a case, one teacher conveyed her feelings, saying, "I just wonder what I'm doing here. I'm depressed and angry." Another instructor considered leaving the school and even the city because of issues with the administrators. Regarding the relationship with parents, teachers expressed that they had good relations, and they highlighted "respect" as the most crucial thing between them.

The Impact of the Workplace on English Teachers' Overall Wellbeing

In examining wellbeing studies grounded in the PERMA model, it is noted that the PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016) is utilised to evaluate overall wellbeing and the Workplace PERMA-Profiler (Kern, 2016) to assess workplace wellbeing. This situation highlights the possibility of assessing these two states of wellbeing independently. In light of this need, it is essential to assess the perspectives of teacher candidates regarding the influence of their workplace wellbeing on their overall wellbeing.

Analysis of the participating teachers' responses revealed that they believed their work and workplace wellbeing, whether positive or negative, impacted their overall wellbeing. All the teachers who participated in the study stated that everything they experience at work and in their professional lives directly affects them in their daily lives. They asserted that the negative dynamics in their school relationships carried over into their home relationships. They explained that they experienced depression after school when they encountered unwanted incidents. Additionally, the findings indicated that workplace positivity and positive relationships had a significant impact on the wellbeing of teachers. They stated that this energy and motivation continued throughout the day and made them pleased when they were in close, trusting relationships at school.

Discussion

This study examined the state of English teachers' wellbeing, drawing on the PERMA model (Seligman, 2011). Also, the underlying factors of their wellbeing were examined, and last of all, teachers' perspectives on the effect of their work and workplace on their wellbeing were investigated.

PERMA results indicate that participants in this study have a high level of wellbeing. Despite some dissatisfaction or negativity in their workplaces, they notably have positive emotions, good relationships, strong meaning, and satisfying achievements in their profession. In a recent mixed-methods doctoral thesis conducted by Şavran (2023), the PERMA-Profilier and Workplace PERMA-Profilier were used to determine the wellbeing levels of Turkish EFL teachers working in the centres of Adana and Osmaniye provinces. Turkish English teachers demonstrated a high level of professional (7.37 out of 10) and general wellbeing (7.57 out of 10). The results of Şavran's study support the findings of this study conducted in Elazığ province.

One of the findings is that the meaning that teachers give to their profession is diversified. Some teachers want to teach language through four skills, while others want to teach English for real-life situations. Some teachers highlighted the affective side of teaching English as a goal. Another goal for teachers was to serve as role models or mentors for students. Their purpose and aims may change, but they have a powerful meaning when they talk about their job.

The findings of factors affecting teachers' wellbeing highlighted three issues: Student Motivation and Success, Approval and Support, and Social Relationships. The idea to emphasise in each of these factors is that their presence positively influences teachers' wellbeing, while their absence negatively affects them. In these results, the most striking finding was the effect of students on teacher wellbeing. Teachers began almost every statement with their students and their impact on them, whether favourable or negative. This can be explained through their internalised interactions with students, because personal interactions with students provide instructors with internal incentives and give meaning to their profession. Internalised interactions impact their emotional reactions and responses in their dealings with pupils on a daily basis. These interactions can have an effect on the well-being of both teachers and students over time (Spilt et al., 2011). This is compatible with teachers' own sense of responsibility for their students. Furthermore, teachers' well-being and job satisfaction improve as they become more connected to the meaning and purpose of why they became teachers in the course of their daily work (O'Brien & Guiney, 2021).

Second, the school administration's approval and support have a significant positive impact on teachers' motivation and job satisfaction. Teachers not only want to be successful for themselves or their students, but they also want to be appreciated and praised by the administration. Praise is a sort of social reinforcement that has an immediate effect on motivation since it is the direct and socially awarded statement of greatest appreciation (Deci & Ryan, 1985). The present study found that teachers were eager to receive the administration's endorsement and assistance. Parental acceptance and support were also important for teachers' wellbeing, but they came second to administrators. Arda (2023) conducted a study involving part-time English language instructors at a private university in Türkiye, revealing comparable findings regarding the significance of administrative approval and support. The hierarchy between permanent and temporary instructors, the absence of mentoring programs, and the administration's lack of recognition negatively impacted the emotional wellbeing of part-time instructors. The hierarchy between permanent and

temporary instructors, the absence of mentoring programs, and the administration's lack of recognition reduced them to mere teachers who should teach and then leave the institution. Discriminatory acts of their administrators reduced their emotional wellbeing and hindered their attachment to the department. A recent study by Şavran (2023) reveals results that align with those of this study. English teachers exhibiting a high degree of professional wellbeing benefited from assistance and support from colleagues and managers, fostering a sense of value and safety in their work environment while also reflecting feelings of being esteemed and appreciated in the workplace. Findings revealed that the majority of the teachers have a very favourable work environment. They have positive working relationships, which significantly impacts their wellbeing. Relationship sincerity and dependability, a welcoming setting, and respectful conduct were proven to be highly effective. Also, in Arda's study (2023), findings proved that positive workplace relationships and helpful coworkers positively impact language teachers' wellbeing. The study results from Aelterman et al. (2007) align with the current study's expectations for a positive workplace culture that fosters cooperation, trust, and a sense of involvement among coworkers. This similarity among these studies demonstrates the value of relationships in the workplace. The results also showed that teachers have positive relationships with parents, but for teachers, "respect" is the most crucial component of a strong connection with them. The analysis revealed that, while teachers rated their jobs as favourable for their wellbeing, this did not mean they were free of obstacles or negativity. Economic issues can also be one of these challenges. This study reveals that only two teachers have addressed this issue, contrasting with the findings of Arda's (2023) recent study in another Turkish context. It is noteworthy that the English teachers in both cases operate in distinct working settings. One of the most commonly cited problems affecting these part-time instructors' wellbeing was the fact that they do not receive a consistent and adequate pay on a set date. Financial difficulties inherently emphasise this finding in a manner distinct from our study. Since MoNE school teachers in this current study earn the same monthly salary as other teachers in the nation, we can assume that they may be less likely to bring up financial concerns. Instead, despite potential workplace concerns, it is seen that the teachers thrived. There may be negatives, but the benefits outweigh the drawbacks, allowing the teacher to maintain a sense of wellbeing. In their recent meta analysis review Zhou et al. (2024) report that exhibiting high levels of work engagement, job satisfaction, and dedication, teachers who have a high degree of wellbeing are also more likely to have lower rates of burnout, stress, and plans to quit their jobs. In a similar vein, Babic et al. (2022) found that when educators have access to more positive possibilities, they are better able to handle the pressures and negative elements that could negatively affect their wellbeing.

Everything that happens to teachers at work and in their professional lives has a direct impact on their overall wellbeing in their daily lives. Wellbeing is not only individualistic and subjective but also societal and objective. Situations, location, activities, and psychological resources, including interpersonal interactions, all influence the dynamic creation of wellbeing (La Placa et al., 2013). As a result, job satisfaction and positive relationships have a major impact on the wellbeing of teachers. This effect can be beneficial or negative, but it does occur. Everyone has the ability to influence their own well-being. However, rather than putting all of the responsibility on the individual, Knight and McNaught's (2011) approach recognises that institutions, cultures, situations, and policies can all have an impact on an individual's well-being with the hope of attaining "wellbeing for all" (p. 3).

Conclusion

This study examined the wellbeing of English teachers working for MoNE schools as well as the underlying factors that contribute to their wellbeing. Analysis of their perceptions of the impact of their jobs on their overall wellbeing was also conducted. It was demonstrated that these English language teachers have a high level of wellbeing at the MoNE-run schools. They were always advocating for their students when they voiced opinions or had grievances over a certain topic. Research demonstrated that the pupils at these MoNE schools were the main element influencing English language teachers' wellbeing, whether positively or negatively. These teachers attribute a strong sense of purpose to their students, and research shows that this significantly raises their levels of wellbeing. It can be concluded that these teachers are dedicated to their profession. At the same time, despite the challenges in their organisations, they have the ability to succeed. Three months before the study was finished, for example, Elazığ, the province of Kahramanmaraş, and eleven other cities were all hit by two large earthquakes at the same time. This massive earthquake claimed thousands of lives and destroyed hundreds of buildings. Elazığ is one of the cities that has been affected to differing degrees. Nevertheless, the findings indicated that not a single teacher had asked for comfortable working conditions. The country's economic woes offer yet another challenging situation, although only two educators feel that their profession has not been adequately compensated. Comparatively to several big cities like İstanbul, Ankara, and İzmir, the city of Elazığ might be less impacted by financial difficulties such as rent and transportation. When evaluating the research results, it is crucial to take into account the unique context and characteristics of the province, ensuring that the findings do not apply universally to all provinces. Teachers face many challenges in economic, professional, social, and managerial aspects. The education system is a fundamental pillar that shapes a nation's future, and teachers are among its most essential components. The challenges encountered by educators are significant not only for the educational framework but also for the broader societal future (İş & Atış, 2024). Kun and Gadanecz (2022) mention that educators are qualified professionals who often demonstrate considerable dedication to their chosen field, and we should recognise and value their experience and professionalism.

Ethics Committee Permission Information: This research was conducted with the permission of Çukurova University Scientific Research and Publication Ethics Committee in the Field of Social Sciences and Humanities with the decision dated 18/10/23 and numbered E-95704281-604.02.02-827712.

Author Conflict of Interest Information: There is no conflict of interest in this study and no financial support was received.

Author Contribution: The authors declare that they have contributed equally to the manuscript.

References

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Arda, Ç. (2023). Part-time English language instructors' well-being: A case study in Türkiye (Publication No. 826303) [Master's Thesis, Middle East Technical University].

- Ateş, S. C. (2024). *The Interplay Between Workplace and English Language Teachers' Well-being: A Case Study* [Unpublished Master's dissertation]. Middle East Technical University.
- Babic, S., Mercer, S., Mairitsch, A., Gruber, J., & Hemphkin, K. (2022). Language Teacher Wellbeing in the Workplace. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.11514>
- Berg B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Pearson.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.) Oxford University Press.
- Budzińska, K. (2018). Positive institutions: A case study. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(4), 33-54. <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/6295>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Çarıkçı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel Araştırmalarda Tematik Analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(37), 127-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10509707>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research*. How to Books Ltd.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers* (1st ed.). Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum.
- Derakhshan, A. (2022). Revisiting research on positive psychology in second and foreign language education: Trends and directions. *Language Related Research*, 13(5), 1-43.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). *The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety in classrooms* [Paper presentation]. The International Association for Language and Social Psychology, Bangkok, Thailand.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

- Dreer, B. (2021): Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive Emotions in the workplace, *Educational Studies*, 50(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Gregersen, T., MacIntyre, P. & Macmillan, N. (2020). Dealing with the Emotions of Teaching Abroad: Searching for Silver Linings in a Difficult Context. In C. Gkonou, J. Dewaele & J. King (Ed.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 228-246). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928342-017>
- Hessel, G., Talbot, K. R., Gruber, M. T., & Mercer, S. (2020). The Well-Being and Job Satisfaction of Secondary CLIL and Tertiary EMI Teachers in Austria. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(2), 73-91. <https://www.jpil.org/index.php/journal/article/view/33>
- İş, E., & Atış, M. (2024). Öğretmenlerin Karşılaştığı Güncel Sorunlar ve Bu Sorunların Mesleki Performansları Üzerindeki Etkileri: Bir Nitel Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72, 489-521. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1470413>
- Kasap, S. (2021). Mental Well-Being and Foreign Language Anxiety. *Multicultural Education*, 7(4), 226-2230. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4716343>
- Knight, A., & McNaught, A. (Eds.) (2011) *Understanding wellbeing : an introduction for students and practitioners of health and social care*. Lantern.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kun, A., & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian teachers. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(1), 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- La Placa, V., McNaught, A., & Knight, A. (2013). Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 116-125. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i1.7>
- MacIntyre, P.D. (2016). So Far So Good: An Overview of Positive Psychology and Its Contributions to SLA. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 3-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_1
- MacIntyre, P.D. (2021). Exploring Applications of Positive Psychology in SLA. In K. Budzińska

- & O. Majchrzak (Eds.), *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education* (pp. 3-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_1
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning & Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019a). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Gregersen, T., Mercer, S., & Banga, C. A. (2019b). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Mercer, S. (2015). Learner agency and engagement: Believing you can, wanting to and knowing how to. *Humanising Language Teaching*, 17(4), 1–19. <http://old.hltmag.co.uk/aug15/mart01.htm>
- Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 27(5), 1054–1077. <https://doi.org/10.1177/1362168820973510>
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Mercer, S., & MacIntyre, P. D., (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- Mercer, S., Oberdorfer, P., & Saleem, M. (2016). Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*, 213–229. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_12
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2021). Wellbeing: how we make sense of it and what this means for teachers. *Support for learning*, 36(3), 342–355. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12366>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Prior, M. T. (2019). Elephants in the room: An “affective turn,” or just feeling our way? *The Modern Language Journal*, 103(2), 516–527. <https://doi.org/10.1111/modl.12573>
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology*. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- *Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23, 457-477.
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Şahin, F., Yenel, K., & Kılıç, S. (2019). Investigation of teachers' views on a happy work environment by PERMA model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(4), 773-804.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1305634>
- Şavran, E. (2023). *Enhancing Turkish EFL teachers' professional well-Being: The effectiveness of a positive psychology-based intervention program* (Publication No. 838506) [Doctoral dissertation, Çukurova University].
- Ünsal, F. (2021). Kişilik Özellikleri ve Yabancı Dil Öğrenimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 332-357.
- Ünsal, F., & Hastunç, Y. (2021). Features in Foreign Language Learning Processes; Motivation And Personality. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (28).
<https://diyalektolog.com/?mod=tammetin&makaleadi=&key=52415>
- *Zhou, S., Slep, G.R. & Vella-Brodrick, D.A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>

Geniş Özet

Giriş

Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin işyerindeki refah hallerini ve refahlarına etkisi olan faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır (Seligman, 2011). Araştırma soruları:

1. MEB'e bağlı okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin refah seviyeleri nedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin iş yerlerinde refahını etkileyen başlıca faktörler nelerdir?
3. İngilizce öğretmenleri yaptıkları işin genel refah durumlarına etkisini nasıl algılamaktadır?

Bilimsel çalışmalarda nitel araştırma türünün zengin veri sağlaması nedeniyle (Dörnyei, 2007) bu çalışmada nitel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Yöntem

Çalışma, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Elazığ ilinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarında çalışan 53 İngilizce öğretmenidir. Veriler GoogleDocs bağlantısıyla katılımcılara ulaştırılan açık uçlu anket soruları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Mümkün olduğunca çok İngilizce öğretmenine ulaşmak için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları Twitter ve WhatsApp gibi sosyal medya ağları üzerinden toplanmıştır. Açık uçlu anket soruları ve yarı yapılandırılmış mülakat soruları PERMA modelinin beş bileşenine uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Soruların uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınmış ve uygulama öncesinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Gönüllü 13 katılımcıyla ana dilleri olan Türkçe yapılan görüşmeler katılımcıların izniyle kaydedilmiş ve dökümler İngilizce olarak yazılmıştır. Veriler Tematik Analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, nitel analizde hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel Tematik Analizlerin yapıldığı karma bir yaklaşım kullanılmıştır (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). İlk olarak, veriler tümdengelimli olarak analiz edilmiş ve PERMA modeli

ilk araştırma sorusunu yanıtlamak için bir tema olarak kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü araştırma soruları için, ortaya çıkan temaları bulmak amacıyla veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

İngilizce Öğretmenlerinin Refahı: PERMA

Olumlu duygular, bağlanma/akış, ilişki, anlam ve başarı, refahın dayandığı beş temel unsurdur. PERMA bu beş bileşenin kısaltmasıdır.

Olumlu/Olumsuz Duygular

Katılımcıların olumlu ve olumsuz duyguları birlikte dile getirildiğini, ancak olumlu duygu ve düşüncelerin çoğunluğu oluşturduğunu görmekteyiz. 53 öğretmenden 37'si herhangi bir memnuniyetsizlik ya da olumsuzluktan bahsetmeksizin tamamen olumlu duygulardan bahsetmiştir. Katılımcılardan beşi, idari zorluklar, iş yükü veya destek eksikliği gibi altta yatan faktörlere işaret ederek işlerine veya işyerlerine yönelik yalnızca olumsuz duygularını dile getirmiştir. Yalnızca bir katılımcı belirli bir neden belirtmeksizin olumsuz duygularını ifade etmiştir; bu da hoşnutsuzluklarının daha öznel veya daha az somut kaynaklardan kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, 11 eğitimci öğretme hevesi ve olumlu deneyimlerin yanı sıra mesleki ortamlarındaki zorluklar veya sorunlar da dâhil olmak üzere olumlu ve olumsuz duyguları bir arada ifade etmiştir. Bu durum, bu öğretmenlerin genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, çalışma ortamlarının belirli yönleriyle ilgili olabilecek endişeleri veya memnuniyetsizlik alanları da olduğunu göstermektedir. Sonuçlar öğretmenlik mesleğindeki duygusal deneyimlerin karmaşıklığını vurgulamakta, olumlu duyguların çoğunluğu rollerinde tatmin ve memnuniyete işaret etmektedir. Bununla birlikte, olumsuz duyguların varlığı, genel iş memnuniyetini ve refahını artırmak için eğitim ortamındaki belirli sorunları ele alma ihtiyacını vurgulamaktadır.

Bağlanma/Akış

Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (46) bağlılıkları açısından duygularını genel olarak olumlu olarak tanımlamıştır. Bu bulgu öğretmenlik sorumluluklarına önemli düzeyde adanmışlık ve duygusal bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak olumlu bağlanma ifade etmekle birlikte, bu öğretmenlerden altısının yanıtlarında belirtilen dalgalanmaların, bağlanmalarının sürekli olarak yüksek olmadığını, daha ziyade çeşitli koşullara bağlı olarak değişime tabi olduğunu göstermektedir. Bu sınırlı bağlanma düzeyi, öğretmenliğin dinamik doğasının bir göstergesi olabilir. Yedi katılımcıdan oluşan bir grup, yaptıkları işe bağlı olmadıklarını bildirmiştir. Yorgunluk, üzüntü, bitkinlik, endişe, stres ve çaresizlik gibi nedenler, potansiyel endişe alanlarına ışık tutmaktadır.

“İlişki” sonuçları, katılımcıların neredeyse tamamının iş yerindeki olumlu ilişkilerin refahı üzerindeki olumlu etkilerini vurguladıklarını ortaya koymakta ve PERMA modelinin en belirgin unsurlarından biri olarak dikkatimizi çekmektedir. Bulgular öğretmenlik mesleğinin kişiler arası ilişkilere dayandığını göstermesi açısından önemlidir. Bu durum, iyi bir çalışma ortamının büyük ölçüde iş yerindeki insanlarla iyi ilişkilere sahip olmakla bağlantılı olduğu şeklinde anlaşılabilir (Şahin vd., 2019).

Öğretmenlerden biri hariç, tüm öğretmenler dil öğretmeni olarak işlerine güçlü bir anlam yüklemişlerdir. Bu bulgu, PERMA modelinin en önemli ayağının “anlam” olduğunu vurgulamaktadır. Atfedilen anlamlar farklılık göstermiş ama bu ayağın gücünü azaltmamış, aksine

çeşitlilik katmıştır. Mesleğine anlam yükleyemeyen tek katılımcı bu durumu öğrenci ilgisizliği ve okul türü ile açıklamıştır. Aynı katılımcı, farklı seviyelerdeki öğrencilerle çalışma isteği ve umuduna sahip olmanın ileride mesleğe daha fazla anlam yükleme olasılığını artıracasına inanmaktadır.

Başarı

Katılımcıların çoğunluğunun (46) iş başarılarından memnun olduğu görülmüştür. Katılımcıların öznel “başarı” tanımları farklılık göstermekle birlikte, mesleki başarılarının refah hallerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Mesleki başarılarından memnun olmama nedenlerinin başında öğrenci faktörü gelmektedir.

İngilizce Öğretmenlerinin Refahını Etkileyen Başlıca Faktörler

Öğretmenlerin refahını etkileyen faktörlere ilişkin bulgular üç konunun altını çizmiştir: Öğrenci Motivasyonu ve Başarısı, Onay ve Destek ve Sosyal İlişkiler. Bu faktörlerin her birinde vurgulanması gereken fikir, varlıklarının öğretmenlerin refahını olumlu yönde etkilediği, yokluklarının ise olumsuz yönde etkilediğidir. Bu sonuçlarda en çarpıcı bulgu, öğrencilerin öğretmenlerin refahı üzerindeki etkisi olmuştur. Öğretmenler neredeyse her ifadelerine öğrencileriyle ve onların kendileri üzerindeki olumlu/olumsuz etkileriyle başlamışlardır. Bu durum, öğrencilerle olan içselleştirilmiş etkileşimleriyle açıklanabilir; çünkü öğrencilerle olan kişisel etkileşimler öğretmenlere içsel teşvikler sağlamakta ve mesleklerine anlam kazandırmaktadır. İkinci olarak öğrencilerden sonra katılımcıların refahını idare ve yönetim olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler sadece kendilerinin ya da öğrencilerinin başarılı olmasını değil, aynı zamanda idare tarafından takdir edilmeyi de istemektedir. Veli onayı ve desteği daha sonra gelmektedir. Üçüncü etken faktör çalışma ortamındaki sosyal ilişkiler olmuştur. Velilerle ilişkiler konusunda “saygı” etkin bir faktör olarak bulunmuştur.

İş Yerinin İngilizce Öğretmenlerinin Genel Refahı Üzerindeki Etkisi

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, iş ve meslek hayatlarında yaşadıkları her şeyin günlük yaşamlarında kendilerini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Gün içinde okulda yaşadıkları ilişkilerdeki olumsuzlukların genel refahlarına yansıdığını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, MEB okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin refahı ve refahlarına katkıda bulunan temel faktörlerin yanı sıra işlerinin genel refahları üzerindeki etkisine dair algıları da incelenmiştir. Bu çalışmadaki İngilizce öğretmenlerinin okullarında yüksek bir refah seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Belirli bir konu hakkında görüşlerini dile getirdiklerinde veya şikâyetleri olduğunda her zaman öğrencilerinden yana duygularını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin refahını olumlu veya olumsuz olarak etkileyen ana unsur olduğunu göstermiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerine güçlü bir amaç duygusu atfetmektedirler ve bu da onların refah seviyelerini önemli ölçüde artırmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleklerine adanmış oldukları, aynı zamanda iş yerlerindeki zorluklara rağmen başarılı olma yeteneğine sahip oldukları sonucuna varılabilmektedir. Örneğin, çalışma tamamlanmadan üç ay önce, Elazığ, Kahramanmaraş ili ve diğer on bir şehir aynı anda iki büyük depremle sarsılmıştır. Bu büyük deprem, binlerce insanın hayatına mal olmuş ve yüzlerce binayı yıkmıştır. Elazığ, farklı derecelerde etkilenen illerimizden biri olmuştur. Bununla birlikte, bulgular katılımcı öğretmenlerden hiçbirinin rahat çalışma koşulları talep etmediğini göstermiştir. Ülkenin ekonomik sıkıntıları da başka bir zorlu durumu sunuyor olmasına rağmen, sadece iki eğitimci

mesleklerinin maddi olarak yeterince karşılanmadığını ifade etmiştir. Bu noktada, Elazığ şehrinin İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerle kıyaslandığında küçük bir il olması nedeniyle kira ve ulaşım gibi mali zorluklardan daha az etkilenen bir şehir olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarını değerlendirirken bulguların tüm illere evrensel olarak uygulanmadığından emin olmak için ilin benzersiz bağlamı ve özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Tüm dünyada öğretmenler, ekonomik, mesleki, sosyal ve yönetsel alanlarda birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Oysa eğitim sistemi, bir ulusun geleceğini şekillendiren temel unsurlardan biridir ve öğretmenler en önemli bileşenlerindendir. Öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, yalnızca eğitim sistemi için değil, aynı zamanda daha geniş anlamda toplumsal geleceğimiz için de önemlidir (İş & Atış, 2024). Eğitimciler genellikle seçtikleri alana önemli ölçüde bağlılık gösteren nitelikli profesyonellerdir. Onların deneyimlerini ve profesyonelliklerini tanıyıp değer vermemiz gerekmektedir (Kun ve Gadanez, 2022).

Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Hollanda Örneği

Rukiye TURAN BAL¹, Ayhan YILMAZ², Sinem DİNÇOL ÖZGÜR³

Öz: Bu karşılaştırmalı eğitim araştırmasında, Türkiye’de Hacettepe Üniversitesi ve Hollanda’da Hogeschool Utrecht Kimya Öğretmeni yetiştirme programlarının öğretmen yetiştirme sistemi, zorunlu alan eğitimi dersleri, zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik uygulamaları ve seçmeli dersler açısından benzerlik ve farklılıklarının belirlenerek karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yapılmış ve her iki üniversitenin resmî genel ağ sitesinden kimya öğretmenliği lisans programlarına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye ve Hollanda kimya öğretmeni yetiştirme programlarında; lisans eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi açısından öğretmen olunması için izlenmesi gereken süreç ve mezun olunması için alınması gereken Avrupa Kredi Transfer Sisteminde (AKTS) benzerlikler olduğu, ancak zorunlu alan /alan eğitimi, zorunlu meslek bilgisi dersleri ve seçmeli dersler ile öğretmenlik uygulamaları açısından önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Zorunlu alan eğitimi derslerinin Türkiye’de 49 saati teorik, 12 saati uygulamalı iken, Hollanda’da 42 saati teorik, 36 saati uygulamalıdır. Türkiye’de öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dışında) tamamen teorik (toplam 28 saat) iken, Hollanda’da dersler teori, grup çalışması ve saha çalışması (her biri 12 saat) arasında dengelenmiştir. Ayrıca, Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları dördüncü yılın son iki yarıyılında yoğunlaşırken (24 AKTS), Hollanda’da bu uygulamalar dört yıllık programa entegre edilmiş ve daha kapsamlıdır (84 AKTS). Seçmeli derslere Türkiye’de 60 AKTS ayrılırken, Hollanda’da 30 AKTS ayrılmakta ve daha çok alanda uzmanlaşmaya ve derinliğe odaklanılmaktadır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda; tüm öğretmen yetiştirme programlarını kapsayan öneriler uygulamalı eğitimin artırılması, profil oluşturma ve uzmanlaşma, disiplinler arası eğitim, araştırma ve proje odaklı eğitim, mesleki gelişim ve danışmanlık başlıkları altında sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Hollanda, Türkiye, kimya öğretmeni yetiştirme programları, karşılaştırmalı eğitim

Comparison of Chemistry Teacher Training Programs: The Cases of Türkiye and the Netherlands

Abstract: This comparative educational research was conducted to compare the chemistry teacher training programs of Hacettepe University in Türkiye and Hogeschool Utrecht in the Netherlands by identifying

Geliş tarihi/Received: 01.09.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 07.04.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, rukiyeturan@hacettepe.edu.tr, 0009-0000-5936-3971

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ayhany@hacettepe.edu.tr, 0000-0003-4252-5510

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, sinemdincol@hacettepe.edu.tr, 0000-0002-4078-8176

Atıf için/ To Cite: Turan Bal, R., Yılmaz, A. & Dinçol Özgür, S. (2025). Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Hollanda Örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 264-297. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1541686>

their similarities and differences in terms of teacher training systems, compulsory field education courses, compulsory professional teaching knowledge courses, teaching practices, and elective courses. A holistic multiple-case study design was used for this purpose as a qualitative research method. Data were collected through document analysis by accessing the chemistry teacher training programs via the official websites of both universities. The obtained data were analyzed using the descriptive analysis method. The results revealed that there are similarities between the chemistry teacher training programs in Türkiye and the Netherlands in terms of the process of becoming a teacher and the European Credit Transfer System (ECTS) credits required for graduation, but significant differences were found in the compulsory field education courses, compulsory professional teaching knowledge courses, elective courses, and teaching practices. While in Türkiye 49 hours of compulsory field training are theoretical and 12 hours practical, in the Netherlands 42 hours are theoretical and 36 hours practical. In Türkiye, the professional teaching knowledge courses (except Teaching Practice 1 and 2) are purely theoretical (28 hours in total), whereas in the Netherlands the courses are balanced among theory, group work, and fieldwork (12 hours each). In addition, in Türkiye, teaching practice is concentrated in the last two semesters of the fourth year (24 ECTS credits), whereas in the Netherlands it is integrated into the four-year program and is more extensive (84 ECTS credits). For elective courses, Türkiye allocates 60 ECTS credits, while the Netherlands allocates 30, focusing more on specialization and depth. In line with these findings, recommendations for all teacher education programs are presented within the categories of increasing field experiences, profiling and specialization, interdisciplinary education, research and project-oriented education, professional development, and counseling.

Keywords: Netherlands, Türkiye, chemistry teacher training program, comparative education

Giriş

Ülkelerin, kültürel değerleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi eğitim sistemini oluşturma politikalarına sahip olmalarının, öğretmen yetiştirme sürecini de şekillendireceği muhakkaktır. Her ülke, daha donanımlı ve nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Mesleki alanda nitelikli öğretmen yetiştirme politikaları modern dünyada üzerinde en çok çalışılan konuların başında gelmektedir. Ülkelerin bilimsel, kültürel, ekonomik ve sosyal ilerlemesine yön veren öğretmenlerin, etkili ve donanımlı bir özelliğe sahip olması, ülkelerin birbirleri ile eğitim rekabetini de yükseltmektedir. Çünkü nitelikli insan yetiştirmek için nitelikli eğitim şarttır. Van Driel vd., (2002)'e göre nitelikli öğretmenlerin, iyi düzeyde konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve alan öğretimi bilgisine sahip olması gerekir. Kaliteli eğitim sürecinin yapılandırılmasında belirleyici faktör olan öğretmenlerin, alanlarında nitelikli öğretmenler olarak yetiştirilmesinde lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerin verimli olması ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak öğretim programlarına dahil olmaları da büyük önem arz etmektedir (Ekici, 2008; Lay vd., 2005; Wong & Tsui, 2007).

Türkiye’de 1981 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi ile 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme lisans programlarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır (YÖK, 2018b, 2018c). Bu araştırmaya konu olan “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” 2018 yılında YÖK tarafından belirlenmiş ve öğretmen yetiştirme programları tarafından uygulanması beklenmiştir. 2020 yılında YÖK yeniden “yetki devri” ile programların düzenlenmesinde “yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar” vermiştir (YÖK, 2020). Bu bağlamda isteyen üniversitelerin eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncelleme çalışmalarını yeniden başlatmıştır.

Öğretim programlarının geliştirilmesinin evrensel yapısı ve farklı ülkelerde uygulanan iyi örneklerin incelenmesinin program geliştirme çalışmaları sürecinde farklı bakış açısı kazandırması ile programların daha nitelikli duruma getirilmesine (Demircioğlu & Kardeş, 2020) ve programların güncellenmesine olan katkısı dikkate alındığında “karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının” önemi ortaya çıkmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, geçtiğimiz yüzyıl boyunca; teori, uygulama, amaç ve yöntem üzerine iç gözlem ve sık sık yapılan tartışma ve münazaralarla ilerlemiş bir alandır (Fairbrother, 2005, s. 5). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının amaçları arasında, ülkelerin; eğitim sistemlerinin, eğitim politikalarının ve eğitim uygulamalarının eksik yönlerini inceleyerek; iyileştirme, geliştirme, eğitimsel reformlar yapma, eğitimsel değişimin başarısını ve sonuçlarını tahmin etme ve teorik çerçevelerin inşası yoluyla bu çabaların her birine yardımcı olacak araçlar geliştirme gibi amaçlar yer almaktadır (Fairbrother, 2005, s. 6).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; eğitim politikası yapıcılara, eğitim felsefecilerine ve bu alanda çalışan öğretmenlere farklı perspektifler sunmakta ve böylece etkili eğitim sistemlerinin ve programlarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Eğitim programlarının karşılaştırılması, belirlenen sistemin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeye yardımcı olacaktır. Böylelikle karşılaştırmaların diğer tarafında bulunan ülke ya da ülkelerin başarılı yöntemleri ortaya çıkarılarak, ilgili ülkenin hedeflediği eğitim sisteminin oluşumuna katkı sunacaktır. Daha açık bir ifadeyle, bir ülkenin öğretmen yetiştirme programı diğer ülkeler tarafından başarılı bulunduğunda, benzer başarıyı elde etmek için uygun olan eğitim programları bu alanda yeterli görülmeyen ülkenin eğitim sistemlerine entegre edilecektir. Bu nedenle, eğitim alanındaki yenilikler ve en iyi uygulamaların sürekli olarak paylaşılması ve benimsenmesi gerekmektedir (Fairbrother, 2005; Yıldırım & Türkoğlu, 2018).

Literatür incelendiğinde; Türkiye ile çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sisteminin (Arslan, 2023; Çınar & Doğan, 2019; Göçen Kabaran & Görgeç, 2016; Kalkan, 2021; Okuşlug vd., 2023) ve Türkiye ile farklı ülkelerde uygulanan çeşitli öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırıldığı araştırmalara (Delibaş, 2007; Erbilgin & Boz, 2013; Ergun & Avcı, 2013; Küçüköğlu & Kızıldaş, 2012; Yazçayır & Yıldırım, 2021) son yıllarda artan oranda rastlanmaktadır. Ancak Türkiye ve diğer ülkelerde uygulanan kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırıldığı araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Nakiboğlu (1999), Amerika Purdue Üniversitesi ile Türkiye Balıkesir Üniversitesi kimya öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırdığı çalışmada; programları içerik kategorileri, ders çeşitleri ve ağırlıkları (kredi ve saatleri) açısından karşılaştırarak ülkemizde yeni başlayan yapılanma çalışmaları için önerilere yer vermiştir. Kimya öğretmeni yetiştirme programlarına ilişkin Türkiye ile ilk kez bir Avrupa birliği üyesi ülkenin karşılaştırmasını yapan Ergun (2009), Türkiye ve Fransa fizik ve kimya öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırdığı araştırmasında Fransa’da incelenen kurumda öncelikle eğitim alınabilmesi için ayrı bir sınavdan başarılı olma şartının olduğu, lisans seviyesinde en az üç yıl eğitim alınması gerektiği ve öğretmen adayları yan branş eğitimi aldıkları için iki branşa yönelik olarak liselerde dersleri yürütbildikleri saptanmıştır (akt: Ergun, 2013). Ergun (2013), İsviçre ve Türkiye kimya öğretmeni yetiştirme programlarını ele aldığı karşılaştırmalı eğitim çalışmada iki ülke programını “öğretmen yetiştirme sistemi, giriş koşulları, öğretim süreçleri, dersler ve kredileri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, mezun olma ve öğretmen olabilme koşulları” açısından karşılaştırarak önerilerde bulunmuştur.

Fairbrother’a göre eğitim alanında araştırmalar yapan pek çok araştırmacı, karşılaştırmalı eğitim alanının güçlü yönlerini, başarılarını ve her geçen gün pratik olarak genişleyen yapısını dile getirmekle birlikte, bu yöndeki çalışmaların eksikliklerine de dikkat çekmektedir (Fairbrother,

2005, s. 5). Uluslararası eğitim sistemlerinin takip edilmesi ve buradan hareketle kendi eğitim sistem ve programlarını bir başka ülkenin eğitim sistem ve programları ile belli ölçütlerle karşılaştırmalı bir yöntem takip ederek incelemesi ülkeler için rasyonel yönde çok önemlidir. Kimya öğretmeni yetiştirme programlarında karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına yönelik yapılan çalışmaların sayısının azlığı özellikle dikkati çekmektedir ve güncel kimya öğretmenliği lisans programlarını ele alan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına rastlanmamıştır.

Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye ve Hollanda Kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması amacı ile Türkiye’den Hacettepe Üniversitesi’nde, Hollanda’da ise Hogeschool Utrecht Üniversitesi’nde uygulanan programlar seçilmiştir. Hollanda eğitim sistemi, dünya çapında saygınlık kazanmış ve birçok bakımdan üstün özelliklere sahip bir sistemdir. Hollanda eğitim sisteminin öne çıkan bazı özellikleri ve üstünlükleri; kaliteli eğitim kurumları, çok dilli eğitim, erişilebilir eğitim, uygulamalı eğitim modeli ve yenilikçi eğitim yaklaşımları şeklinde sıralanabilir. Hollanda, “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)” ve “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)” gibi uluslararası sınavlarda genellikle iyi performans göstermekte ve bu sınavlarda ilk 20’ye girmektedir. PISA’da; okuma, matematik ve fen bilimlerinde üst sıralarda yer alırken, TIMSS’de de matematik ve fen bilimlerinde başarılı sonuçlar elde etmiştir (OECD, 2023; TIMSS & PIRLS, 2019). Hogeschool Utrecht, 2024 yılında World University Rankings’e göre Hollanda’nın 16. Uygulamalı Bilimler Üniversitesi olarak sıralanmıştır (UniRank, 2024). Hogeschool Utrecht’in amacı, öğrencilerine pratik beceriler kazandıran ve mesleki alanlarda güçlü bilgi temelli eğitim sunmaktır. Üniversite, öğrencilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmayı, onları geleceğin profesyonelleri haline getirmeyi hedeflemekte; geniş bir perspektiften toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine ve sürdürülebilirlik gibi önemli konulara odaklanmalarına destek olmaktadır. Hogeschool Utrecht, modern müfredatıyla ve sektörle işbirliği içinde geliştirilen eğitim programlarıyla öne çıkmaktadır. Ayrıca, araştırma ve inovasyona verdiği önemle de tanınmakta, bu da öğrencilerin ve akademisyenlerin ileri düzeyde bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamaktadır (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2024b).

Hacettepe Üniversitesi 2023-2024 University Ranking by Academic Performance (URAP) sıralamasında dünya üniversiteleri arasında 554. sırada yer alırken Türkiye sıralamasında ise devlet üniversiteleri arasında 1. sırada yer almıştır. Times Higher Education (THE) 2024 yılı Dünya Üniversite Sıralamasında 601-800 aralığında ve QS Sürdürülebilirlik 2024’te tüm üniversiteler arasında 408. sırada yer almıştır (Hacettepe Üniversitesi, Kurum İç Değerlendirme Raporu, 2023; THE, 2024; URAP, 2023-2024). Üniversitenin bu başarıları hem öğrencilere hem de akademik personele yüksek kaliteli bir eğitim ve çalışma ortamı sunma amacını destekler mahiyettedir. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi, YÖK programları ve standartları ile tam uyum içinde çalışmakta olup, bu uyum hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim ve araştırma kalitesini artırmakta önemli bir rol oynamaktadır. Hacettepe Üniversitesi Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yürütülen Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) kapsamında 2022 yılında dış değerlendirme sonucunda 5 yıllık tam akreditasyon almaya hak kazanmıştır (YÖKAK Kurumsal Akreditasyon Raporu, 2022). Üniversitenin; YÖK akreditasyonu, Bologna Süreci’ne uyumu ve kalite güvence sistemi yükseköğretimdeki saygın konumunu pekiştirmektedir (Hacettepe Üniversitesi Bologna Süreci, 2022; Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Akreditasyon, 2022). Hacettepe Üniversitesi’nde lisans düzeyinde akredite olmuş 43 program bulunmaktadır. Kimya Öğretmenliği Programı da Öğretmenlik Eğitim Programları ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından 2021 yılında 24.04.2024 tarihine dek 3 yıllığına ve 2024 yılında yapılan ara

değerlendirme sonucunda ise +2 yıl daha eklenerek 5 yıl süre ile 24.04.2026 tarihine kadar akredite edilmiştir ve aynı zamanda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) Logosu almış olup Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda yer almıştır (EPDAD, 2024; YÖK, 2024). Bu araştırmada incelenen ve Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan kimya öğretmenliği lisans programı YÖK tarafından belirlenen, 2018-2019 öğretim yılından itibaren yürürlükte olan ve “alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür” derslerini içeren bir programdır. Programda alan eğitimi (AE) dersleri %45-50, öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) dersleri %30-35, genel kültür (GK) dersleri %15-20 oranında yer almaktadır (YÖK, 2018b). Bu çalışma kapsamında yapılan incelemelerde de bu sınıflama dikkate alınmıştır. AE dersleri kategorisinde hem “alan bilgisi”ni hem de “alan öğretimi bilgisi”ni içeren dersler yer almaktadır. ÖMB dersleri ise AE derslerinden edinilen bilgileri, öğrencilerin gelişim özelliklerini de dikkate alarak öğretmen adaylarının nasıl öğretecekleri ve öğrenme ortamının nasıl düzenleneceği gibi konulara ilişkin bilgiler vermektedir (YÖK, 2007).

Türkiye ve Hollanda kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırma yapılarak incelendiği bu çalışmanın araştırma sorusu: “Türkiye ve Hollanda kimya öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada Türkiye’de Hacettepe Üniversitesi ve Hollanda’da Hogeschool Utrecht Kimya Öğretmeni yetiştirme programlarının “öğretmen yetiştirme sistemi, zorunlu alan eğitimi dersleri, zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik uygulamaları ve seçmeli dersler” açısından benzerlik ve farklılıkların belirlenerek karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın özelde kimya öğretmeni yetiştirme programlarına ilişkin yapılacak güncelleme çalışmalarına yönelik eğitim politikacılarına, araştırmacılara ve eğitimcilere yol gösterici olması, genelde ise karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına yönelik alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma bir “Karşılaştırmalı Eğitim” çalışmasıdır. Eğitim bilimleri alanında bilimsel araştırma yöntemleri yanında karşılaştırmalı eğitim çalışmaları kendine özgü yaklaşımlarla da desenlenmekte; tercih edilen karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı incelenecek özellikler ve kullanılacak yöntem açısından da belirleyici olmaktadır (Yıldırım & Türkoğlu, 2018). Çalışmada Hollanda’da Hogeschool Utrecht ile Türkiye’de Hacettepe Üniversitesi’nin; Kimya Öğretmeni yetiştirme programlarının belirlenen değişkenler açısından karşılaştırılması ve programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıkların tespit edilmesi amacıyla yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda her iki sistemin tüm unsurları ayrı ayrı ve birlikte incelenirken; tanımlayıcı yaklaşımda alan yazın incelenerek sistemler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmektedir (Ültanır, 2000; Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

Çalışmada her iki üniversitenin kimya öğretmenliği lisans programlarının belirlenen ölçütler açısından kendi içinde incelenmesi ve daha sonra karşılaştırılması amacıyla nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni benimsenmiştir. Bu desende birden fazla durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve sonrasında birbirleriyle karşılaştırılır (Yin, 2017).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde mevcut kayıtlar ve belgeler incelenerek veriler toplanır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2023; Sak vd., 2021). Hollanda kimya öğretmenliği lisans programına Hogeschool Utrecht'in resmî genel ağ sitesinden ulaşılmıştır (<https://www.hu.nl>). Türkiye'de Hacettepe Üniversitesi'nde uygulanan kimya öğretmenliği lisans programına Hacettepe Üniversitesi'nin resmî genel ağ sitesinden ve YÖK Kimya Öğretmenliği Lisans Programı'ndan ulaşılmıştır (<http://www.hacettepe.edu.tr>; YÖK, 2018a).

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler “betimsel analiz” yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analizde veriler sistematik ve açık biçimde betimlendikten sonra betimlemeler açıklanıp yorumlanarak, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ülkelerin kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılmasında incelenecek ölçütlere karar verilirken literatür taraması sonucu öğretmen yetiştirme programlarında öne çıkan değişkenler ile özellikle ülkemizde YÖK (2018b) tarafından öğretmen yetiştirme programlarının güncellenme gerekçesinde belirtilen “*alan eğitime yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir.*” ifadesi dikkate alınmış, ayrıca programlarda yer verilen ders grupları da incelenmiştir. Bu bağlamda Hogeschool Utrecht ve Hacettepe Üniversitesi'nin mevcut kimya öğretmeni yetiştirme sistemleri ve programları araştırmacılar tarafından belirlenen “öğretmen yetiştirme sistemi, zorunlu alan eğitimi dersleri, zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik uygulamaları ve seçmeli dersler” ölçütlerine göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda bilgiler tablo olarak sunulmuş, benzerlikler ve farklılıklar açıklanmış ve ulaşılan sonuçlar yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkiye ve Hollanda'da kimya öğretmeni yetiştirme sistemleri, her iki ülkede seçilen kimya öğretmeni yetiştirme programlarındaki zorunlu alan eğitimi dersleri, zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik uygulaması ve seçmeli derslere ilişkin karşılaştırma bulguları sırasıyla bu başlıklar altında sunulmuştur.

Türkiye ve Hollanda'da Kimya Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri

Türkiye Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programı

Türkiye'de kimya öğretmeni olmak için üç farklı seçenek bulunmaktadır. Birincisi, doğrudan kimya öğretmenliği alanında eğitim veren bir lisans programını bitirmek, ikincisi lisans derecesinde kimya bölümü veya kimya mühendisliği bölümünden mezun olduktan sonra pedagojik formasyon eğitimi almak, üçüncüsü ise eğitim ve öğretim süreciyle eş zamanlı olarak pedagojik formasyon eğitimi almaktır.

Türkiye'de kimya öğretmeni yetiştirme sistemi şu aşamalardan oluşur:

- Üniversiteye Giriş: Kimya öğretmeni adayları, lise eğitimlerini tamamladıktan sonra Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretim

Kurumları Sınavı'na (YKS) girip, yeterli puanı alarak, kimya öğretmenliği programlarını tercih ederler.

- **Lisans Eğitimi:** Üniversitede, eğitim fakültelerinin kimya öğretmenliği programlarına kaydolun öğretmen adayları, dört yıllık lisans eğitimine başlarlar. Bu eğitim sürecinde, öğretmen adaylarına alan /alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür dersleri verilir.
- **Öğretmenlik uygulaması:** Lisans eğitimi sırasında, kimya öğretmeni adayları öğretmenlik uygulamalarına katılırlar. Bu süreçte, okullarda öğretmenlerle birlikte çalışarak saha deneyimi kazanırlar.
- **Pedagojik Formasyon:** Lisans eğitimini kimya bölümü veya kimya mühendisliği gibi programlarda tamamlayan öğrenciler mezuniyet sonrasında ve 2023 yılında yapılan yeni düzenlemelerle lisans eğitimleri sürecinde kayıtlı oldukları programın örgün eğitim-öğretim sürecinde üçüncü yarıyıldan itibaren pedagojik formasyon eğitiminde verilen dersleri seçmeli ders olarak alarak pedagojik formasyon eğitimi alabilirler. Bu eğitim, öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerin geliştirilmesini sağlar.
- **Öğretmenlik Diploması/Sertifikası:** Eğitim fakültelerinin kimya öğretmenliği lisans programlarını başarıyla tamamlayan öğretmen adayları diploma, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına başvuranlar ve ilgili kurumun eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği hükümlerince programda bulunan tüm derslerden başarılı olanlar, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası almaya hak kazanır. Bu diploma/sertifika, Türkiye'de resmi olarak öğretmenlik yapabilmek için gereklidir.
- **Öğretmenlik Ataması:** Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı kurumlarda kadrolu öğretmenlik yapmak isteyen Kimya öğretmenleri ÖSYM tarafından yapılan Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) girerler. Adaylar sınavın “Genel Yetenek-Genel Kültür ile Eğitim Bilimleri” oturumlarına ve kimya alanında “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT)” katılmak zorundadır. Bu sınavlarda yeterli puanı alan öğretmenler, MEB tarafından yapılan sözlü mülakat sınavında başarılı olmalarının ardından öğretmenlik görevine atanırlar (KPSS Kılavuzu, 2024; YÖK, 2023). Aynı zamanda öğretmenler özel okullarda açık pozisyonlara başvurarak da göreve başlayabilirler. Başvuru kabul edildiği takdirde, ilgili eğitim kurumunca öğretmenlik deneyimi ve pedagojik beceriler açısından değerlendirmeler yapılır. Mülakat süreci başarılı geçerse, okul tarafından bir iş sözleşmesi yapılarak göreve başlanabilir.
- **Mesleki Gelişim:** Atandıktan sonra, kimya öğretmenleri mesleklerini icra ederken devamlı olarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için MEB tarafından düzenlenen çeşitli eğitim programlarına katılırlar ve kendilerini sürekli yenilerler (ÖSYM, 2024; YÖK, 2021, 2023).

Hollanda Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programı

Hollanda'da kimya öğretmeni olmak isteyenler için güncel durumda iki farklı seçenek bulunmaktadır. Birincisi doğrudan kimya öğretmenliği alanında eğitim veren lisans programını bitirmek; ikincisi ise kimya bölümü veya kimya mühendisliği bölümünden mezun olduktan sonra pedagojik formasyon eğitimi almaktır.

Hollanda'da kimya öğretmeni yetiştirme sistemi şu aşamalardan oluşmaktadır:

- **Üniversiteye Giriş:** Kimya öğretmeni olmak isteyen adayların, liselerin “Yüksek Dereceli Genel Ortaöğretim” ve “Bilimsel Eğitime Hazırlayıcı Genel Ortaöğretim Eğitimi”

bölümlerinden mezun olmaları gerekmektedir. Bu bölümlerden mezun olan öğrenciler, kimya öğretmenliği eğitimi için giriş sınavına tabi olmadan doğrudan bu eğitime başlayabilirler. Öğretmen adayları, ilk yılın sonunda Propedeuse (hazırlık) sertifikasını alması şartıyla eğitime devam edebilirler. Hazırlık aşaması (Propedeutische fase), Hollanda eğitim sisteminde öğretmen adaylarının temel dersleri başarıyla tamamlayıp tamamlamadığını belirleyen ve eğitimlerine devam etmeye uygun olup olmadıklarını gösteren bir aşamadır. Başarıyla tamamlandığında, öğretmen adayı mevcut üniversite eğitimine devam edebilir. Bu aşama, öğretmen adayının akademik yeteneklerini ve öğrenme kapasitesini değerlendirmede önemli bir rol oynar (De Propedeuse, 2024).

- **Lisans Eğitimi:** Kimya öğretmeni olmak isteyen bireyler lisans düzeyinde eğitim alırlar. Bu eğitim genellikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde veya öğretmen yetiştirme enstitülerinde verilir. Öğretmen adayları, kimya derslerinin yanı sıra pedagojik eğitimi içeren bir programı tamamlarlar.
- **Öğretmenlik Uygulaması:** Lisans eğitimi sırasında, kimya öğretmeni adayları staj yaparlar. Bu stajlar genellikle okullarda gerçekleştirilir ve öğretmen adaylarına pratik öğretim deneyimi kazandırır.
- **Pedagojik Formasyon:** Lisans eğitimi tamamlayan kimya bölümü veya kimya mühendisliği alanlarından mezun olan öğrenciler, pedagojik formasyon eğitimi alırlar. Bu eğitim, öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlar.
- **Öğretmenlik Diploması/Sertifikası:** Lisans ve pedagojik formasyon eğitimi tamamlayan öğretmen adayları, üniversite bünyesinde yapılan bir sınav ve değerlendirme sürecinden geçerek öğretmenlik diploması/sertifikası alırlar. Bu diploma/sertifika, Hollanda'da resmi olarak öğretmenlik yapabilmek için gereklidir (Rijksoverheid, 2024).
- **Öğretmenlik ataması:** Hollanda'daki okulların web siteleri ziyaret edilerek, açık pozisyonlar görülebilir ve başvurulabilir. Ayrıca, öğretmenlik pozisyonları için iş bulma siteleri de kullanılabilir. Başvuru kabul edildiği takdirde, ilgili okul veya eğitim kurumu mülakat gerçekleştirebilir. Bu mülakat sürecinde, öğretmenlik deneyimi ve pedagojik beceriler değerlendirilmektedir. Mülakat süreci başarılı geçerse, okul tarafından bir iş sözleşmesi yapılır ve sözleşmenin ardından, belirtilen tarihte göreve başlanabilir (Rijksoverheid, 2024).
- **Mesleki Gelişim:** Hollanda'da öğretmenler, mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutmak amacıyla Sürekli Mesleki Gelişim (Continuing Professional Development - CPD) programlarına katılmak zorundadır. Eğitim kurumları, üniversiteler, öğretmen sendikaları ve profesyonel eğitim organizasyonları tarafından düzenlenen ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını sağlamayı amaçlayan bu programlar, öğretmenlerin branşlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanır ve öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ile pedagojik yaklaşımları geliştirmeye odaklanır. Ayrıca, Hollanda'daki öğretmenler, kişisel ve profesyonel hedeflerine ulaşmak için bir kariyer ve gelişim planı (Loopbaan en Ontwikkelingsplan - LOP) da oluşturabilirler. Bu plan ile kendi istekleri doğrultusunda, çeşitli kurslara ve seminerlere katılarak yetkinliklerini artırır ve kariyerlerinde ilerleme fırsatları elde ederler (Rijksoverheid, 2024; Stichting Beroepskwaliteit Leraren, 2024).

Hollanda ve Türkiye'de bu araştırmaya dâhil edilen üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının mezun olmaları için tamamlamaları gereken toplam AKTS aynı olup 240 AKTS'dir. Bir AKTS kredisi 25-30 saatlik bir çalışma süresine denk gelmektedir (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2024c; Rijksoverheid, 2024; YÖK, 2018a).

Hacettepe Üniversitesi ve Hogeschool Utrecht akademik değerlendirme ve geçme şartları açısından ise farklılıklara sahiptir. Hogeschool Utrecht'te öğrencilerin derslerden geçebilmek için her ders için 10 üzerinden en az 5,5 alması gerekmektedir. Zorunlu veya seçmeli derslerde bu şartları karşılayamayan öğrenciler, ilgili dersleri tekrar etmelidir (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2022). “5,5” 100'lük sistemde “55”notuna karşılıktır. Hacettepe Üniversitesi Ön Lisans, Lisans Eğitim-Öğretim Yönetmeliğine (2018) göre öğrencilerin bir dersten geçebilmesi için 100 üzerinden en az 50 alması ve mezun olabilmek için programın tüm derslerinden geçerli notlar alması ve genel akademik ortalamasının 4.00 üzerinden en az 2.00 olması gerekmektedir. “2” 100'lük sistemde “53,33”notuna karşılıktır.

Ayrıca Türkiye’de öğretmenlik kavramının tek bir anlamı olup, öğretmenlik mesleğini ifade ederken, Hollanda’da birinci derece ve ikinci derece öğretmenlik olarak iki ayrı kavramı kapsamaktadır. Tablo 1’de detaylı açıklamaları verilen birinci derece ve ikinci derece öğretmenlik kavramları, öğretmenlerin aldıkları eğitim seviyesini ve uzmanlık alanlarını belirtmek için kullanılır. Birinci derece öğretmenlik, derinlemesine uzmanlaşma gerektiren derslere giren öğretmenleri ifade ederken; ikinci derece öğretmenlik daha genel dersleri verebilecek öğretmenleri ifade etmektedir (Ergun & Avcı, 2013; HU University of Applied Sciences Utrecht, 2024c; Rijksoverheid, 2024).

Tablo 1

Hollanda Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Birinci Derece ve İkinci Derece Öğretmenlik

Birinci Derece Öğretmenler (Eerstegraads leraren)	İkinci Derece Öğretmenler (Tweedegraads leraren)
Lisansüstü seviyede verilen öğretmen eğitimini ifade eder. Lisansüstü öğretmenlik programlarına katılarak ilgili alanlarda yüksek lisans veya doktora yaparak uzmanlaşılır.	Lisans (Bachelor) seviyesinde verilen öğretmen eğitimini ifade eder. Lisans programlarına katılarak ilgili alanlarda genel öğretmenlik becerileri kazanılır.
Lise veya ortaokul seviyesinde derinlemesine uzmanlaşmayı gerektiren dersler verirler.	Bu düzeydeki öğretmenler, lise veya ortaokul seviyesinde genel dersler verirler.
16-18 yaş arasındaki “Yüksek Dereceli Genel Ortaöğretim” ve “Bilimsel Eğitime Hazırlayıcı Genel Ortaöğretim Eğitimi” alan öğrencilere ders vermek üzere yetiştirilirler. Örneğin; matematik, fen bilimleri, dilbilim, sanat ve edebiyat gibi belirli bir alanda uzmanlaşmış birinci derece öğretmenler, öğrencilere ilgili konularda ileri düzeyde eğitim sağlarlar.	12-16 yaş arasındaki Temel Ortaöğretim Eğitimi ve Meslek Öncesi Ortaöğretim Eğitimi alan öğrencilere ders vermek üzere yetiştirilirler. Örneğin, lise veya ortaokul seviyesinde matematik, fen bilimleri, dilbilgisi veya diğer genel derslerde ikinci derece öğretmenler görev yapabilirler.

Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Zorunlu Alan Eğitimi Dersleri

Türkiye ve Hollanda Kimya Öğretmenliği lisans programlarında bulunan zorunlu alan eğitimi derslerinin yarıyıllara göre dağılımları, adları, ders saatleri (teorik ve uygulamalı) ve AKTS miktarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Kimya Öğretmenliği lisans programında toplam 26 zorunlu alan eğitimi dersi yer almakta ve bu dersler öğretmen adaylarına 84 AKTS sağlamaktadır (Tablo 2).

Dersler, toplam 61 ders saati (50 dakika bir ders saati olarak) içermekte olup; bu sürenin 49 saati teorik derslere, 12 saati ise uygulamalı derslere ayrılmıştır. Bu kapsamlı program, öğretmen adaylarının branşlarında derinlemesine bilgi edinmelerini ve uzmanlaşmalarını hedeflemektedir (YÖK, 2018a).

Hollanda Hogeschool Utrecht Kimya Öğretmenliği lisans programında ise toplam 15 zorunlu alan eğitimi dersi bulunmakta ve öğretmen adayları ayrıca ulusal kimya bilgi sınavına tabi tutulmaktadır. Bu dersler toplam 78 ders saati (45 dakika bir ders saati olarak) içermekte olup, bu sürenin 42 saati teorik derslere, 36 saati ise uygulamalı derslere ayrılmıştır. Bu dersler öğretmen adaylarına 81 AKTS sağlamaktadır (Tablo 2). Ayrıca programda fizik bölümünden de bazı dersler ve konular bulunmaktadır. Bu durum, Hollanda'nın eğitim sisteminde disiplinler arası eğitime önem verdiğini ve öğretmenleri de bu yönde yetiştirdiğini göstermektedir. Teori ve uygulamalı ders saatlerine ayrılan AKTS değerlerine bakıldığında, Hollanda ders programında uygulamalı ders saatlerinin daha fazla olduğu ve alan derslerine entegre edildiği görülmektedir (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2022).

Tablo 2 incelendiğinde, Hacettepe Üniversitesi Kimya Öğretmenliği lisans programında daha fazla sayıda zorunlu alan eğitim dersi bulunmasına rağmen toplam AKTS miktarının, daha az zorunlu alan eğitimi dersini içeren Hollanda Hogeschool Utrecht Kimya Öğretmenliği lisans programı ile benzer olduğu ve buna göre, her iki ülkenin kimya öğretmeni yetiştirme programlarındaki zorunlu alan eğitimi derslerinin yoğunluğu ve içeriklerinin farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Zorunlu Alan Eğitimi Dersleri Karşılaştırmalı Ders Programı

Türkiye Programı (Hacettepe Üniversitesi)		Haftalık Ders Saatleri		AKTS	Hollanda Programı (Hogeschool Utrecht)		Haftalık Ders Saatleri		AKTS	
1. Yıl		T (Teorik)	U (Uygulama)		1. Yıl		T (Teorik)	U (Uygulama)		
1. Yarıyıl	Genel Kimya 1	4	-	4	1. Yarıyıl	İklim Kontrolü	Teorik Ders	2	-	10
							Grup Çalışması	2	-	
							Lab. Uygulaması	-	2	
	Laboratuvar Güvenliği	-	2	2	Elektrik	Teorik Ders	2	-	5	
						Lab. Uygulaması	-	2		
	Genel Matematik 1	2	-	2						
2. Yarıyıl	Genel Kimya 2	4	-	4	2. Yarıyıl	Kimyasal Bağlar ve Yapılar	Teorik Ders	2	-	5
							Lab. Uygulaması	-	2	
	Genel Kimya Laboratuvarı	-	2	2	Fizik ve Kimya İçin Matematik	Grup Çalışması	4	-	5	
	Genel Matematik 2	2	-	2	Kuvvet ve Hareket	Teorik Ders	2	-	5	
						Lab. Uygulaması	-	2		
	Genel Fizik	2	-	2						
	Genel Biyoloji	2	-	3						
2. Yıl		2. Yıl								
3. Yarıyıl	Kimya Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	-	3	3. Yarıyıl	Işık ve ses	Teorik Ders	2	-	5
							Lab. Uygulaması	-	2	
	Analitik Kimya 1	3	-	3	Kimya Enerji Sağlar	Grup Çalışması	2	-	5	
						Lab. Uygulama	-	2		
	Analitik Kimya Laboratuvarı 1	-	2	4						
	Anorganik Kimya 1	2	-	3						
4. Yarıyıl	Kimya Öğretim Programları	2	-	3	4. Yarıyıl	Organik Kimya	Teorik Ders	4	-	5
							Lab. Uygulaması	-	4	
	Analitik Kimya 2	3	-	3	Analitik Kimya	Teorik Ders	4	-	5	
Lab. Uygulaması	-	4								

Türkiye Programı (Hacettepe Üniversitesi)				Haftalık Ders Saatleri		AKTS	Hollanda Programı (Hogeschool Utrecht)				Haftalık Ders Saatleri		AKTS
	Analitik Kimya Laboratuvarı 2	-	2	4		Yaşamın Kimyası	Teorik Ders	4	-	5			
							Lab. Uygulaması	-	4				
	Anorganik Kimya 2	2	-	3		Ufkun Genişlemesi	Grup Çalışması	2	-	5			
3. Yıl		T (Teorik)	U (Uygulama)	AKTS	3. Yıl			T (Teorik)	U (Uygulama)				
5. Yarıyıl	Kimya Öğretimi 1	3	-	3	5. Yarıyıl	Maddeler ve Fazlar	Teorik Ders	4	-	5			
							Lab. Uygulaması	-	4				
	Organik Kimya 1	3	-	3		Sanayide Kimya	Teorik Ders	2	-	5			
							Lab. Uygulaması	-	2				
	Organik Kimya Laboratuvarı 1	-	2	4									
	Fizikokimya	3	-	3									
6. Yarıyıl					6. Yarıyıl								
	Kimya Öğretimi 2	3	-	5		Hareket Halindeki Protonlar	Teorik Ders	4	-	5			
							Lab. Uygulaması	-	4				
	Organik Kimya 2	3	-	3		Deneyisel Araştırma	Lab. Uygulaması/ Grup Çalışması / Saha Çalışması	-	2	5			
	Organik Kimya Laboratuvarı 2	-	2	4									
	Biyokimya	2	-	4									
4. Yıl					4. Yıl								
7. Yarıyıl	Kimya Öğretiminde Laboratuvar Uygulamaları	-	2	4	7. Yarıyıl	Ulusal Kimya Bilgi Sınavı*				1			
8. Yarıyıl					8. Yarıyıl								
	Günlük Hayatta Kimya	2	-	4									
Toplam	26 ders	49	12	84	Toplam	15 ders		42	36	81			
	Toplam ders saati ve AKTS	61		84		Toplam ders saati ve AKTS		78		81			

* Ulusal Kimya Bilgi Sınavı öğretim programı içerisinde bir ders olarak yer almazken; AKTS içerisinde yer almaktadır. Bundan dolayı “Ulusal Kimya Bilgi Sınavını” öğretim programı içerisinde göstermemiz zorunlu görülmektedir.

Zorunlu alan eğitimi derslerinden “Laboratuvar ve Uygulamalı Derslere” ilişkin olarak ülkeler bazında yapılan karşılaştırmalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Laboratuvar ve Uygulamalı Derslerin Karşılaştırılması

Program	Laboratuvar ve Uygulamalı Dersler
Türkiye	Sınıf düzeyinde laboratuvar dersleri bulunmaktadır. Örneğin; “Genel Kimya Laboratuvarı”, “Analitik Kimya Laboratuvarı”, “Organik Kimya Laboratuvarı”.
Hollanda	Deneysel araştırmaya önem verilir. Deneysel araştırma dersinde öğretmen adayı bir proje hazırlamalıdır. Araştırma becerileri ve raporlama/sunum üzerinde durulur. Aynı zamanda her dersin kazanım içeriğinde laboratuvar uygulaması bulunmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, Hacettepe Üniversitesi Kimya Öğretmenliği programında her sınıf düzeyinde belirli laboratuvar dersleri bulunmaktadır. Örneğin öğretmen adayları; Genel Kimya Laboratuvarı, Analitik Kimya Laboratuvarı, Organik Kimya Laboratuvarı ve Kimya Öğretiminde Laboratuvar Uygulamaları gibi dersleri almaktadırlar. Hollanda’da ise laboratuvar uygulamaları ayrı bir ders olarak verilmeyip bunun yerine, derslerin kazanımlarına laboratuvar uygulamaları entegre edilmiştir. Ayrıca “Deneysel Araştırma” dersi, gerekli olan araştırmayı öne çıkararak bu alana olan önemi de ortaya çıkarmaktadır. Deneysel araştırma dersinde; fen bilimleri alanında deneysel bir araştırma projesi gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunu yaparken, öğretmen adayları fizik ve kimya ile ilgili olan bir tema üzerinde deneysel araştırma süreci kullanılarak çalışma yürütmektedirler. Öğretmen adayı hem laboratuvar uygulamalarından hem de grup ve saha çalışmalarından yararlanıp işbirliğine dayalı bir şekilde deneysel araştırma projesini tasarlamalı ve yürütmelidir. Dersin içeriğine verilen bu önem ve yaklaşım, uygulamalı olan tüm derslerin geneline yayılarak öğretmen adaylarına daha bütüncül bir yaklaşım ve deneyim kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu durum, her iki ülkedeki eğitim programlarında laboratuvar ve uygulamalı derslerin de amaç, kapsam ve uygulama şekilleri açısından farklılıklara sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Zorunlu Alan Eğitimi Derslerinin Kapsam ve İçerikleri Açısından Karşılaştırılması

Program	Ders içeriği
Türkiye	Kimya ve kimya eğitimi derslerine odaklanır. Kimya dersleri yanında programda ayrıca Genel Biyoloji, Genel Fizik ve Genel Matematik 1 ve 2 gibi zorunlu alan eğitimi derslerine yer verilmekle birlikte bu derslerin saatleri sınırlıdır. Kimya alanı öğretim bilgisinin kazandırılması için de Kimya Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Kimya Öğretim Programları, Kimya Öğretimi 1 ve 2 gibi öğretim yöntemlerine yönelik dersler içerir.
Hollanda	Kimya dersleri yanında Fizik, Matematik ve Kimya derslerinin birlikte verilmesiyle disiplinler arası bir eğitim sunulur. Örneğin; Fizik ve Kimya için Matematik, Kuvvet ve Hareket, Elektrik gibi fizik temelli dersler de programa dâhil edilmiştir. Disiplinler arası yaklaşımla genel eğitim içerikleri verilir ve pedagojik eğitim doğrudan belirtilmez.

Tablo 4 incelendiğinde, Hollanda eğitim sisteminin disiplinler arası eğitime büyük önem verdiği anlaşılmaktadır. Kimya öğretmenliği programında fizik derslerinin de yer alması, öğretmen

adaylarının farklı bilim alanlarında bilgi sahibi olmasını ve bu bilgileri derslere entegre ederek öğretim yapabilmelerini sağlamaktadır. Hollanda programında pedagojik eğitim kapsamında yer alan dersler ayrı dersler olarak verilmemekte, ancak genel eğitim kapsamında disiplinler arası bir yaklaşımla verilmektedir. Türkiye programında Genel Biyoloji, Genel Fizik ve Genel Matematik 1 ve 2 dersleri verilmekle birlikte ders saatleri sınırlı düzeydedir. Ayrıca kimya öğretim bilgisinin kazandırılması amacı ile programda kimya alan bilgisi dersleri yanında Kimya Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Kimya Öğretimi 1 ve 2, Kimya Öğretim Programları dersleri ayrı olarak verilmektedir.

Türkiye’deki programda zorunlu alan eğitimi derslerinin daha çok teorik ağırlıklı verildiği; Hollanda programında ise uygulamalı derslere daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının farklı yetkinlikler kazanmasına neden olmaktadır. Türkiye’deki program, teorik temeli güçlü öğretmenler yetiştirmeyi amaçlarken; Hollanda’daki program pratik uygulamalarla desteklenen öğretmenler yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu sayede Hollanda’da öğretmen adayları, çeşitli alanlarda deneyim kazanarak mesleki becerilerini genişletme fırsatı bulabilirler.

Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde Hollanda programında öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında ilgili kurum tarafından yapılan ve lisans eğitimleri süresince aldıkları tüm AE ders içeriklerine (organik kimya, analitik kimya, fizikokimya, laboratuvar eğitimi, bilimsel araştırma yöntemleri, fizik, matematik gibi) ve ÖMB ders içeriklerine (rehberlik, bireysel farklılıklar, materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi) yönelik sorulardan oluşan “Ulusal Kimya Bilgi Sınavı”na katılmak zorunda oldukları görülmektedir. Ulusal Kimya Bilgi Sınavı, öğretim programı içerisinde ayrı bir ders olarak değil; AKTS değeri 1 olan ve zorunlu alan/alan eğitimi dersleri kapsamında yer almaktadır. Türkiye programında ise öğrenim görülen kurum tarafından böyle bir sınav yapılmamaktadır. Türkiye’de bu sınavın karşılığı ÖSYM tarafından yapılan KPSS-Öğretmenlik Sınavıdır. MEB’e bağlı kurumlarda kadrolu öğretmenlik yapılabilmek için lisans mezunlarının “Genel Yetenek-Genel Kültür, Eğitim Bilimleri ve ÖABT” oturumlarına sahip bu ulusal sınava katılmaları ve belirli puanlar almaları zorunludur. Türkiye’de öğretmen adaylarının lisans mezuniyetleri sonrası MEB’de öğretmen olarak atanabilmeleri için ulusal bir sınavdan geçmeleri zorunlu iken; Hollanda’da bu durum lisans eğitimleri sürecinde bilgi seviyelerinin kontrol edilmesiyle belirlenmiştir.

Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Zorunlu Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Türkiye ve Hollanda Kimya Öğretmenliği lisans programlarında bulunan zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinin yarıyıllara göre dağılımları, adları, ders saatleri (teorik ve uygulamalı) ve AKTS miktarına ilişkin bilgiler Tablo 5’de verilmiştir. Türkiye Kimya Öğretmenliği Lisans Programında 7. ve 8. yarıyıllarda alınan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 dersleri ÖMB dersleri kapsamında yer almaktadır. Ancak bu çalışmada “Öğretmenlik Uygulaması” başlığı altında ayrıca bir inceleme yapıldığı için bu derslere Tablo 5’de yer verilmemiştir.

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye kimya öğretmeni yetiştirme programında yer alan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri dışında toplam 14 zorunlu ÖMB dersi öğretmen adaylarına 42 AKTS sağlarken, Hollanda Kimya Öğretmenliği lisans programında 3 zorunlu ÖMB dersi öğretmen adaylarına 45 AKTS sağlamaktadır. İki ülke programında zorunlu ÖMB ders sayılarında 11 derslik bir fark olmasına rağmen derslerin AKTS miktarının yakın olduğu görülmektedir.

Türkiye programında yer alan zorunlu ÖMB dersleri oldukça kapsamlıdır. Bu derslerin her birinde dersin içeriğine bağlı olarak konular derinlemesine, ilgili alana özgü olacak şekilde verilmekte ve öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu dersler tüm yarıyıllara dağılmış olup, eğitim ile ilgili temel kavramların kazandırılması ile başlayarak, her sınıf düzeyi ve yarıyıllarda öğretmen adaylarına alanlarında mesleki gelişim sağlama yanında akademik gelişim ve farklı bakış açısı kazanmalarının sağlanması için yapılandırılmıştır (YÖK, 2018a).

Hollanda'nın meslek bilgisi ders programı, öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleği için gerekli olan pedagojik becerileri ve bilgileri sunmayı amaçlamaktadır. İlk yılda, öğrenci merkezli eğitim üzerinde odaklanılmakta olup, böylelikle öğretmen adaylarının meslek hayatlarında öğrencilerini etkili bir şekilde yönlendirebilmeleri becerisi kazandırılmaktadır. Eğitimin ikinci yılında, öğretmen adaylarına öğretmenlik üzerine derinlemesine bilgi sunulmakta olup bu aşamada öğretmenlerin sınıflarını yönetme ve öğrencilere öğrenme fırsatları sağlama becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Üçüncü yıl, öğretmen adaylarına lise veya mesleki eğitim liselerinde mesleki eğitim hakkında bilgiler verilmekte ve bu sayede öğretmenlerin farklı eğitim ortamlarında çalışmalarının hazırlığı yapılmaktadır. Bu program genel anlamda, öğretmen adaylarına, mesleklerinin gerektirdiği becerilerle donatmayı hedeflemektedir. Yine, teori ve uygulamalı ders saatlerine ayrılan süreye bakıldığında, Hollanda ders programında uygulamalı ders saatlerinin daha fazla olduğu ve meslek bilgisi derslerine entegre edildiği görülmektedir (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2022).

Tablo 5**Zorunlu Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Karşılaştırmalı Ders Programı**

Türkiye Programı (Hacettepe Üniversitesi)		Haftalık Ders Saatleri		AKTS	Hollanda Programı (Hogeschool Utrecht)			Haftalık Ders Saatleri		AKTS
1. Yıl		T (Teorik)	U (Uygulam a)		1. Yıl			T (Teorik)	U (Uygulama)	
1. Yarıyıl	Eğitime Giriş	2	-	3	1. Yarıyıl					
	Eğitim Sosyolojisi	2	-	3						
2. Yarıyıl	Eğitim Psikolojisi	2	-	3	2. Yarıyıl	Pedagojik Etkinlik: Öğrenci Merkezli Eğitim	Teorik Ders	4	-	15
							Grup Çalışması	-	4	
							Saha Çalışması	-	4	
	Eğitim Felsefesi	2	-	3						
2. Yıl					2. Yıl					
3. Yarıyıl	Öğretim Teknolojileri	2	-	3	3. Yarıyıl					
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	-	3						
4. Yarıyıl	Türk Eğitim Tarihi	2	-	3	4. Yarıyıl	Pedagojik Etkinlik: Bir Pedagog Olarak Öğretmen	Teorik Ders	4	-	15
							Grup Çalışması	-	4	
							Saha Çalışması	-	4	
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	-	3						
3. Yıl										
5. Yarıyıl	Sınıf Yönetimi	2	-	3						
	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	-	3						
6. Yarıyıl	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	-	3		Mesleki Eğitim: Okul ve Toplum (Lise veya Mesleki Eğ. Lisesi)	Teorik Ders	4	-	15
							Grup Çalışması	-	4	
							Saha Çalışması	-	4	

Türkiye Programı (Hacettepe Üniversitesi)				Hollanda Programı (Hogeschool Utrecht)			
Haftalık Ders Saatleri				Haftalık Ders Saatleri			
AKTS				AKTS			
4. Yıl				4. Yıl			
7. Yarıyıl	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	-	3	7. Yarıyıl		
8. Yarıyıl	Okullarda Rehberlik	2	-	3	8. Yarıyıl		
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	-	3			
Toplam				Toplam			
14 ders		28	-	42	3 ders		12 24 45
Toplam Ders Saati ve AKTS		28		42	Toplam Ders Saati ve AKTS		36 45

Hacettepe Üniversitesi kimya öğretmeni yetiştirme programında yer alan ÖMB derslerinin tamamı teorik (28 saat) olarak verilirken, Hogeschool Utrecht kimya öğretmeni yetiştirme programında ise 3 zorunlu ÖMB dersi teorik (12 saat), grup çalışması (12 saat) ve saha çalışması (12 saat) şeklinde verilmektedir (Tablo 5). Bu bağlamda Hollanda kimya öğretmeni programında yer alan zorunlu ÖMB dersleri daha çok grup ve saha çalışması yani uygulamalı olarak işlenip pedagojik etkinliklere odaklanmakta ve Türkiye’deki gibi çok çeşitli teorik dersleri içermemektedir. Türkiye programı, teorik ÖMB dersleri ile öğretmen adaylarını mesleki bilgi ve becerilerle donatmayı teorik olarak hedeflerken, Hollanda programı daha çok mesleki bilgi ve becerilerin uygulamalı olarak geliştirilmesine odaklanmakta ve bunu ders saatlerine yansıtmaktadır. Her iki program öğretmen adaylarını nitelikli şekilde yetiştirmeyi hedeflemekte ancak bunu gerçekleştirme sürecinde programlarına yer verdikleri zorunlu ÖMB derslerine yönelik ders çeşitleri ve uygulama şekilleri farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, her ülkenin eğitim sistemine, kültürel değerlerine ve öğretmenlik mesleğine yaklaşımına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye programında bu anlamda “Türk Eğitim Tarihi ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” derslerine de yer verildiği ancak Hollanda programında ülke eğitim tarihi ya da eğitim sistemine yönelik derslere yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca Türkiye programında kimya öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri dışındaki tüm ÖMB derslerini farklı programlardan öğretmen adayları birlikte almaktadır. Hollanda’da ise kimya öğretmen adayları, tüm ÖMB derslerini genellikle Fizik başta olmak üzere, Biyoloji ve Matematik branşlarından (Fen Bilimleri alanından) diğer öğretmen adayları ile birlikte almaktadır. Bu çeşitlilik dersleri alanların sayısı, dersin kotası gibi değişkenlere göre değişiklik göstermektedir. Bu uygulama, kimya öğretmen adaylarına bir yandan branşlarına özel bilgi ve beceriler kazandırırken, bir yandan da disiplinler arası eğitime de vurgu yapılarak, farklı branşların entegrasyonu ve ortak eğitim yaklaşımlarını desteklemektedir. ÖMB dersleri kazanımları açısından bakıldığında Türkiye programında farklı teorik dersler kapsamında sunulan kazanım ve içeriklerin, Hollanda programında belirlenen derslerin kapsamına entegre edildiği, teorik saatler yanında özellikle uygulamalar yolu ile kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması

Türkiye Hacettepe Üniversitesi ve Hollanda Hogeschool Utrecht kimya öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulamalarına yönelik derslerin yarıyıllara göre dağılımları, adları, ders saatleri (teorik ve uygulamalı) ve AKTS miktarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur. Türkiye kimya öğretmenliği lisans programında; dördüncü yılda yani yedinci ve sekizinci yarıyıllarda öğretmenlik uygulaması dersi bulunmaktadır (Tablo 6). Bu uygulamalar; Öğretmenlik Uygulaması 1, Öğretmenlik Uygulaması 2 olarak adlandırılmaktadır. Her ikisi de 12 AKTS kredisine sahip olup toplamda 24 AKTS kredisine denk gelmektedir (YÖK, 2018a). Türkiye kimya öğretmenliği lisans programında öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerini son sınıfın son iki yarı döneminde almaktadır. Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri “alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve/veya grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme, alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma” kazanımlarını içermektedir (YÖK, 2018b).

Tablo 6*Öğretmenlik Uygulaması (ÖÜ)*

Türkiye Programı (Hacettepe Üniversitesi)		Haftalık ders saatleri		AKTS	Hollanda Programı (Hogeschool Utrecht)		Haftalık ders saatleri		AKTS	
		T (Teorik)	U (Uygulama)				T (Teorik)	U (Uygulama)		
1. Yarıyıl		2. Yarıyıl		1. Yıl	1. Yarıyıl		2. Yarıyıl		15	
1. Yıl	-	-			ÖÜ: Tasarlama	-	Teorik Ders	4		
			Lab. Uygulaması				-	2		
			Saha Çalışması				-	2		
3. Yarıyıl		4. Yarıyıl		2. Yıl	3. Yarıyıl		4. Yarıyıl		15	
2. Yıl	-	-			-	ÖÜ: Performans	Teorik Ders	2		
			Lab. Uygulaması				-	4		
			Saha Çalışması				-	4		
5. Yarıyıl		6. Yarıyıl		3. Yıl	5. Yarıyıl		6. Yarıyıl		25	
3. Yıl	-	-			ÖÜ: Derinleştirme	-	Teorik Ders	4		
			Lab. Uygulaması				-	4		
			Saha Çalışması				-	6		
7. Yarıyıl				4. Yıl	7. Yarıyıl		8. Yarıyıl		29	
4. Yıl	ÖÜ 1	2	6		12	ÖÜ: Profil oluşturma	Grup Çalışması	-		8
							Lab. Uygulaması	-		8
							Saha Çalışması	-		8
8. Yarıyıl										
	ÖÜ 2	2	6		12					
Toplam	2 ders	4	12		Toplam	3 ders	10	46		
Toplam Ders Saati ve AKTS			16	24	Toplam Ders Saati ve AKTS			56	84	

Türkiye programında zorunlu ÖMB dersleri kapsamında yer alan diğer ÖMB derslerinden farklı olarak bu dersler ile öğretmen adayları ilk kez gerçek bir sınıf ortamında öğrenciler ile bir arada bulunma, öğretme deneyimi, öğretmen gibi hissetme ve davranmayı yani “öğretmenlik deneyimi”ni yaşamaktadırlar. Öğretmenlik Uygulaması dersleri yükseköğretim kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) iş birliğinde sürdürülmektedir. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğretmen adayları 12 hafta süresince, haftada 6 saat olmak üzere uygulama okullarına devam etmektedir. Uygulama okulları bu dersin yükseköğretim kurumundaki sorumlusu tarafından belirlenmekte ve öğretmen adaylarının okullara devam edebilmesi için MEB ve valiliklerden gerekli izinler alınmaktadır. Öğretmen adaylarının bu dersler kapsamında yürütecekleri etkinlikler hem yükseköğretim kurumundaki ders sorumlusu hem de uygulama okullarındaki sorumlu öğretmen tarafından iş birliği içerisinde yürütülmektedir. Öğretmen adayları bu derslerin kazanımları doğrultusunda, uygulama okullarında gözlemler yapma ve gözlemlerine ilişkin rapor yazma, yükseköğretim kurumunda mikro öğretim uygulamaları yapma, ders planları hazırlama, her dönem en az iki kez uygulama okulunda ders sorumlularının katılımı ile ders anlatma etkinliklerini gerçekleştirirler (MEB Tebliğler Dergisi, 2021). Ders anlatımları ders planı hazırlığı, uygun materyal geliştirme, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme yapma boyutlarını da kapsamaktadır. Böylece öğretmen adaylarından gerçek bir sınıf ortamında örnek öğretmen görev, sorumluluk ve davranışlarını sergilemeleri, ayrıca ÖMB derslerine ilişkin kazanımlarını davranış haline getirmeleri, kendi alanlarında öğretim deneyimi kazanmaları beklenmektedir.

Hollanda kimya öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, dört yıllık lisans eğitimi süresince programın her yılında öğretmenlik uygulamalarına odaklanılarak öğretmen adaylarına pratik deneyimlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. İlk yılda öğretmen adayları, derslerin yanı sıra “Tasarlama” adlı öğretmenlik uygulamasını da öğrenmektedirler. Bu uygulama 15 AKTS kredisine karşılık gelmekte ve öğretmen adaylarına derslerin nasıl hazırlanacağı ve sunulacağını öğretmeyi amaçlamaktadır. Böylece öğretmen adaylarına öğretmen olmanın kendilerine uygun olup olmadığını keşfetme ve danışmanlar tarafından denetlenen farklı programlardan öğretmen adayı grupları ile iş birliği yaparak takım çalışması becerilerini de geliştirebilme fırsatı sunulmaktadır. İkinci yılda öğretmen adaylarının, “Performans” adlı bir öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır ve bu da 15 AKTS kredisine sahiptir. Bu uygulama, öğretmen adayının; ilgili konuda didaktik açıdan yetkin olmasını, meslektaşlarıyla koordinasyon içinde çalışmasını ve okulun eğitim politikası doğrultusunda kimya içeriğini öğrencilere öğretilbilir hale getirmesini amaçlamaktadır. Böylece öğretmen adayı bu içerikleri; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış ders planlarına ve öğretim faaliyetlerine nasıl dönüştüreceğini öğrenmektedir. Öğretmen bu kazanımı profesyonel ve gelişim odaklı bir şekilde yapan donanımına sahip olmaktadır. Üçüncü yılda öğretmen adayları, “Derinleştirme” adlı bir öğretmenlik uygulamasına katılırlar. Bu uygulama 15 AKTS kredisine sahiptir. Öğretmen adayının ilgili konuda öğretme becerilerinin derinleşmesi bu uygulamanın amacıdır. Dördüncü ve son yılda ise, “Profil Oluşturma” adlı bir öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulama 29 AKTS kredisine sahiptir. “Profil Oluşturma” uygulaması, öğretmenlik uygulaması kapsamında ele alındığı için bu başlık altında; hem de sahip olduğu kapsam ile öğretmen adaylarına kendi seçecekleri modüller oluşturma fırsatı sunması nedeni ile de “Seçmeli Dersler” başlığı altında daha derinlemesine ele alınmıştır. Uygulamada, öğretmen adayı bağımsız, profesyonel bir öğretmen olarak mesleğine başlayabileceğini göstermelidir. Bu aşamada aday kimya öğretmeni, birçok kazanım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yoğunlaşma, seçilen modülde sunulan öğrenme görevlerine göre

yapılabileceği gibi, kendi gelişim planını oluşturarak da yapılabilir. Ayrıca bu aşamada kimya öğretmeni adayı seçmeli derslerden bir modül de oluşturabilir.

Kazanımlar iki kısma ayrılır:

- **Mesleki Didaktik Kısım:** Bu kısımda, mesleki bilgi tabanını tamamlamak ve göstermek önemlidir. Aday, kendi eğitimini tasarlamak, geliştirmek, uygulamak ve bu süreçleri yansıtmak üzere çalışır. Bu, adayın mesleki becerilerini ve öğretim yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlar.
- **Araştırma Kısım:** Bu kısımda, aday staj yerindeki bir problemi araştırır, bu problemi çözmeye yönelik bir proje tasarlar ve uygular. Bu süreçte, aday problem üzerine düşünür ve araştırma yapar. Bu, adayın analitik ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışmadır.

Toplamda, dört yıl boyunca öğretmen adayları katıldıkları öğretmenlik uygulamaları ile 84 AKTS kredisi kazanmış olurlar. Bu uygulamaların kimya öğretmeni adaylarına kapsamlı bir eğitim sağladığı ve onları öğretmenlik kariyerlerine hazırladığı görülmektedir (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2022).

Seçmeli Dersler

Türkiye programında seçmeli dersler

Türkiye'de kimya öğretmeni yetiştirme programında öğretmen adaylarının programdan mezun olabilmeleri için en az 16 seçmeli ders almaları gerekmektedir. Seçmeli dersler Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Kimya Öğretmenliği Lisans Programında her bir kategori için sunulan seçmeli derslerin listesi Tablo 7' de verilmiştir (Hacettepe Üniversitesi, 2018a, 2018b).

Tablo 7

Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Seçmeli Dersler Listesi (Hacettepe Üniversitesi)

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	İnsan İlişkileri ve İletişim	Bilim Teknoloji Toplum
Çocuk Psikolojisi	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	Çevre Kimyası
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Kariyer Planlama ve Geliştirme	Disiplinler Arası Kimya Öğretimi
Eğitimde Drama	Bilim ve Araştırma Etiği	Endüstriyel Kimya
Eleştirel ve Analitik Düşünme	Kültür ve Dil	Fizikokimya Laboratuvarı
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Medya Okuryazarlığı	Kimya Ders Kitabı İncelemesi
Eğitimde Program Geliştirme	Bilim Tarihi ve Felsefesi	Kimya Eğitiminde Argümantasyon
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	Beslenme ve Sağlık	Kimya Eğitiminde Sorgulayıcı Araştırma Yöntemleri
Kapsayıcı Eğitim	Türk Kültür Coğrafyası	Kimya Öğretiminde Materyal

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri
		Tasarımı
Karakter ve Değer Eğitimi	Türk İşaret Dili	Kimya ve Teknoloji
Karşılaştırmalı Eğitim	Sanat ve Estetik	Kimyada Alternatif Ölçme Araçları Geliştirme
Öğrenme Güçlüğü	Yoga ve Bireysel Farkındalık	Kimyada İstatistiksel Uygulamalar
Açık ve Uzaktan Öğrenme		Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
Eğitim Hukuku		
Mikro Öğretim		
Müze Eğitimi		
Okul Dışı Öğrenme Ortamları		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

Tablo 7’de Hacettepe Üniversitesi’nde güncel olarak açılan seçmeli dersler dışında YÖK tarafından önerilen; “Eğitim Antropolojisi, Eğitim Tarihi, Eğitimde Proje Hazırlama ve Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama” adlı meslek bilgisi dersleri; “Ekonomi ve Girişimcilik, Geleneksel Türk El Sanatları, İnsan Hakları ve Demokrasi, Mesleki İngilizce, Türk Halk Oyunları, Türk Musikisi, Türk Sanatı Tarihi” adlı genel kültür seçmeli dersleri de bulunmaktadır (YÖK, 2018a; Hacettepe Üniversitesi, 2018b).

Genel kültür, akademik ve mesleki anlamda kendilerini ilgi alanları doğrultusunda geliştirmelerine imkân sağlayan seçmeli dersleri öğretmen adayları ikinci yıldan itibaren almaya başlamaktadır. Öğretmen adayları mezun olabilmek için seçmeli Meslek Bilgisi derslerinden altı, Genel Kültür derslerinden dört, Alan Eğitimi derslerinden ise altı tane almalıdır. Bu derslerden alınacak toplam AKTS 60’dır. Meslek bilgisi ve genel kültür seçmeli derslerini kimya öğretmen adayları diğer programlardan öğretmen adayları ile birlikte almaktadır.

Hollanda programında seçmeli dersler

Hollanda kimya öğretmenliği programında, ana programa (zorunlu dersler) ek olarak, programda 30 AKTS’lik bir seçmeli ders, yani profil oluşturma alanı bulunmaktadır (Öğretmenlik uygulaması: Profil oluşturma (29 AKTS) + Ulusal Kimya Bilgi Sınavı (1 AKTS)). Profil oluşturma uygulamalı olarak eğitimin son yılında yapılmaktadır. Bu dersler, program şeklinde sunulmakta olup içeriğinde ders paketleri bulunmaktadır. Bu profil oluşturma alanıyla öğretmen adayları çalışmalarını genişletmek ve/veya derinleştirmek amacıyla kendi uzmanlık alanını oluşturabilir. Profil oluşturma 4 şekilde yapılabilir:

- Eğitim gördüğü üniversitede bir yan dal (bir veya daha fazla dersten oluşan uygun bir paket).
- Özelleştirilmiş seçmeli dersler ile bir başka üniversitede yan dal.
- Yurtdışında bir eğitim dönemi.

- d) Kendi başına seçilmiş olan derslerden oluşan bir paket: Kendi kendine tamamlanan bir profil oluşturma alanı.

Profil oluşturma alanının içeriği, sınav komisyonu tarafından önceden onaylanmalıdır. Profil alanı lisans düzeyinde değilse veya profil alanı ile ana program arasında önemli bir çakışma varsa, sınav kurulu onay vermeyi reddedebilir. Uluslararası Diploma Eki'nde (IDS), sınav komisyonu tarafından önceden onaylanan profil oluşturma alanının içeriği listelenir. Profil oluşturma süreci geniş bir yelpazede sunulduğu için, araştırmamızda sadece kimya öğretmenliğinin derinleştirme programında bulunan dersler incelenmiştir. Bu dersler, kimya alanında öğretmen adaylarına derinlemesine bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlar. Bu derslerin listesi şöyledir:

Kimya Alanında Derinleştirme (30 AKTS):

- a) Kimyasal Bağlar (5 AKTS)
- b) Fizikokimya (5 AKTS)
- c) Anorganik Kimya (5 AKTS)
- d) Analitik Kimya ve Laboratuvar Teknikleri (5 AKTS)
- e) Doğa, Yaşam ve Teknoloji (5 AKTS)
- f) Öğretim Yöntem ve Teknikleri (5 AKTS)

Bu dersler, kimya öğretmenliği alanında öğretmen adaylarının uzmanlık kazanmasına ve ileri düzeyde kimya bilgisine sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Kimyanın temel prensipleri, laboratuvar becerileri ve öğretim yöntemleri gibi konuları kapsayan bu dersler, öğretmen adaylarının hem akademik hem de pedagojik yeterliliklerini artırmalarına olanak tanımaktadır. Bu şekilde, öğretmen adayları kimya konularını daha etkili bir şekilde öğretebilir ve öğrencilere derinlemesine bir anlayış kazandırabilirler.

Profil oluşturma sürecinde, kimya öğretmenliği derinleştirme programı dışında farklı alanlarda da çeşitli seçmeli programlar bulunmaktadır. Bu programlar, öğretmen adaylarına geniş bir deneyim ve bilgi perspektifi sunarak, onları kendi ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine uygun bir şekilde yönlendirir. Örnek olarak:

- Öğrenme Çemberi/ Yaşam Boyu Eğitim (30 AKTS): Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bir yaklaşımı içeren program.
- Dünyanın Durumu (Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri) (30 AKTS): Küresel sürdürülebilirlik konularını ele alan bir program.
- Eğitsel Oyunlar ve Dijital Okuryazarlık (30 AKTS): Eğitsel oyunların ve dijital teknolojilerin eğitimdeki rolünü inceleyen bir program.
- Aritmetik / Matematik Öğretmenliği (30 AKTS): Matematik eğitimi alanında derinleşmeyi sağlayan bir program.
- Gençlerle Travmaya Karşı Hassasiyetle Yürütülen Çalışmalar (30 AKTS): Gençlerin yaşadığı travma konusunda bilinçlendirme ve yardım sağlama üzerine odaklanan bir program.
- Yaratıcı Eğitim- Değişim Odaklı Bir Şekilde Eğitim Vermeyi Öğrenmek (30 AKTS): Yaratıcı ve yenilikçi eğitim yöntemlerini keşfetmeyi amaçlayan bir program.

Bu programların yanı sıra, eğitim alanında ve dışında birçok farklı program daha bulunmaktadır (294 farklı program). Bu programlardan herhangi biri veya birkaçı seçilebilir ve komisyonun uygun bulma onayıyla 30 AKTS'lik profil oluşturma süreci tamamlanabilir.

Böylelikle öğretmen adaylarına kendi ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine uygun bir eğitim deneyimi sunma, kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekleme fırsatı sağlanmış olur.

Yukarıda sayılan programlara ek olarak eğitim alanında yaklaşık 41 farklı program ve eğitim alanı dışında da yaklaşık 247 program daha mevcuttur. Bu programlardan herhangi biri veya birkaçı seçilebilir ve komisyonun onayıyla 30 AKTS'lik profil oluşturma süreci tamamlanabilir (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2022, 2024a).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye Hacettepe Üniversitesi Kimya Öğretmenliği ve Hollanda Hogeschool Utrecht Kimya Öğretmenliği lisans programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda; tespit edilen benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuş ve bu bilgiler ilgili kısımlarda tartışılmıştır. Türkiye ve Hollanda kimya öğretmeni yetiştirme programları; öğretmenlerin alan bilgisi ve becerilerine güçlü bir şekilde sahip olmalarını, iş birliği ve koordinasyon içerisinde olmalarını ve öğretmenlerin daha nitelikli olarak yetişmesini amaç edinmiştir. Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Bunun için de öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının küreselleşen dünyada ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayacak şekilde programlarını planlamaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Kimya öğretmeni olmak isteyen adayların, Türkiye'de mezun olmaları gereken lise türüne ilişkin bir sınırlama bulunmazken, lise mezuniyetleri sonrasında ÖSYM tarafından yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) girip, yeterli puanı alarak, tercih yapmaları gereklidir. Hollanda'da ise liseden mezun olan her öğrenci istediği bölüme doğrudan kayıt yaptırmaya hakkına sahip değildir. Liselerin "Yüksek Dereceli Genel Ortaöğretim" ve "Bilimsel Eğitime Hazırlayıcı Genel Ortaöğretim Eğitimi" bölümlerinden mezun olan adaylar, kimya öğretmenliği eğitimine giriş sınavı olmadan doğrudan eğitimlerine başlayabilirler ve hazırlık aşamasını başarıyla tamamlamaları halinde eğitimlerine devam edebilirler. Hollanda'da Türkiye'den farklı olarak "öğretmen adayı" olmak için lise seviyesinden ve öğrenimlerinin ilk yılında şartların olduğu görülmektedir. Bu anlamda Hollanda'da öğretmen olacak adayların belirli bir eğitim-öğretim seviyesine sahip olmasının beklenmesi de önemli bir farklılık olarak ifade edilebilir. Türkiye'de öğretmen adayları daha geniş bir havuzdan seçilmekte ve süreç lisans eğitimiyle şekillenmektedir. Bu çeşitlilik, adayların farklı lise türlerinden gelmesine olanak tanısa da eğitim süreçleri boyunca daha yoğun bir uyum sürecini gerektirebilir. Hollanda'da ise lise seviyesinden yapılan tercih ve hazırlık süreci ile öğretmen adaylarının uzun vadede daha istikrarlı bir öğrenim imkânına sahip oldukları, ayrıca öğretmen olmaya yönelik motivasyona sahip ve öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerle daha donanımlı olarak öğretmenlik programlarına başladıkları söylenebilir.

Türkiye ve Hollanda'da kimya öğretmeni olmak için benzer süreçlerin işlediği belirlenmiştir. Her iki ülkede de kimya öğretmenliği programında tamamlanan lisans eğitimi ile, ayrıca kimya bölümü veya kimya mühendisliği gibi programlardan mezun öğrenciler mezuniyet sonrasında aldıkları pedagojik formasyon eğitimi ile kimya öğretmeni olabilmektedir. Türkiye'de Hollanda'dan farklı olarak 2023 yılında yapılan yeni düzenlemeler (YÖK, 2023) ile lisans eğitimleri sürecinde de öğrenciler kayıtlı oldukları programın örgün eğitim-öğretim sürecinde pedagojik formasyon eğitimi alabilmektedir. Hollanda'da birinci derece ve ikinci derece öğretmenlik ayrımı yapılırken; Türkiye'de bu tür bir ayrım bulunmamaktadır. Hollanda'da birinci derece öğretmenlik genellikle lisansüstü seviyede ve belirli bir alanda derinlemesine uzmanlaşmış öğretmenleri ifade ederken; ikinci derece öğretmenlik genel derslerde eğitim verebilecek öğretmenleri ifade etmektedir. Türkiye'de kimya öğretmenlerinin devlet okullarında çalışması için

KPSS-Öğretmenlik sınavına girip, yeterli puanı almaları ve MEB tarafından yapılan sözlü mülakat sınavında başarılı olmaları gerekirken, Hollanda’da Türkiye’de olduğu gibi öğretmen adaylarının lisans programından mezun olduktan sonra ulusal bir sınava girme zorunluluğu yoktur. Hollanda’da Türkiye’deki özel kurumlara yapılan başvurular gibi, kimya öğretmenleri okulların web siteleri ve iş bulma siteleri üzerinden açık pozisyonları görerek başvuru yaparlar ve mülakat süreci başarılı olan öğretmenlere okul tarafından iş sözleşmesi yapılır ve öğretmenler göreve başlarlar.

Bu çalışma kapsamında incelenen Hacettepe Üniversitesi ve Hogeschool Utrecht kimya öğretmenliği lisans programlarında öğretmen adaylarının mezun olmaları için 240 AKTS tamamlamaları gereklidir. Ancak akademik değerlendirme sistemi ve geçme koşulları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin 240 AKTS’yi tamamlayabilmeleri için kimya öğretmeni yetiştirme programlarında almaları gereken dersler; zorunlu alan eğitimi dersleri, zorunlu ÖMB dersleri, öğretmenlik uygulaması ve seçmeli dersler başlıklarında ele alınarak karşılaştırılmıştır.

Türkiye ve Hollanda kimya öğretmenliği lisans programlarında bulunan zorunlu alan eğitimi (AE) derslerinin; adları, kapsamı, sayıları, teorik ya da uygulamalı ders saatleri açısından farklılıklar gösterdiği dikkati çekmiştir. Bu farklılıklara rağmen zorunlu alan eğitimi derslerinden tamamlanması gereken AKTS miktarı yakındır. Türkiye programı için 84 AKTS, Hollanda programı için 81 AKTS’dir. Türkiye kimya öğretmenliği programında toplam 26 zorunlu AE dersi bulunurken, Hollanda kimya öğretmenliği programında, toplam 15 zorunlu AE dersi bulunmakta ve ayrıca öğretmen adayları ulusal kimya bilgi sınavına tabi tutulmaktadır. Türkiye’de dersler teorik ve uygulamalı dersler olarak ayrılırken, Hollanda programında dersler kendi içerisinde teorik, grup çalışması ve laboratuvar uygulaması saatlerini içermektedir. Türkiye programında yer alan AE derslerinin 49 saati teoriktir, 12 saati ise uygulamalı laboratuvar dersleridir. Hollanda programında ise AE derslerinin 42 saati teorik derslere, 36 saati ise uygulamalı derslere ayrılmıştır. Türkiye’de programda her sınıf düzeyinde belirli laboratuvar dersleri bulunurken, Hollanda’da laboratuvar uygulamaları AE derslerinin bir parçası sayılmakta ve deneysel araştırmaya daha fazla önem verilmektedir. İki ülkenin AE ders içerikleri ve laboratuvar uygulamaları farklılık göstermektedir. Türkiye programında laboratuvar dersleri dışında zorunlu AE dersleri teorik olarak verilirken, Hollanda programında her dersin ayrıca uygulama ders saati ya da grup çalışmaları saati olduğu görülmektedir. Ayrıca Hollanda programında AE derslerinin disiplinler arası bir yaklaşımla sunulması da programlar arasında önemli bir farklılık olarak dikkati çekmektedir.

Türkiye ve Hollanda kimya öğretmenliği programları zorunlu ÖMB dersleri açısından karşılaştırıldığında her iki program da farklı yaklaşımlar sunmakta ve öğretmen adaylarının farklı bilgi ve becerilerle donatılmasını amaçlamaktadır. Türkiye’de tüm zorunlu ÖMB dersleri (Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dışında) teorik olarak (28 saat) verilmekte ve programda toplam 14 ders bulunmaktadır. Hollanda kimya öğretmenliği programında ise dersler teorik saatler (12 saat) dışında, grup çalışması (12 saat) ve saha çalışması (12 saat) olarak ayrılmış uygulama saatlerini içeren pedagojik etkinliklere odaklanmakta ve toplam 3 ÖMB dersi bulunmaktadır. Programlar arasında 11 derslik bir fark olmasına rağmen tamamlanması gereken AKTS miktarı yakın olup, Türkiye için 42 AKTS, Hollanda için 45 AKTS’dir. Ancak Hollanda programının öğretmen yetiştirme sürecinde Türkiye’nin aksine, uygulama ve deneyim kazanmaya önem verdiği ve bunu ders saatleri dağılımına yansıttığı söylenebilir.

Türkiye kimya öğretmenliği lisans programında, Öğretmenlik Uygulaması dersleri dördüncü yılda bulunmaktadır. Bu dersler kapsamında yapılan uygulamalar yoğun bir şekilde

sadece son iki yarıyılta gerçekleştirilmektedir ve öğretmen adaylarına 24 AKTS kazandırmaktadır. Hollanda kimya öğretmenliği programında ise öğretmenlik uygulamaları: “Tasarlama, Performans, Derinleştirme ve Profil Oluşturma” dersleri kapsamında birinci sınıftan itibaren dört yıllık sürece yayılmış şekilde gerçekleştirilmektedir ve öğretmen adaylarına 84 AKTS kazandırmaktadır. Öğrenciler bu derslere dört yıllık süreç boyunca daha fazla zaman ayırarak öğretmenlik becerilerini geliştirmek için derinlemesine uygulama yapma olanağı bulmaktadırlar. Bu durum, Hollanda’nın öğretmen yetiştirme sürecinde pratik deneyime ve uygulamaya verdiği önemi bir kez daha göstermektedir.

Türkiye kimya öğretmenliği programı öğretmen adaylarına meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi kategorilerinde kendilerini mesleki ve kişisel anlamda geliştirebilecekleri çeşitli seçmeli dersler sunarken, Hollanda kimya öğretmenliği programında öğretmen adaylarına uzmanlaşma ve çalışma alanlarını derinleştirme fırsatı sunan profil oluşturma süreci bulunmaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarına farklı seçenekler sunarak kendi uzmanlık alanlarını oluşturma ve genişletme fırsatı vermektedir. Türkiye programında seçmeli derslere 60 AKTS, Hollanda programında 30 AKTS ayrılmıştır. Türkiye programında tüm seçmeli derslerin teorik olması yine Hollanda programı ile olan önemli farklılık olarak kendini göstermektedir.

Literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ergun & Avcı (2013), tarafından yapılan çalışmada; Hollanda’nın Türkiye’ye göre daha çok uygulamalı eğitime önem verdiği, Türkiye’nin eğitim programındaki teorik derslerin, Hollanda’nın eğitim programındaki teorik derslere göre fazla olduğu, öğretmenlik uygulamalarının Hollanda programında öğretim sürecinin ilk yılından itibaren devam ettiği, ancak Türkiye öğretim programında öğretim sürecinin son yılında yoğunlaştığı vurgulanmıştır.

Ergun (2013), tarafından yapılan çalışmada; Türk kimya öğretmen adaylarının aldığı teorik derslerin sayısının İsviçre kimya öğretmeni adaylarının aldığı ders sayısından fazla olduğu, buna rağmen Türk kimya öğretmen adaylarının kendilerini yeterince hazır hissetmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğuna vurgu yapılmıştır. Türk kimya öğretmen adaylarına sunulan seçmeli ders çeşitlerinin İsviçreli kimya öğretmeni adaylarına sunulanlara göre daha az sayıda olduğu da bu çalışmada belirtilmiştir. Kalkan (2021) tarafından yapılan çalışmada ise; gelişmiş ülkelerde öğretmenlik uygulamalarına daha çok önem verildiği ve Finlandiya’nın öğretmen yetiştirme programlarında uygulama ve teorinin bir sentezini oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu sentez Hollanda öğretmen yetiştirme programında da görülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma bulguları ve ilgili diğer araştırmalar Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programlarında teorik ve uygulamalı dersler şeklinde bir ayrıma gidildiğini, teorik derslere fazlaca yer verdiğini, ancak uygulamalı ders saatlerinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Ancak sahip oldukları nitelikler ve verilen kaliteli eğitimler nedeni ile karşılaştırma yapılan ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı eğitime daha çok önem verdikleri ve teorik bilgi ile uygulamayı dengeli bir şekilde sentezledikleri görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler, program kısıtlamasına gidilmeden tüm öğretmen yetiştirme programlarını kapsayacak şekilde “Uygulamalı Eğitimin Artırılması, Profil Oluşturma ve Uzmanlaşma, Disiplinler Arası Eğitim, Araştırma ve Proje Odaklı Eğitim ve Mesleki Gelişim ve Danışmanlık” başlıkları altında sunulmuştur:

Uygulamalı Eğitimin Artırılması: Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla uygulamalı eğitime yer verilmelidir. Öğretmen adaylarının pratik deneyim kazanmaları mesleki becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Ayrıca Hollanda programında olduğu gibi uygulamalı derslerin daha erken yıllarda başlaması ve süreklilik arz etmesi sağlanmalıdır.

Profil Oluşturma ve Uzmanlaşma: Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarına seçmeli dersler için Hollanda’daki gibi profil oluşturma süreci eklenebilir. Öğretmen adaylarına zorunlu olarak sunulan dersler dışında da ilgi alanlarına göre uzmanlaşma, yurtdışında eğitim, yan dal yapma gibi fırsatlar sunulabilir. Bu, öğretmen adaylarının kendi kariyer hedeflerine uygun bir eğitim almasına olanak sağlayacaktır.

Disiplinler Arası Eğitim: Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında da Hollanda öğretmen yetiştirme programlarındaki gibi disiplinler arası eğitime önem verilebilir. Öğretmen adaylarının farklı alanlarda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri entegre ederek öğrenme ortamları oluşturmaları teşvik edilebilir. Bunun için farklı disiplinlerden öğretmen adaylarının iş birliği yapacağı projeler tasarlanabilir ve disiplinler arası temaları içeren derslere yer verilebilir. Ayrıca öğretmen adayları karmaşık problemleri çözecekleri, yaratıcılıklarını geliştiren, farklı disiplin alanlarını içeren (teknoloji, fizik gibi) projeleri hayata geçirmeleri için yönlendirilebilirler.

Araştırma ve Proje Odaklı Eğitim: Türkiye’de öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları problemleri araştırmaları ve bu problemleri çözmeye yönelik projeler geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Bu, adayların analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Mesleki Gelişim ve Danışmanlık: Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek için danışmanlık hizmetleri artırılmalıdır. Böylece öğretmen adayları, deneyimli öğretmenler tarafından yönlendirilerek kendi gelişim planlarını oluşturabilirler.

Bu öneriler, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir ve öğretmen adaylarının daha donanımlı bir şekilde mezun olmalarını sağlayabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışmada, verilerin toplanmasında Hollanda kimya öğretmenliği lisans programına Hogeschool Utrecht’in resmî genel ağ sitesinden ulaşılmıştır (<https://www.hu.nl>). Türkiye’de Hacettepe Üniversitesi’nde uygulanan kimya öğretmenliği lisans programına Hacettepe Üniversitesinin resmî genel ağ sitesinden ve YÖK Kimya Öğretmenliği Lisans Programından ulaşılmıştır (<http://www.hacettepe.edu.tr>; YÖK, 2018a). Bu adresler kamuya açık kaynaklardır. Bu çalışmada söz konusu dökümanlar incelendiğinden Etik Kurul İznine gerek yoktur.

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

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

Kaynakça

Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya’nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademi*, 37(3), 1364-1389. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1337879>

- Çınar, K. & Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 204-218. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/903912>
- De Propedeuse (2024). *Meer dan een eerste jaar*. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/de-propedeuse-meer-dan-een-eerste-jaar>
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, G., & Kardeş, E. (2020). Türkiye ve Türkmenistan kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 137-154. <https://doi.org/10.7822/omuefd.673493>
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87571>
- EPDAD (2024). *Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği*. <https://epdad.org.tr/>
- Erbilgin, E., & Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(Özel Sayı), 156-170. https://www.researchgate.net/profile/Burcak-Boz-Yaman/publication/259311831_A_Comparison_of_Mathematics_Teacher_Training_Programs_in_Turkey_Finland_Japan_and_Singapore/links/02e7e52af795729d92000000/A-Comparison-of-Mathematics-Teacher-Training-Programs-in-Turkey-Finland-Japan-and-Singapore.pdf
- Ergun, M. (2009). Fransa ve Türkiye'deki fizik ve kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Trends and Issues of Educational Research*, 472-485. Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği.
- Ergun, M. (2013). İsviçre ve Türkiye kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 118-138. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/281/230>
- Ergun, M., & Avcı, S. (2013). Hollanda ve Türkiye'deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 127-146. <https://doi.org/10.7822/egt107>
- Fairbrother, G. P. (2005). Comparison to what end? Maximizing the potential of comparative education research. *Comparative Education*, 41(11), 5-24. <https://doi.org/10.1080/03050060500073215>
- Göçen Kabaran, G., & Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın University*

MEB Tebliğler Dergisi (2021). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.*
<https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2066.pdf>

- Nakiboğlu, C. (1999). Purdue Üniversitesi (ABD) ve Balıkesir Üniversitesi kimya öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 426-438. <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/728/11-47.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD (2023). *PISA 2022 results*. Volume 1, 491. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Okuşlug, M., Gökcan Demir, A., Akkoyun, A., Demir, A., Akçakaya, Y., Balkan, M., & Güneş, C. (2023). Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(94), 998-1011. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3616>
- ÖSYM (2024). *KPSS kılavuzu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,29351/2024-kpss-lisansalanoabt-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html>
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2023). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (3. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rijksoverheid (2024). *Hoe word ik leraar in het voortgezet onderwijs?* <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs>
- Sak, R. Sak, İ., Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren. (2024). *Kennisplatform voor het onderwijs*. Wij Leran. <https://wij-leren.nl/SBL-competenties.php>
- THE (2024). *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/>
- TIMSS & PIRLS (2019). *International results in mathematics and science*. <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-Highlights.pdf>
- UniRank (2024). *Top universities in the netherlands*. <https://www.4icu.org/reviews/9860.htm>
- URAP (2023-2024). *University Ranking by Academic Performance*. <https://newtr.urapcenter.org/>
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Van Driel, J.H., De Jong, O., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers’ pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86, 572-590. <https://doi.org/10.1002/sce.10010>
- Wong, J. L. N., & Tsui, A. B. M. (2007). How do teachers view the effects of school - based in - service learning activities? A case study in China. *Journal of Education for Teaching*, 33(4), 457-470. <https://doi.org/10.1080/02607470701603290>
- Yazçayır, N., & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur“. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>

- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “on yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://doi.org/10.30803/adusobed.323374>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications. Design and methods*. Sage.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- YÖK (2018a). *Kimya öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Kimya_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- YÖK. (2018b). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- YÖK. (2018c). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- YÖK (2020). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- YÖK (2021). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar*. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_isk/pedagogik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx
- YÖK (2023). *Pedagojik formasyona yönelik bilgilendirme*. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2023/pedagojik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf>
- YÖK (2024). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) Logosu ilk kez Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda yer alacak*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/turkiye-yeterlilik-cercevesi-logosu.aspx>
- YÖKAK Kurumsal Akreditasyon Raporu (2022). *Hacettepe Üniversitesi kurumsal akreditasyon raporu*. https://kalite.hacettepe.edu.tr/fs_/files/KAR-HACETTEPE-2023.pdf

Extended Summary

Introduction

The design of education systems according to the cultural values and needs of each country has a direct impact on teacher education processes. Each country develops its own policies to improve the quality of education and train qualified teachers. Qualified teachers are one of the most

critical elements directly impacting educational success. Van Driel et al. (2002) emphasized that teachers need to have strong subject knowledge, pedagogical knowledge, and content-specific teaching knowledge. The effectiveness of courses taken during undergraduate education and participation in professional development programs are of great importance for the qualification of teachers (Ekici, 2008; Lay et al., 2005; Wong & Tsui, 2007). Comparative educational research provides different perspectives on the development and improvement of educational programs (Demircioğlu & Kardeş, 2020). Such studies help countries identify the strengths and weaknesses of their education systems and facilitate the adoption of successful practices (Fairbrother, 2005). The literature contains a growing number of studies comparing teacher training programs between Türkiye and other countries. However, comparisons of chemistry teacher training programs are limited. This study examines chemistry teacher training programs in Türkiye and the Netherlands, comparing the programs implemented at Hacettepe University and Hogeschool Utrecht. The Netherlands generally performs well in international assessments such as the Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), ranking in the top 20. In PISA, Hogeschool Utrecht ranks high in reading, mathematics, and science, while in TIMSS it has achieved successful results in mathematics and science (OECD, 2023; TIMSS & PIRLS, 2019). In the 2023-2024 University Ranking by Academic Performance (URAP), Hacettepe University ranked 554th among world universities and 1st among public universities in Türkiye. It was ranked between 601 and 800 in the Times Higher Education (THE) World University Rankings for 2024 and 408th among all universities in QS Sustainability 2024 (Hacettepe University, Internal Evaluation Report, 2023; THE, 2024; URAP, 2023-2024). It is expected that the present study will offer guidance for the updating of chemistry teacher training programs and contribute to the literature in the field of comparative education.

Method

The study was conducted in the field of comparative education. Horizontal and descriptive approaches were used in the research. A holistic multiple-case design was applied as one of the qualitative research designs. In this type of design, multiple cases are considered holistically within themselves and then compared with each other (Yıldırım & Şimşek, 2011). Document analysis was used for data collection, meaning that data were obtained by examining existing records and documents (Özmen & Karamustafaoğlu, 2023). Specifically, data were collected from the official websites of Hogeschool Utrecht and Hacettepe University. The data were then analyzed using the descriptive analysis method. The current chemistry teacher education programs of both universities were examined and compared according to the criteria of teacher training systems, compulsory field education courses, compulsory professional teaching knowledge courses, teaching practices, and elective courses. The findings were presented in tables, similarities and differences were highlighted, and recommendations were developed based on the interpretation of the findings.

Results and Discussion

The study revealed that Türkiye and the Netherlands have similar processes for becoming a chemistry teacher in terms of undergraduate education and pedagogical formation, and the number of European Credit Transfer System (ECTS) credits required for graduation in both countries is 240 (HU University of Applied Sciences Utrecht, 2022; Rijksoverheid, 2024; YÖK, 2018a). However, there are significant differences in compulsory field education courses, compulsory professional teaching knowledge courses, elective courses, and teaching practices.

The most notable differences between the chemistry teacher training programs in Türkiye and the Netherlands are as follows:

Compulsory Field Education Courses: The Turkish program includes 26 compulsory field education courses, while the Dutch program includes 15. These courses are worth 84 ECTS credits in Türkiye and 81 ECTS credits in the Netherlands. In Türkiye the courses are divided among theoretical and practical sessions, while in the Netherlands they are divided among theoretical sessions, group work, and laboratory practice. In Türkiye, 49 hours of these courses are theoretical and 12 hours are practical; in the Netherlands, 42 hours are theoretical and 36 hours are practical. In addition, laboratory practice is integrated into the courses in the Netherlands, while laboratory courses are offered as a separate category in Türkiye. The Dutch program takes an interdisciplinary approach to course delivery, while the Turkish program focuses more on theoretical knowledge.

Compulsory Professional Teaching Knowledge Courses: In Türkiye, all compulsory professional teaching knowledge courses (except for Teaching Practice 1 and 2) are offered theoretically, constituting 14 courses with a total of 28 hours of theoretical content. In the Netherlands, there are a total of 3 compulsory professional teaching knowledge courses that include hours of theory (12 hours), group work (12 hours), and field work (12 hours). The ECTS credits required for graduation are similar between the programs: 42 ECTS credits in Türkiye and 45 ECTS credits in the Netherlands. The Dutch program places more emphasis on practical experience and application, which is reflected in the distribution of course hours.

Teaching Practice: In the chemistry teacher training program in Türkiye, the teaching practice courses are concentrated in the fourth year and especially in the last two semesters, providing a total of 24 ECTS credits. In the Netherlands, teaching practice is integrated from the first year and continues throughout the four-year program in the “Design, Performance, Deepening, and Profiling” courses, worth 84 ECTS credits. The Dutch program offers longer and more in-depth internship opportunities and emphasizes the importance of practical experience.

Elective Courses: In the Turkish chemistry teacher training program, students have access to various elective courses on professional knowledge, general culture, and pedagogical content. In contrast, the Netherlands offers a process that provides students with opportunities for specialization and profiling. Türkiye allocates 60 ECTS credits for elective courses, while the Netherlands allocates 30 ECTS credits. The elective courses in Türkiye are mainly theoretical, while the Dutch program emphasizes specialization and depth, reflecting a significant difference between the two programs.

A review of the literature revealed similar findings about teacher training programs in Türkiye and the Netherlands. According to Ergun and Avcı (2013), the Netherlands places more emphasis on practical training than Türkiye, while Türkiye offers more theoretical courses than the Netherlands. Ergun (2013) similarly found that Turkish chemistry teacher candidates had more theoretical courses than Swiss candidates but felt less adequately prepared, with teaching practices in Türkiye considered inadequate. It was also emphasized that the variety of electives in Türkiye is less than that of the Swiss program. Kalkan (2021) stated that developed countries place more emphasis on teaching practice and that the educational programs in Finland and the Netherlands offer a balanced mix of theoretical and practical courses. In conclusion, it can be said that Türkiye’s teacher training programs focus heavily on theoretical courses and provide insufficient hours of practical training, while other countries place more emphasis on practical training. In Turkish teacher training programs, it is recommended that applied courses should start in the early years

and be continuous, as in the Dutch program; that projects should be designed in which prospective teachers from different disciplines work together; and that courses with interdisciplinary themes should be included.

An Examination of the Relationship Between Undergraduate Students' Personality Traits, Family Communication Patterns, Communication Skills, and Speaking Anxiety

Selvanur KAYHAN¹, M. Kerem KOBUL², Fatma ALTUN KOBUL³, Bircan EYÜP⁴

Abstract: This study investigates the relationship between undergraduate students' speaking anxiety and their personality traits, family communication patterns, and communication skills. A total of 775 undergraduate students studying in 6 different faculties at a state university on the northeastern Türkiye participated in the research. The data was gathered using Demographic Information Form, Speech Anxiety Scale, Family Communication Patterns Scale, Communication Skills Scale and Personality Traits Scale. A multiple linear regression analysis was computed. The results indicate that the predictor variables accounted for at least 45% of the variance in speech anxiety. Extroversion ($\beta = -.46$), conscientiousness ($\beta = -.11$), openness to experience ($\beta = -.11$) personality traits and communication skills ($\beta = -.15$) variables predicted speech anxiety negatively, while neurotic personality traits ($\beta = .11$) and conformity-oriented family communication patterns ($\beta = .11$) were found to be positive significant predictors for the dependent variable of speech anxiety. The results of the study highlight the need for future research to examine the cognitive, affective and behavioral components of speaking anxiety separately.

Keywords: Speech anxiety, speaking skill, personality traits, communication skills, family communication patterns

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Aile İletişim Kalıpları ve İletişim Becerileri ile Konuşma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öz: Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin konuşma kaygıları ile kişilik özellikleri, aile iletişim kalıpları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Türkiye'nin kuzeydoğusunda bulunan bir devlet üniversitesinde 6 farklı fakültede öğrenim gören toplam 775 lisans öğrencisi araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Aile İletişim Kalıpları Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Kişilik Özellikleri Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler çoklu doğrusal

Geliş tarihi/Received: 13.10.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 07.04.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, selvanurkayhan@trabzon.edu.tr, 0000-0002-6710-9815

² Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, kerem.kobul@samsun.edu.tr, 0000-0002-7744-0712

³ Doç. Dr., Samsun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faltun@trabzon.edu.tr, 0000-0001-8523-7768

⁴ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bircaneyup@trabzon.edu.tr, 0000-0001-8061-1159

Atıf İçin/To Cite Kayhan, S., Kobul, M. K., Altun Kobul, F., & Eyüp, B. (2025). An examination of the relationship between undergraduate students' personality traits, family communication patterns, communication skills, and speaking anxiety. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 22(1), 298-324.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1566404>

regresyon analizi ile hesaplanmış ve yordayıcı değişkenlerin konuşma kaygısındaki varyansın en az %45'ini açıkladığı görülmüştür. Dışa dönüklük ($\beta = -.46$), öz denetimlilik ($\beta = -.11$), deneyime açıklık kişilik özellikleri ($\beta = -.11$) ve iletişim becerileri ($\beta = -.15$) değişkenleri konuşma kaygısını negatif yönde yordarken nevrotik kişilik özellikleri ($\beta = .11$) ve uyum yönelimli aile iletişim kalıbının ($\beta = .11$) pozitif yönde anlamlı yordadığı bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar konuşma kaygısının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerini ayrı ayrı incelemek için gelecekteki araştırmalara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Konuşma kaygısı, konuşma becerisi, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, aile iletişim kalıpları

Introduction

Having effective speaking skills is something that many people around the world would desire. However, for individuals experiencing speech anxiety, achieving proficiency in speaking can be particularly challenging. Individuals suffering from speech anxiety might experience a variety of unfavorable cognitive, physical, and behavioral conditions (Plandano et al., 2023; Raja, 2017; Sever & Topçuoğlu-Ünal, 2023). To begin with, the perceived lack of speaking skills and critical thoughts are cognitive elements that could disturb individuals and raise anxiety (Dwyer, 2005, p. 23). In addition, symptoms such as sweating, trembling, dry mouth and heart pounding (Allen et al., 2008; Campo, 2012) are widely-known physiological signs of anxiety. Even the mere idea of giving a speech to more than one person can cause individuals feel intense fear, embarrassment, and discomfort, which may lead them to avoid situations that the speech will take place (Ayres & Hopf, 1993; Breakey, 2005; Pull, 2012). Typical escape-avoidance, and security-seeking behaviors in the anxiety pattern exacerbate the situation and increasingly limit the individual's life (King & Smith, 2017). Speech anxiety can significantly hamper an individual's social life, education, and career development (Rajitha & Alamelu, 2020). It is well-documented that the majority of students and even teachers in many different cultures experience public speaking anxiety (Haeri, 2009; King & Smith, 2017). Furthermore, research has clearly demonstrated that speech anxiety affects university absenteeism in addition to lowering students' academic performance (Dörnyei, 2008; Finning et al., 2019). Consequently, numerous individuals might suffer from speech anxiety and endure such adverse cognitive, bodily, and behavioral symptoms.

For this reason, a significant portion of the studies in the field focus on treatment and/or intervention methods to reduce speech anxiety (Bodie, 2010; Sülter et al., 2022). However, predicting and preventing a problem before it occurs is always considered as more efficient, put differently, economical method in terms of time and effort (Konnopka & König, 2020). Thus, identifying the causes of speech anxiety is crucial for both designing preventive studies and being able to offer diverse intervention programs. However, it is not an easy task as a vast array of diverse and complex variables are documented to have impact on speech anxiety. To illustrate, situational variables such as individuals' perceptions of themselves, the novelty of the environment, hierarchical relationships (Beatty, 1988; Young, 1991), past experiences of the individuals as well as individual differences per se are identified as predisposing factors that have been proven to be influential in research exploring the origins of speech anxiety within the extant literature (Booth-Butterfield, 1989; Levine & McCroskey, 1990). Thus, current study aims to investigate the extent to which familial and personal variables collectively account for speech anxiety.

Learning to speak a language and how to use it in a variety of interpersonal interactions, as

Hymes (1972) posits “communicative competence”, is mainly acquired within the family and generally lasts lifelong (Botta & Dumlao, 2002; Peterson & Green, 2009). Moreover, research clearly demonstrates that children's capacity to construct a suitable mental model for addressing their feelings and thoughts and healthy communication patterns depends mainly on adequate communication with their parents and open discussion of their feelings and thoughts (Kelly et al., 2002; Kobul, 2022). Conjointly, Ritchie and Fitzpatrick, (1990) identify family communication patterns in two dimensions: conversation-orientation and conformity-orientation. Families with a high conversation-orientation allow interaction on any subject, whereas families with a high conformity-orientation expect parents' opinions to be accepted without question (Koerner & Fitzpatrick, 2002). In this regard, a negative relationship is expected between speech anxiety and conversation-orientation, while a positive relationship is expected between speech anxiety and conformity-orientation (Huang, 2010; Inkinen, 2022; Schrodtt & Shimkowski, 2017). Besides, the possible impact of family communication patterns on speech anxiety is highlighted by the well-established links between communication anxiety and family communication patterns (Elwood & Schrader, 1998), reluctance to communicate and reticence (Kelly et al., 2002). Correspondingly, such a communicative and open discussion environment is expected to benefit children by alleviating their anxiety about expressing themselves and fostering good communication patterns.

Attributing the origin of speech anxiety solely to familial communication patterns is undoubtedly inadequate. Interpersonal variables, or more aptly put, individual differences should also be taken into account in anxiety studies. Personality traits and communication skills, a significant part of which are shaped within the family and then continue to develop in other social environments, can be evaluated in this respect (Duncan & Magnuson, 2003; Erdoğan, 2021). Remarkably, a burgeoning body of research suggests that speaking anxiety is related to communication skills (Can & Bozgün, 2021; Khan, 2015; Martini et al., 1992). Individuals with developed communication skills experience less speech anxiety because they can express their feelings and thoughts clearly, fluently and effectively (Prentiss, 2021). Individuals who can express themselves comfortably are more confident in verbal interactions and can communicate without fear of making mistakes. Therefore, effective communication skills are crucial for reducing speech anxiety and enabling an individual to move more comfortably in social situations (Can & Bozgün, 2021).

Personality traits comprise an individual's abilities, motivation, attitude, and character attributes that are formed as a result of diverse experiences and behaviors (Brandstätter, 2011). Thus, people with different personality traits may experience varying levels of speech anxiety. The recent body of literature provides extensive evidence on these differences (Booth-Butterfield, 1989; Nel, 2008; Taylor & Broffman, 2011). According to the widely used five-factor personality model, personality traits are classified as neuroticism, extroversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness (Costa & McCrae, 1992; McCrae & John, 1992). A significant body of research based on the relationship between personality traits and speech anxiety continues to thrive. To illustrate, Dwyer and Cruz (1998) demonstrated that communication apprehension was significantly related to introversion and extroversion. In addition, research has convincingly identified extroversion, neuroticism, conscientiousness and openness to experience as predictors of public speaking anxiety (Kelsen, 2019; MacIntyre & Thivierge, 1995). More broadly, a number of recent findings suggest that foreign language speaking anxiety is significantly related to extroversion, conscientiousness, openness to experience, neuroticism and agreeableness (Ehrman & Leaver, 2003; Oxford & Ehrman, 1995; Kelsen, 2019; Vural, 2019).

With these caveats in mind, current study mainly investigates the role of communication skills, personality traits and family communication patterns in explaining college students' speech anxiety. Even a brief glance over the relevant literature reveals that the majority of studies on public speaking are characterized by descriptive studies which basically depict the circumstances (Akalın & Adıgüzel, 2020; Gündüz & Demir, 2022a; Özkan & Kınay, 2015; İşcan & Karagöz, 2016). Besides, studies on speech anxiety tend to focus on foreign and/or second language speaking anxiety (Abbasi et al., 2019; Ateş, & Bahşi, 2022; Coppinger & Sheridan, 2022; Hamzadayı & Büyükkiz, 2015; Mede & Karırmak, 2017; Özalp & Merç, 2022; Sönmez & Kurtoglu, 2021; Sun, & Teng, 2021; Tridinanti, 2018; Vural, 2019); conversely, research on speech anxiety in the mother tongue remains uneven and unsatisfactory (Can & Bozgün, 2021; Ensar & Gündüz, 2022; Gündüz & Demir, 2022b; Şahan & Doğan-Kahtali, 2021). However, speaking skill is very important for even native speakers, given that it serves as the primary, and in some cases exclusive, mode of communication, particularly in societies without a writing system (Ong, 2002). This makes speech per se significant equally in anthropological grounds. More succinctly, speaking skill is also a crucial skill for university students too. Explicitly stated, undergraduate students are required to use public speaking skills during their education period as well as throughout their professional careers (Ayres & Hopf, 1993; Gallego et al., 2022). However, research has revealed that a considerable amount of university students suffers from public speaking anxiety (Allen et al., 2008; Dwyer & Davidson, 2012; Grieve et al., 2021; McCroskey et al., 1989). In light of these, research on the variables that may be related to speaking anxiety gain due gravity in terms of paving the way for future studies aimed at alleviating students' speech anxiety (Ayres & Hopf, 1993; Taylor & Broffman, 2011). However, there is famine of research that examines and explains the influence of communication skills, family communication patterns, and personality traits on speech anxiety together.

The aim of this study is to investigate the role of communication skills, personality traits and family communication patterns in explaining university students' speech anxiety. For this purpose, the following hypotheses were tested:

- H1.** There are significant relationships between family communication patterns, communication skills, personality traits and speech anxiety.
- H2.** Family communication patterns significantly predict speech anxiety.
- H3.** Communication skills significantly predict speech anxiety.
- H4.** Personality traits significantly predict speech anxiety.
- H5.** Family communication patterns, communication skills, and personality traits significantly predict speech anxiety.

Method

Study Design

The study was designed in accordance with a correlational research approach. In social sciences, the primary objectives of correlational research are to elucidate and predict the relationships between variables. When a sufficiently strong relationship exists between two variables, it becomes feasible to estimate the value of one variable based on the known value of the other (Fraenkel et al., 2012; Karasar, 2015). For the purposes of this study, the design was specifically oriented towards prediction.

Participants and Context

The study was conducted at a state university on the northeast Türkiye. Convenience sampling method was utilized. It is well-articulated in the literature that it is difficult to reach a true random sampling in social sciences, thus convenience sampling is commonly used in social sciences (Fraenkel et al., 2012). A total of 775 university students (Female= 70.3%, Male= 29.7%) from 6 different faculties were recruited for the study. Majority of the participants were students from the faculty of education (59%), followed by the participants from the faculties of theology (16%), law (7.7%), communication (7.2%), sports sciences (7.2%) and fine arts (2.8%), respectively. Table 1 summarizes the socio-demographic information of the students who voluntarily participated in the study. Participants' consent was taken and they were fully informed that their data will be kept confidential and anonymous.

Table 1

Descriptive Results of Participants

Variable	f	%
Gender		
Female	545	70.3
Male	230	29.7
Faculty of Study		
Faculty of Education	457	59.0
Faculty of Law	60	7.7
Faculty of Theology	124	16.0
Faculty of Communication	56	7.2
Faculty of Sport Sciences	56	7.2
Faculty of Fine Arts	22	2.8
Year of Study		
1 st Year	237	30.6
2 nd Year	114	14.7
3 rd Year	197	25.4
4 th Year and more	227	29.3
Household Income Level		

Lower	59	7.6
Middle	663	85.9
Upper	50	6.5
Mother Education Level		
Unschooler	70	9.0
Primary	340	43.9
Secondary	158	20.4
High School	145	18.7
University	62	8.0
Mother Education Level		
Unschooler	19	2.5
Primary	216	27.9
Secondary	144	18.6
High School	209	27.0
University	185	23.9

Data Collection Instruments

Personal Information Form: It was created by the researchers to determine some demographic and personal information about the research group. The form includes questions about gender, faculty of study, grade level, family economic status, place of long-term residence, and parents' educational status.

Speaking Anxiety Scale: It was developed by Sevim (2012) to determine the speaking anxiety of pre-service teachers. The scale consists of three factors and 20 items. The first factor is speaker-oriented anxiety, the second factor is environment-oriented anxiety and the third factor is speaking psychology. These three dimensions explained 51.98% of the total variance. Factor loadings were found to vary between .40 and .78. The scale is a 5-point Likert-type scale ranging from 1 (never) to 5 (always). The reliability coefficient of the scale was found as .91, .89 in the first factor, .82 in the second factor and .87 in the third factor (Sevim, 2012). The reliability analysis conducted on the sample of this study revealed a Cronbach's alpha value of .94.

Family Communication Patterns Scale: The scale was developed by Chaffee et al. (1973) and revised by Ritchie and Fitzpatrick (1990) as the Revised Family Communication Patterns Scale. It was adapted into Turkish by Erdoğan and Anık (2018). The scale consists of 26 items and two dimensions: conversation orientation and conformity orientation. The scale is a 5-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The reliability coefficient of the scale was found to be .88 for conversation orientation and .81 for adaptation orientation. In the scale, the variance explained by conversation orientation was found to be 35.218% and the variance explained by conformity orientation was found to be 22.946% (Erdoğan & Anık, 2018). Reliability analyses of the scale were re-conducted on the data obtained from university students, who form the sample of this study. The analysis resulted in a Cronbach's alpha value of .70.

Communication Skills Scale: It was developed by Korkut-Owen and Bugay (2014) to

determine the communication skills of university students. The scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 25 items. The scale consists of four sub-factors: Communication Principles and Basic Skills (PCBS), Personal Expression (PE), Non-Verbal Expression (NVE), and Willingness to Communicate (WTC). The fit index values of the scale were [$\chi^2(268) = 377.73$, $p < .0001$; χ^2/df ratio = 1.40; CFI = .91, IFI= 0.91, TLI = .90, RMSEA = .046, SRMR = .068]. The internal consistency coefficient of the scale was found to be .88. The internal consistency was .79 in the first sub-factor, .72 in the second sub-factor, .64 in the third sub-factor and .74 in the fourth sub-factor (Korkut-Owen & Bugay, 2014). The Cronbach's alpha value obtained for the sample of this study is .89.

Personality Traits Scale: The ten-item personality scale developed by Rammstedt and John (2007) was adapted to Turkish culture by Horzum et al. (2017). It consists of five sub-factors: “Extroversion”, “Agreeableness”, “Conscientiousness”, “Neuroticism” and “Openness to Experience”. The scale consists of 10 items. The internal consistency of the scale was .88 and composite .83 for extroversion, .81 and composite .73 for agreeableness, .90 and composite .85 for conscientiousness, .85 and composite .79 for neuroticism, and .84 and composite .78 for openness to experience. In the adaptation study, it was found that the five-factor structure explained 88.4% of the total variance. The fit index values of the scale were found as RMSEA=.062, GFI=.96, AGFI=.91, CFI=.98, NFI=.97 and SRMR=.035 (Horzum et al., 2017). The reliability coefficient calculated for the sample of this study was computed for the five personality dimensions, and it was found to range between .72 and .79.

Research Procedure

Firstly, research and ethical approval were obtained from the Trabzon University Social and Human Sciences Research and Ethics Committee (Issue Number: E-81614018-000-2200013188, 28/03/2022). Then, the self-report scales were administered to the students of the Faculty of Education, Theology, Law, Communication, Sport Sciences, and Fine Arts in the spring semester of 2021-2022. Before the scales were administered, the students were informed about the research and the scales were introduced. Besides, the students were assured that their responses would only be used only for research purposes and their data would be kept anonymous. The scales were administered to volunteer students in the classroom setting. The administration of the instruments took approximately 20-25 minutes.

Data Analysis

All data analyses were performed using IBM SPSS version 26. Descriptive statistical techniques, including means, standard deviations, and frequencies, were used to summarize participants' characteristics and determine whether parametric or non-parametric tests should be applied. Skewness and kurtosis values were calculated to assess data normality (De Vaus, 2002; Larson-Hall, 2015). The kurtosis and skewness coefficients are summarized in Table 2. Multiple linear regression analysis was preferred to explain speaking anxiety due to its ability to simultaneously assess the impact of multiple predictors on a single outcome, offering a more comprehensive understanding of the factors influencing speaking anxiety.

Results

Multivariate regression analysis was used to determine the predictive levels of participants' family communication patterns, five-factor personality traits and communication skills on their speech anxiety. Firstly, Pearson correlation coefficient was used to test whether there was a

multicollinearity problem among the independent variables. A high level of correlation ($r=.90$ and above) between independent variables is defined as multicollinearity (Pallant, 2016, p. 167). Table 2 demonstrates that the highest relationship between the variables is between the sub-dimensions of family communication patterns with $-.46$. This result reveals that there is no multicollinearity problem in the model. In addition, the Variance Inflation Factor (VIF) values in this study ranged from 1.07 to 1.36, and the Tolerance values ranged from 0.73 to 0.93, indicating that there was no multicollinearity problem. Statistically, VIF values should ideally be below 10, and Tolerance values should be above 0.1 to ensure that multicollinearity is not a concern (Pallant, 2016). Auto-correlation was examined with the Durbin Watson test. The obtained value of 1.92 was found to be within the expected ranges (1.5-2.5) (Kalaycı, 2010).

Table 2

Correlations and Descriptive Findings of the Research Data

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Speech Anxiety	1								
2. Extroversion ^a	-.60**	1							
3. Agreeableness ^a	.09*	.02	1						
4. Conscientiousness ^a	-.36**	.34**	.12**	1					
5. Neuroticism ^a	.30**	-.24**	-.17**	-.14**	1				
6. Openness ^a	-.27**	.19**	.06	.18**	-.13**	1			
7. Conversation-oriented ^b	-.19**	.25**	.09*	.12**	-.07*	.10**	1		
8. Conformity-oriented ^b	.24**	-.16**	-.14**	-.17**	.19**	-.06	-.46**	1	
9. Communication skills	-.41**	.35**	.19**	.29**	-.23**	.27**	.24**	-.17**	1
Mean	49.26	6.97	8.12	7.34	6.09	6.79	50.46	31.17	99.32
Std. Deviation	15.45	2.17	1.47	1.77	1.82	1.87	10.71	8.45	11.83
Skewness	.24	-.33	-.76	-.48	.07	-.21	-.54	.09	-.25
Kurtosis	-.48	-.70	.82	-.07	-.34	-.39	.43	-.42	.24

** $p < .01$ a= Five Factor Personality Scale Subscale; b= Family Communication Patterns Scale Subscale

Based on the results of the multiple linear regression analysis using the Enter method, the model was found to be significant ($F_{8, 766} = 79.99, p < .001$). The variance explained by family communication patterns, five-factor personality traits, and communication skills, selected as predictor variables for speech anxiety, was 45% ($\Delta R^2 = .45$). The results of the analysis are presented in Table 3.

Table 3 illustrates the influence of individual variables on speaking anxiety through standardized coefficients (β). Specifically, extroversion ($\beta = -.46, p < .001$) was found to have a negative relationship with speaking anxiety, indicating that higher levels of extroversion are associated with lower levels of anxiety. Conscientiousness ($\beta = -.11, p < .01$) and openness to experience ($\beta = -.11, p < .01$) also showed negative relationships, suggesting that more conscientious and open individuals tend to experience less anxiety. Conversely, neuroticism ($\beta = .11, p < .01$) demonstrated a positive relationship, meaning that individuals with higher levels of neuroticism are more likely to experience greater speaking anxiety.

Additionally, conformity-oriented family communication patterns ($\beta = .11$, $p < .01$) were positively associated with speaking anxiety, indicating that individuals from families with a higher focus on conformity tend to experience more anxiety. Communication skills ($\beta = -.15$, $p < .01$) showed a negative relationship, meaning that better communication skills are linked to lower levels of speaking anxiety.

Table 3

Regression Analysis Results for Explanation of Speaking Anxiety

Model	B	H	β	t	95% Confidence Interval		F _(df)	R	ΔR^2
Constant	90.20	5.59		16.13**	79.22	101.18	79.99 _(8,766) **	.45	.45
Extroversion ^a	-3.24	.22	-.46	-14.91**	-3.67	-2.82			
Agreeableness ^a	-.04	.29	-.01	-.14	-.61	.53			
Conscientiousness ^a	-.99	.26	-.11	-3.89**	-1.49	-.49			
Neuroticism ^a	.91	.24	.11	3.77**	.44	1.39			
Openness ^a	-.87	.23	-.11	-3.78**	-1.33	-.42			
Conversation-oriented ^b	.07	.05	.05	1.47	-.02	.15			
Conformity-oriented ^b	.20	.06	.11	3.54**	.09	.31			
Communication skills	-.20	.04	-.15	-5.00**	-.28	-.12			

** $p < .01$ a= Five Factor Personality Scale Subscale; b= Family Communication Patterns Scale Subscale

Discussion

Both common sense observation and a preponderance of research evidence suggest that the social, intellectual, and professional aspects of people's lives are immensely impacted by speech anxiety. It stands as a crucial impediment to their advancement, achievements, and effective communication in these domains. Moreover, as a relatively prevalent type of anxiety (Kahlon et al., 2019) it has been documented to have negative impact on students' academic achievement at the university level (Allen et al., 2008; Grieve et al., 2021). Accordingly, current study aims to examine the predictive role of personality traits, communication skills, and family communication patterns on university students' speech anxiety. The analyses revealed that personality traits, communication skills and family communication patterns together explained 45% of the total variance of speech anxiety. This clearly demonstrates that the variables discussed in the study are important predictors for speech anxiety (Larson-Hall, 2015). Furthermore, it would not be unwise to claim that this result of the study will contribute to the literature in terms of providing confirmatory evidence on the importance of individual and familial factors and child rearing conditions that might cause speech anxiety in undergraduate students.

On the basis of empirical evidence, it seems fair to suggest that personality traits play an important role in predicting and explaining individuals' emotions, thoughts and actions (McCrae & Costa, 1995). In this regard, personality traits are expected to be significant in explaining speech anxiety, which involves emotions, thoughts and actions together (Booth-Butterfield, 1989). By the same token, the results of this study indicate that extroversion, conscientiousness, and openness to

experience predict speech anxiety negatively whereas neuroticism predicts it positively. Put another way, individuals with high level of extroversion, conscientiousness and openness to experience significantly less speaking anxiety, while individuals with high level of neuroticism experience intense speaking anxiety. However, given that personality traits are bipolar, the results of the study indicate that introverts experience speech anxiety more intensely in contrast to extroverts. Likewise, the results also reveal that individuals who scored low on openness and who have low conscientiousness also have speech anxiety, albeit at a low level. However, in contrast to neurotic individuals with high speaking anxiety, it might be fair to claim that individuals with a balanced emotional state experience less speaking anxiety. Last but not least, agreeableness was not found to be a significant predictor.

Additionally, a considerable amount of published work emphasizes the role of personality traits on second/foreign language speaking anxiety, public speaking anxiety and communication anxiety (Bahrudin & Amir, 2018; Booth-Butterfield, 1989; Can & Bozgün, 2021; Dewaele, 2013; Dow, 1941; Hamed et al., 2015; Hamzadayı & Büyükkiz, 2015; Khan, 2015; Kelsen, 2019; Martini et al., 1992). However, it is reasonable to assume that the results obtained from this research are noteworthy in explaining the anxiety that people experience in speaking even their mother tongue that they frequently need to use in their daily routine. Moreover, a glance at the extant literature indicates that most of the studies on personality traits and speaking anxiety were largely conducted in countries other than Türkiye which is another aspect that makes this study remarkable. Put succinctly, the relationship between undergraduate students' speech anxiety levels and personality traits has received very little scholarly attention from researchers. This represents also an apparent dearth of literature on the cultural elements that play a nonnegligible role in human perception and cognition (DiMaggio, 1997). In this sense, it is reasonable to assume that data from Turkish context, considered a predominantly collectivist culture (Hofstede et al., 2010; Kağıtçıbaşı, 2017), substantially contributes to the field by enhancing our understanding of the predictive role of family communication patterns, five-factor personality traits and communication skills on undergraduate students' speech anxiety. Based on the findings of this study, there is merit to highlight that personality traits are much more dominant on speech anxiety despite numerous cultural elements.

Another important finding emerged from the study was that extroversion predicted speech anxiety at a higher level compared to other personality traits. This result is critical in that introversion, which lays on the other end of extroversion, also predicts speaking anxiety. There is a large volume of research showing a negative correlation between extroversion and second/foreign language communication and speaking anxiety, and a positive correlation with introversion (Bahrudin & Amir, 2018; Hamed et al., 2015; Hamzadayı & Büyükkiz, 2015; Kelsen, 2019). Additionally, there is compelling evidence indicating positive correlation between extroversion and oral performance/communication skills in a second/foreign language, and a negative correlation between introversion and those skills (Busch, 1982; Kelsen & Liang, 2018; Liang & Kelsen, 2018). Not surprisingly, literature is rife with work suggesting that extroverted individuals are more advantageous in verbal communication than other individuals (Dewaele & Furnham, 2000). Conversely, it is not possible to talk about such a benefit for introverts, because introverts are not so willing to engage in conversation and interact with other people (Wei, 2013; Zhang, 2008). However, according to MacIntyre and Thivierge (1995) the extroversion/introversion dichotomy is the personality attribute that most consistently explains speech anxiety. The fact that extroverts are sociable, active, have positive emotions, like to take risks, are more relaxed, attach

importance to social interaction makes them self-motivated individuals for verbal communication. On the contrary, introverts are individuals who tend to avoid communication because they possess traits that are nearly opposite to those mentioned about extroverts (Cook, 2001; Krashen, 1982; Swain, 1993; Wei, 2013). In the current study, extroversion predicted speaking anxiety at a higher level compared to other personality traits, which corroborates the findings of a great deal of extant literature. In addition, it is a remarkable finding in that it has the highest predictive power among all predictor variables in this study. This is also a striking result in terms of showing the role of extroversion personality trait in speech anxiety despite the profound influence of communication skills and family communication patterns on personality development.

Another remarkable result to emerge from the data is that conscientiousness and openness to experience personality traits also predicted speaking anxiety, though at a low level. This also indicates that individuals with low conscientiousness and openness also experience speaking anxiety albeit to a lesser extent. In the same vein, Kelsen (2019) also found that there was a low relationship between foreign language learners' public speaking anxiety and the personality traits of conscientiousness and openness to experience. In another study, Kelsen and Liang (2018) found a significant positive relationship between university students' oral presentation performance in a second language and conscientiousness, but not with openness to experience. Openness to experience is one of the personality traits with a high intellectual aspect, and there is convincing evidence indicating its relationship with verbal intelligence (Nosal, 1999 as cited in Bahrudin & Amir, 2018). For this reason, it was expected to predict speech anxiety at a higher level in our study. However, it is thought that family communication patterns, which are regressed together, are effective in this low level of predictive power. A synthesis of conscientiousness literature by Grieve et al. (2021) demonstrated that self-regulation is one of the most prevalent sources of anxiety among college students who are afraid of oral presentations and public speaking. The researchers contended that students' anxiety during a speech was caused by poor preparation, lack of command over the subject matter, or, put another way, their incapacity to regulate the process. In Turkey, as another cultural milieu, Erdoğan (2018) discovered that due to their upbringing with the expectation that they should never make a mistake, university students who are overburdened with responsibility and who possess a high degree of responsibility tend to feel increased anxiety when they speak in public. There is also evidence suggesting that individuals who have higher level of conscientiousness also have higher job performance compared to individuals with other personality traits (Barrick & Mount, 1991). Likewise, discipline, planning and control are very important for individuals with high conscientiousness (Costa & McCrae, 2008). Therefore, it seems plausible to infer that people experience higher level of speech anxiety when these requirements are not fulfilled since they are unable to execute their performances as they would like.

Neurotic individuals with trait anxiety (Dewaele, 2013) are considered to be more prone to language learning anxiety and speech anxiety (MacIntyre & Charos, 1996). Findings of the current study indicate that individuals with neurotic personality traits experience more speech anxiety. Otherwise stated, individuals with balanced and stable moods experience less speaking anxiety. This result corroborates the findings of other studies that examined communication anxiety, learning anxiety and presentation anxiety in a foreign language (Dow, 1941; Kelsen, 2019). In addition, studies (Kelsen & Liang, 2018; Liang & Kelsen, 2018) that found a significant negative relationship between the ability to present and communicate in a second language and neurotic personality traits also confirm the findings of this study. Moreover, Grieve et al. (2021) and Shanahan (2013) found that university students showed various physical and emotional symptoms

such as panic attacks due to fear, heart pounding, body trembling, facial flushing, sweaty hands, or wanting to cry due to emotional intensity during public and oral presentations. In a similar vein, Ensar and Gündüz (2022), who examined the relationship between pre-service teachers' public speaking anxiety and their psychological resilience, found that there was a significant negative relationship between these two factors. Correspondingly, individuals with high psychological resilience can manage their emotional states better (Sarrionandia et al., 2018) as they can adapt to stressful, anxious or negative situations more easily (American Psychological Association, 2023; Tugade & Fredrickson, 2004). All of these emphasize the significance of the neurotic personality trait, which complicates the management of emotions in a balanced manner, when predicting speech anxiety. However, these results contradict some published studies that do not support this and report that neuroticism is completely independent of language learning and communication anxiety (MacIntyre & Gardner, 1989). More recently, literature has emerged that found no relationship between speaking in a foreign language and neuroticism (Oya et al., 2004). By and large, although there is substantial amount of literature that support the results of the current study, a number of other investigations documented contradictory findings. This makes it unsafe to make general evaluations on neuroticism.

Another striking result to emerge from the data is that agreeableness did not emerge as a significant predictor for speaking anxiety. Contrary to the findings of this study, conventional wisdom has it that individuals who are self-contented, non-skeptical and agreeable are more likely to engage in more effective communication with others (MacIntyre & Charos, 1996; McCrae & John, 1992), while individuals who do not have these characteristics might prefer to communicate less. In like manner, there is a wealth of literature indicating that individuals with high agreeableness are more willing to communicate in second language learning (MacIntyre & Charos, 1996). A contributing factor to this outcome could be the desire to acquire a new language. On the other hand, Kelsen and Liang (2018) did not find a significant relationship between agreeableness and students' oral presentation performance in a foreign language. Thus, it is reasonable to suggest that the disparity between these results could be attributed to differences in the research design, with one study concentrating on direct communication and the other centering on students' collaborative oral presentation performances. As common belief suggests, individual and collaborative studies may yield different results for individuals (Tajeddin & Bagherkazemi, 2014). However, oral presentation which requires public speaking can also induce various anxieties (Allen et al., 2008). Along somewhat similar lines, Schlenker and Leary (1982) categorize public speaking anxiety as social anxiety. Additionally, during their speeches, individuals may focus not only on the content of their speech but also on how the audience perceives them. They might be more concerned about the audience's opinion of themselves because, as highlighted by Pinquart & Sörensen (2000), being respected and receiving positive feedback on one's behavior and attitudes are considered crucial factors in one's subjective well-being and positive self-concept. In a different vein, Bippus and Daly (1999) discovered that individuals who have a low tolerance for making mistakes experience increased public speaking anxiety, whereas past experiences serve to decrease this anxiety. More broadly, Ferreira-Marinho et al. (2017) also found that students who were dissatisfied with their voices experienced more fear of public speaking. These findings indicate that individuals with lower level of agreeableness experience public speaking anxiety more intensely. However, caution should be exercised in evaluating the results of these studies since most of the studies in the literature focus on foreign language or public speaking anxiety. Thus, the existing accounts fail to provide sufficient data to evaluate the results of our study. Hence, more scholarly attention should be paid to examine the relationship between agreeableness and speaking

anxiety in participants' mother tongue.

Family communication patterns offer significant insights into the communication environment within the family (Bradley & Corwyn, 2002; Hall & Scharp, 2018). These patterns are well documented to have influence on how children will behave at a later age (Becker, 1993; Koerner & Fitzpatrick, 2002). There is a large volume of published studies revealing that children who grow up in conformity-oriented families (Koerner & Fitzpatrick, 2006; Ritchie & Fitzpatrick, 1990) experience severe communication problems. There's merit to reiterate that in conformity-oriented families children are the ones who are supposed to conform to the family rules rather than the mutual exchange of thoughts, feelings and opinions. In such families, ideas and decisions are accepted without questioning, there is no discussion about any topic, there is a homogeneous structure regarding beliefs and attitudes. Put differently, there is no comfortable communication environment within the family, and the children are not allowed to express themselves in any way (Elwood & Schrader, 1998; Kağıtçıbaşı, 2017; Keaten & Kelly, 2000). In the same vein, findings of this study indicate that conformity-oriented family communication pattern is a significant predictor for explaining students' speech anxiety. This result confirms that although the sample of the current study consists of university students who live away from their families in their undergraduate years (Doğan & Akçalı, 2021), they maintain the conformity-oriented family communication patterns to which they were exposed throughout their childhood even in their university life (Hamilton et al., 2011; Phillips & Lonigan, 2005). In this regard, Hofstede et al. (2010) define cultural thought and behavior patterns acquired in the family at an early age as "mental software" (p. 384). They liken it to the lifelong operating system of a computer and emphasize that these patterns form the basis of people's behaviors throughout their lives, even if they might not be consciously aware of it. Another remarkable result that emerged from the data is that there was a significant, albeit small, negative relationship between the conversation-oriented family communication pattern and speech anxiety (see Table 2). However, when regressed on personality traits and communication skills, this effect was found to be quite small. Thus, this finding identified that the conversation-oriented family communication pattern is not a significant predictor for explaining speech anxiety when combined with other variables.

On the other hand, it was hypothesized that growing up in the conversation-oriented families (Hart & Risley, 1995; Keating et al., 2013) where there are opportunities for deeper conversations, discussions on challenging topics, and the expression of feelings and thoughts, would negatively predict speech anxiety in individuals. In line with this, Schrodtt, Witt, and Messersmith (2008), who conducted a meta-analysis study on the relationship between family communication patterns and psychosocial factors, found that the conversation-oriented family communication patterns made a more significant contribution to predicting psychosocial outcomes than conformity-oriented family communication patterns. However, our results indicated that the conformity-oriented family communication pattern is a more robust predictor of speech anxiety (Carrillo et al., 2001), which encompasses both psychological and psychosocial dimensions. Nevertheless, these two dimensions mutually influence each other. Explicitly stated, in order to fully understand how one dimension impacts speech anxiety, a thorough understanding of the other dimension is necessary (Erdoğan & Anık, 2018; Koerner & Fitzpatrick, 1997). To illustrate, in families where conversation-oriented communication is low and conformity-oriented communication is high, protective features gain gravity (Phillips & Lonigan, 2005). In these families, obedience to parents is expected, it is believed that parents should make the decisions, and thus, children cannot share their feelings and thoughts enough (Fitzpatrick & Ritchie, 1994).

Considering that these factors are effective in shaping the child's personality, why the conformity-oriented family communication pattern predicts speech anxiety when regressed on personality traits and communication skills in this study becomes quite understandable. In addition, results of this study conducted in Turkey can be interpreted within the light of the characteristics of the Turkish family structure. This can be attributed to the protective nature of the Turkey family structure, which involves increased parental control, expressions of hostility, and even instances of rejection during childhood, leading to a negative impact on individuals' self-confidence (Kağıtçıbaşı, 2017; Şahan & Doğan-Kahtali, 2021). In the same vein, Şahan and Doğan-Kahtali (2021) also found that irrational beliefs, self-esteem and the need for social approval have a complete mediating role in the relationship between family attitudes and speech anxiety among university students in Turkey. In another noteworthy study, Erdoğan (2018) found that some of the female university students, particularly those who grew up in authoritarian families, were not allowed to speak much in their childhood just because they were girls. As a result, they continue to experience considerable anxiety when speaking in public. As a reflection of the patriarchal norms in the society, it is extensively documented that women are traditionally positioned as subordinate to men and have almost no right to speak simply because they are women (Mueller & Parcel, 1981) and they carry the traces of these attitudes from their childhood even up to their adulthood (Bradby, 2009; Klasen, 2000). Moreover, another plausible interpretation is that a significant proportion of the undergraduate students recruited for this study were female and this might be deemed decisive in this result.

Individuals who feel anxiety while speaking do not feel comfortable in the communication process and thus cannot express themselves properly (Erdoğan, 2018; Eysenck et al., 2007). Findings emerged from this study revealed that as individuals' speaking anxiety decreased, their communication skills increased. A substantial amount of literature both in foreign language (Khan, 2015; Martini et al., 1992) and studies conducted in mother tongue anxiety (Allen et al., 2008; Can & Bozgün, 2021) reveal a negative relationship between speaking anxiety and communication skills. What is more, Beatty and Andriate (1985) remark that communication anxiety may occur particularly in individuals who experience public speaking anxiety at their early ages. It is reasonable to claim that this may negatively affect individuals' communication skills as anxiety arises as a result of the incompatibility between the difficulties encountered and the perceived coping mechanisms (Baran-Lucarz, 2013). Furthermore, when the individuals have high self-efficacy, which results in belief and hope to solve a difficulty faced, they do not generate negative thoughts in their minds and do not experience anxiety. This is supported by the literature, which demonstrates growing evidence of a positive correlation between speaking self-efficacy and communication skills (Baki, 2018). Hence, it is reasonable to predict that as the individual's self-efficacy belief increases communication skills improve, but communication skills will suffer when a person experiences anxiety instead of strong self-efficacy belief (Allen et al., 2008; Booth-Butterfield, 1989; Levine & McCroskey, 1990). Consequently, it is plausible to infer that whether people have speech anxiety or not has a significant impact on improvement of their communication skills.

Conclusion

The results obtained in the study are presented below:

1. Personality traits, communication skills and family communication patterns together explained 45% of the total variance of speech anxiety.

2. When personality traits, family communication patterns and communication skills are pooled into regression analysis, it emerges that extraversion is as the strongest predictor among all variables.
3. Extraversion, conscientiousness and openness to experience predicted speaking anxiety negatively, whereas neuroticism predicted it positively.
4. Agreeableness among personality traits did not predict speech anxiety at a significant level.
5. Among the family communication patterns, the conversation-oriented communication pattern did not predict speech anxiety at a significant level, whereas the adjustment-oriented family communication pattern predicted speech anxiety positively.
6. Communication skills negatively predicted speech anxiety.

These results have some implications that merit mention and open avenues for future research. The study shows a relationship between an individual's personality traits, communication skills, and speech anxiety. This clearly highlights the need for future research to examine the cognitive, affective, and behavioural components of speech anxiety separately. In particular, studies can explore which component is more dominant in different situations. To examine these components, experimental or mixed-method studies can be conducted beyond the survey studies that are more commonly preferred in the literature. Considering the role of the family factor in speech anxiety, its reflections in different cultural contexts can be explored. For example, the level and causes of speech anxiety can be compared between individualistic and collectivist societies. It is further recommended that individual and familial factors that cause speech anxiety should be carefully addressed and examined by different statistical models such as path analysis and structural equation model. The findings of our study do not support the results of previous research and clearly reveal the need for further studies that take these variables into account. This study focuses on university students in a single country. Therefore, analysing different populations in different parts of the world and making comparisons may contribute more to the literature in terms of explaining speech anxiety. Moreover, intervention programs should be developed to alleviate this anxiety. Notably, there is every reason to suggest that numerous trainings, which pay particular attention to personality characteristics of individuals, can and should be provided under the psychologists' and/or psychological counselors' supervision. In terms of family communication patterns, necessary follow-up programs can be provided in schools and various seminars on how to communicate with their children can be organized for the families who are in immediate need. These anxiety-reducing programs can be offered through various in-class and out-of-class activities that can be organized by classroom teachers and mother tongue language teachers. In addition to these, a brief glance through the relevant literature clearly demonstrates that studies regarding the causes of speaking anxiety are mostly conducted in foreign/second languages, yet studies in the mother tongue are mostly conducted only for identifying the situation. However, speaking anxiety is prevalent among undergraduate students (Plandano et al., 2023; Raja, 2017) and it is a serious situation that is encountered not only in foreign/second languages (Chen, 2024) but also in their mother tongue (Erdoğan, 2018; İşcan & Karagöz, 2016; Raja, 2017; Sever & Topçuoğlu-Ünal, 2023). Taken together, these issues necessitate further detailed studies to address the causes of speaking anxiety even in mother tongue contexts.

Limitations of The Study

The present study offers also some limitations that must be acknowledged. First of all, the study is limited to students studying at a single state university and departments in the field of social sciences. In order to increase the generalizability of the results, the findings of the study can

be tested with larger samples in various other cultural and/or geographical contexts. Another limitation is the possibility that the results obtained from the data collection tools based on the participants' self-evaluations may not fully reflect the measured qualities as might be in any self-report study. Thus, data collection tools should be based not only on students' self-reports but also on peer, teacher and family evaluations too. In the current study, only the role of individual and familial factors on speaking anxiety were investigated. However, since speech anxiety also includes psychological, cultural and social factors, studies that examine how much these psychological factors predict speech anxiety are recommended for further work.

Ethics Committee Permission Information: This research was carried out with the permission of Trabzon University Social and Human Sciences Research and Ethics Committee with the decision 28/03/2022 numbered E-81614018-000-2200013188.

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

Statement of Contribution Rate: The authors declare that they have made equal contributions to the article.

References

- Abbasi, A. M., Ahmed, S. R., Farooqi, A., & John, S. (2019). Exploring factors of speech anxiety in second language classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(5), 97-102. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.10n.5p.97>
- Akalın, S., & Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1345-1356. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3956>
- Allen, M., Burrell, N., & Bourhis, J. (2008). Coping with the needs of presentation. In G. Rickheit & H. Strohner (Eds.), *Handbook of communication competence. Handbook of applied linguistics* (Vol. 1, pp. 343-358). NY: Mouton de Gruyter.
- American Psychological Association. (2023). Resilience. Retrieved from: <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Ateş, A., & Bahşi, N. (2022). The effects of emotional intelligence of the foreign students learning Turkish language on speaking and writing anxiety. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 160-171. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.582>
- Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety*. Greenwood Publishing Group.
- Bahrudin, H., & Amir, Z. (2018). The relationship between personality traits and English language speaking anxiety among faculty of economics and management undergraduates in UKM. *Jurnal Wacana Sarjana*, 2(4), 1- 17.
- Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 213-233. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13949>
- Baran-Łucarz, M. (2013). Phonetics learning anxiety-results of a preliminary study. *Research in Language*, 11(1), 57-79. <http://dx.doi.org/10.2478/v10015-012-0005-9>

- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Beatty, M. J. (1988). Situational and predispositional correlates of public speaking anxiety. *Communication education*, 37(1), 28-39. <https://doi.org/10.1080/03634528809378701>
- Beatty, M. J., & Andriate, G. S. (1985). Communication apprehension and general anxiety in the prediction of public speaking anxiety. *Communication Quarterly*, 33(3), 174-184. <http://dx.doi.org/10.1080/01463378509369596>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. NY: University of Chicago Press.
- Bippus, A. M., & Daly, J. A. (1999). What do people think causes stage fright?: Naïve attributions about the reasons for public speaking anxiety. *Communication Education*, 48(1), 63-72. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529909379153>
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/03634520903443849>
- Booth-Butterfield, S. (1989). The relationship between state and trait communication anxiety. *Communication Research Reports*, 6, 19-25.
- Botta, R. A., & Dumlao, R. (2002). How do conflict and communication patterns between fathers and daughters contribute to or offset eating disorders?. *Health Communication*, 14(2), 199-219. https://doi.org/10.1207/S15327027HC1402_3
- Bradby, H. (2009). *Medical sociology: An introduction*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446211724>
- Brandstätter, H. (2011). Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta-analyses. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 222-230. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.007>
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking-the role of the SLP. *Seminars in Speech Language*, 26, 107-117. <http://dx.doi.org/10.1055/s-2005-871206>
- Busch, D. (1982). Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32(1), 109-132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1982.tb00521.x>
- Can, F., & Bozgün, K. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1124-1136.
- Campo, J. V. (2012). Annual research review: Functional somatic symptoms and associated anxiety and depression-developmental psychopathology in pediatric practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 575-592. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02535.x>
- Carrillo, E., Moya-Albiol, L., González-Bono, E., Salvador, A., Ricarte, J., & Gómez-Amor, J. (2001). Gender differences in cardiovascular and electrodermal responses to public speaking

- task: The role of anxiety and mood states. *International Journal of Psychophysiology*, 42(3), 253-264. [https://doi.org/10.1016/s0167-8760\(01\)00147-7](https://doi.org/10.1016/s0167-8760(01)00147-7)
- Chaffee, S. H., McLeod, J. M., & Wackman, D. B. (1973). Family communication patterns and adolescent political participation. In J. Dennis (Ed.), *Socialization to politics* (pp. 349-364). New York: Wiley & Sons.
- Chen, Y. (2024). Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 37(4), 789–81. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055083>
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press, Inc.
- Coppinger, L., & Sheridan, S. (2022). Accent anxiety: An exploration of non-native accent as a source of speaking anxiety among English as a foreign language (EFL) students. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.52598/jpll/4/2/6>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <http://dx.doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2008). The revised neo personality inventory (neo-pi-r). In G. J. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality, theory and assessment* (Vol. 2, pp. 179–198). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849200479>
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. Routledge.
- Dewaele, J. M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12036.x>
- Dewaele, J. M., & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 355-365. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00106-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00106-3)
- DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition. *Annual Review of Sociology*, 23(1), 263-287. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.263>
- Doğan, H., & Akçalı, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sosyo-ekonomik sorunlar üzerine bir inceleme. *Journal of University Research*, 4(3), 309-316. <https://doi.org/10.32329/uad.903559>
- Dow, C. W. (1941). The personality traits of effective public speakers. *Quarterly Journal of Speech*, 27(4), 525-532. <https://doi.org/10.1080/00335634109380696>
- Dörnyei, Z. (2008). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Monographs in parenting series. Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 83-106). Oxon: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dwyer, K. K. (2005). *Conquer your speech anxiety: Learn how to overcome your nervousness about public speaking* (2nd ed.). Thomson-Wadsworth.
- Dwyer, K. K., & Cruz, A. M. (1998). Communication apprehension, personality, and grades in the basic course: Are there correlations?. *Communication Research Reports*, 15(4), 436-444. <http://dx.doi.org/10.1080/08824099809362143>
- Dwyer, K. K., & Davidson, M. M. (2012). Is public speaking really more feared than death?. *Communication Research Reports*, 29(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/08824096.2012.667772>
- Ehrman, M., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31(3), 393-415. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00050-2)
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05417.x>
- Elwood, T. D., & Schrader, D. C. (1998). Family communication patterns and communication apprehension. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 493.
- Ensar, F., & Gündüz, A. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 266-276. <https://doi.org/10.16916/aded.946373>
- Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 10(47), 351-367.
- Erdoğan, Ö. (2021). Aile iletişim kalıpları ve ebeveyn kaygısı bağlamında çocuklarda iletişim kaygısı üzerine bir araştırma. *Social Sciences Research Journal*, 10(1), 162-173.
- Erdoğan, Ö., & Anık, C. (2018). Aile iletişim kalıpları ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 29, 21-46.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Ferreira-Marinho, A. C., A. Mesquita de Medeiros, Côrtes Gama, A. C., & Caldas Teixeira, L. (2017). Fear of public speaking: Perception of college students and correlates. *Journal of Voice*, 31(1), 7-11. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.12.012>
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielsson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 245, 928-938. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.055>
- Fitzpatrick, M. A., & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20(3), 275-301. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1994.tb00324.x>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Gallego, A., McHugh, L., Penttonen, M., & Lappalainen, R. (2022). Measuring public speaking anxiety: Self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*, 46(4), 782-798. <https://doi.org/10.1177%2F0145445521994308>
- Grieve, R., Woodley, J., Hunt, S. E., & McKay A. (2021). Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1281-1293. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
- Gündüz, A., & Demir, S. (2022a). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709-726. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.985315>
- Gündüz, A., & Demir, S. (2022b). Öğrencilerin duygusal zekâlarının konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 136-156. <https://doi.org/10.35233/oyea.1137521>
- Haeri, N. (2009). The elephant in the room: Language and literacy in the Arab world. In D. Olsen & R. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 418-430). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.023>
- Hall, E. D., & Scharp, K. M. (2018). Testing a mediational model of the effect of family communication patterns on student perceptions of the impact of the college transition through social communication apprehension. *Journal of Applied Communication Research*, 46(49), 429-446. <http://dx.doi.org/10.1080/00909882.2018.1502461>
- Hamed, S. M., Akbari, O., & Hamed, S. M. (2015). An investigation of the extraverts-introverts speaking anxiety in English classes. *Studies in English Language Teaching*, 3(3), 284-293. <http://dx.doi.org/10.22158/selt.v3n3p284>
- Hamilton, L., Werum, R., Steelman, L. C., & Powell, B. (2011). Changing family, changing education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Frontiers in sociology of education* (pp. 205-223). NY: Springer.
- Hamzadayı, E., & Büyükkız, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 297-312.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Vol. 2). NY: McGraw-Hill.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.298430>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). London: Penguin Books.
- Huang, Y. (2010). *Family communication patterns, communication apprehension and soci-communicative orientative orientation: A study of chinese students* (Master's thesis, University of Akron).

- Inkinen, M. (2022). *Family communication patterns and adolescent social anxiety*. Tampere University.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Kağıtçıbaşı, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. NY: Routledge.
- Kahlon, S., Lindner, P., & Nordgreen, T. (2019). Virtual reality exposure therapy for adolescents with fear of public speaking: a non-randomized feasibility and pilot study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0307-y>
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Keaten, J. A., & Kelly, L. (2000). Reticence: An affirmation and revision. *Communication Education*, 49(2), 165-177. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520009379203>
- Keating, D. M., Russell, J. C., Cornacchione, J., & Smith, S. W. (2013). Family communication patterns and difficult family conversations. *Journal of Applied Communication Research*, 41(2), 160-180. <http://dx.doi.org/10.1080/00909882.2013.781659>
- Kelly, L., Keaten, J., Finch, C., Duarte, I., Hoffman, P., & Michels, M. (2002). Family communication patterns and the development of reticence. *Communication Education*, 51(2), 202-209. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520216506>
- Kelsen, B. A. (2019). Exploring public speaking anxiety and personal disposition in EFL presentations. *Learning and Individual Differences*, 73(0), 92-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.003>
- Kelsen, B. A., & Liang, H.Y. (2018). Role of the big five personality traits and motivation in predicting performance in collaborative presentations. *Psychological Reports*, 122(5), 1907-1924. <https://doi.org/10.1177/0033294118795139>
- Khan, S. M. (2015). Influence of speech anxiety on oral communication skills among ESL/EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 49-53. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.6p.49>
- King, J., & Smith, L. (2017). 6. Social anxiety and silence in Japan's tertiary foreign language classrooms. In C. Gkonou, M. Daubney & J. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 91-109). Bristol: Multilingual Matters.
- Klasen, S. (2000). Does gender inequality reduce growth and development? Evidence from cross-country regression. *World Bank Economic Review*, 7, 1-36.
- Kobul, M. K. (2022). Coğrafya kader midir? Çocuğun dil gelişiminde aile ve toplumsal tabaka etkenleri. In H. Mertol, O. Yılmaz, Ö. Ü. H. Hadimli & Ü. Yasak (Eds.), *Çocuk mekân coğrafya* (pp. 237-263). Vizetek Yayıncılık.

- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (1997) Family type and conflict: The impact of conversation orientation and conformity orientation on conflict in the family. *Communication Studies*, 48(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10510979709368491>
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12(1), 70-91. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x>
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2006). Family communication patterns theory: A social cognitive approach. In D. O. Braithwaite & L. A. Baxter (Eds.), *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives* (pp. 50-65). London: Sage Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452204420.n4>
- Konnopka, A., & König, H. (2020). Economic burden of anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Pharmacoeconomics*, 38(1), 25-37. <https://doi.org/10.1007/s40273-019-00849-7>
- Korkut-Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.95021>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Larson-Hall, J. (2015). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS and R*. NY: Routledge.
- Levine, T. R., & McCroskey, J. C. (1990). Measuring trait communication apprehension: A test of rival measurement models of the PRCA-24. *Communications Monographs*, 57(1), 62-72. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03637759009376185>
- Liang, H. Y., & Kelsen, B. (2018). Influence of personality and motivation on oral presentation performance. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(4), 755–776. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9551-6>
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26. <http://dx.doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- MacIntyre, P. D., & Thivierge, K. A. (1995) The effects of speaker personality on anticipated reactions to public speaking. *Communication Research Reports*, 12(29), 125-133. <https://doi.org/10.1080/08824099509362048>
- Martini, M., Behnke, R. R., & King, P. E. (1992). The communication of public speaking anxiety: Perceptions of Asian and American speakers. *Communication Quarterly*, 40(3), 279-288. <https://doi.org/10.1080/01463379209369842>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9(4), 231-252. <https://doi.org/10.1002/per.2410090402>

- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37(2), 100-107. <https://doi.org/10.1080/01463378909385531>
- Mede, E., & Karairmak, Ö. (2017). The predictor roles of speaking anxiety and English self-efficacy on foreign language speaking anxiety. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(1), 117-131.
- Mueller, C. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52(1), 13-30. <https://doi.org/10.2307/1129211>
- Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 49-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy*. NY: Routledge.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00023-D](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00023-D)
- Oya, T., Manalo, E., & Greenwood, J. (2004). The Influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18(7), 841-855. <https://doi.org/10.1002/acp.1063>
- Özalp, Ö. S., & Merç, A. (2022). The relationship between speaking anxiety and willingness to communicate: A quantitative inquiry. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 6(3), 294-311. <https://doi.org/10.34056/aujef.1082682>
- Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pearson, J. C., DeWitt, L., Child, J. T., Kahl, D. H., & Dandamudi, V. (2007). Facing the fear: An analysis of speech-anxiety content in public-speaking textbooks. *Communication Research Reports*, 24(2), 159-168. <http://dx.doi.org/10.1080/08824090701304923>
- Peterson, R., & Green, S. (2009) *Families first: Keys to successful family functioning communication*. Virginia: Virginia State University.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2005). Social Correlates of Emergent Literacy. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 173-187). Blackwell Publishing.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15(2), 187-224. <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.15.2.187>
- Plandano, R. G., Otagan, J. M. C., Saavedra, M. M., Sumampong, A. J., Tirol, G. O., & Ederio, N. T. (2023). Public Speaking Anxiety among College Students at St. Paul University

- Surigao. *Int. J. Curr. Sci. Res. Rev*, 6(02), 1443-1447. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V6-i2-63>
- Prentiss, S. (2021). Speech anxiety in the communication classroom during the COVID-19 pandemic: supporting student success. *Frontiers in Communication*, 6, 642109. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.642109>
- Pull, C. B. (2012). Current status of knowledge on public-speaking anxiety. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(1), 32-38. <https://doi.org/10.1097/yc0.0b013e32834e06dc>
- Raja, F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: Causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94-110.
- Rajitha, K., & Alamelu, C. (2020). A study of factors affecting and causing speaking anxiety. *Procedia Computer Science*, 172, 1053-1058. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.154>
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the big five inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001>
- Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17(4), 523-544. <http://dx.doi.org/10.1177/009365090017004007>
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018) Resilience as a mediator of emotional intelligence and perceived stress: A cross-country study. *Frontiers in Psychology*, 9(2653), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653>
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641>
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Messersmith, A. S. (2008) A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavioral, and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75(3), 248-269. <https://doi.org/10.1080/03637750802256318>
- Schrodt, P., & Shimkowski, J. R. (2017). Family communication patterns and perceptions of coparental communication. *Communication Reports*, 30(1), 39-50. Doi: 10.1080/08934215.2015.1111400
- Sever, A., & Topçuoğlu-Ünal, F. (2023). Examination of university students' talking concerns against the community. *The Journal of International Education Science*, 10 (34), 84-98.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2981>
- Shanahan, D. (2013). High oral communication apprehensives: How can students be helped to reduce their fear of public speaking?. *Irish Journal of Academic Practice*, 2(1), 1-27. <https://doi.org/10.21427/D72F09>
- Sönmez, G., & Kurtoğlu, M. (2021). Impact of perfectionism and self-compassion feelings of undergraduate students on their foreign language speaking anxiety. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 230-240. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.16

- Sun, P. P., & Teng, L. S. (2021). Why so nervous? Revisiting the sources of speech anxiety in Chinese as a second language. *System*, 103, 102647. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2021.102647>
- Sülter, R. E., Ketelaar, P. E., & Lange, W. G. (2022). SpeakApp-Kids! Virtual reality training to reduce fear of public speaking in children-A proof of concept. *Computers & Education*, 178, 104384. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104384>
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164. <https://doi.org/10.3138/CMLR.50.1.158>
- Şahan, B., & Doğan-Kahtali, B. (2021). The role of parental attitudes, irrational beliefs, need for social approval and self-esteem in speech anxiety. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1), 96-115. <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v6i1.3729>
- Tajeddin, Z., & Bagherkazemi, M. (2014). Short-term and long-term impacts of individual and collaborative pragmatic output on speech act production. *Teaching English Language*, 8(1), 141-166.
- Taylor, S. E., & Broffman, J. I. (2011). Psychosocial resources: Functions, origins, and links to mental and physical health. In J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 44, pp. 1-57). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Tridinanti, G. (2018). The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of undergraduate EFL students of private university in Palembang. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 35-39. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.35>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333. <https://doi.org/10.1037%2F0022-3514.86.2.320>
- Vural, H. (2019). The relationship of personality traits with English speaking anxiety. A study on Turkish university students. *Research in Educational Policy and Management*, 1(1), 55-74. <https://doi.org/10.46303/repam.01.01.5>
- Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed., pp. 26-51). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Zhang, Y. (2008). The role of personality in second language acquisition. *Asian Social Science*, 4(5), 58-59. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v4n5p58>

Geniş Özet

Giriş

Konuşma kaygısı etkili sözlü iletişimin önündeki en önemli engellerden biri olarak kabul edilmekte ve onlarca yıldır akademik tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Daha somut bir ifadeyle, konuşma kaygısı, konuşma korkusu (Ayres & Hopf, 1993) ya da konuşmaya karşı bir tepki (Demir & Melanlıoğlu, 2014; Dörnyei, 2008) olarak kendini gösterebildiğinden (Pearson vd., 2007) birçok birey için birincil endişe kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Topluluk önünde etkili konuşma becerisine sahip olmak dünya çapında pek çok insanın arzu ettiği bir şeydir. Bu nedenle alandaki çalışmaların önemli bir kısmı konuşma kaygısını azaltmaya yönelik tedavi ve/veya müdahale yöntemlerine odaklanmaktadır (Bodie, 2010; Sültner vd., 2022). Bununla birlikte bir sorunu ortaya çıkmadan önce tahmin etmek ve önlemek, zaman ve çaba açısından her zaman daha verimli ve ekonomik bir yöntem olarak kabul edilir (Konnopka & König, 2020). Bu nedenle, konuşma kaygısının nedenlerini belirlemek hem önleyici çalışmalar tasarlamak hem de çeşitli müdahale programları sunabilmek için çok önemlidir. Ancak, çok çeşitli ve karmaşık değişkenlerin konuşma kaygısı üzerinde etkisi olduğu belgelendiği için bu kolay bir iş değildir. Örneğin, bireylerin kendilerine ilişkin algıları, ortamın yeniliği, hiyerarşik ilişkiler (Beatty, 1988; Young, 1991), bireylerin geçmiş deneyimleri ve bireysel farklılıklar gibi durumsal değişkenler, mevcut literatürde konuşma kaygısının kökenlerini araştıran çalışmalarda etkili olduğu kanıtlanmış yatkinlaştırıcı faktörler olarak tanımlanmaktadır (Booth-Butterfield, 1989; Levine & McCroskey, 1990). Bu nedenle, mevcut çalışma ailesel ve kişisel değişkenlerin konuşma kaygısını ne ölçüde açıkladığını incelemeye odaklanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı lisans öğrencilerinin konuşma kaygılarının açıklanmasında kişilik özellikleri, iletişim becerileri ve aile iletişim kalıplarının rolünü belirlemektir.

Yöntem

Araştırma grubunu Türkiye'nin kuzeydoğusunda bulunan bir devlet üniversitesinde 6 farklı fakültede öğrenim gören toplam 775 (545 Kadın, 230 Erkek) lisans öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem seçiminde kolay örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Aile İletişim Kalıpları Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Kişilik Özellikleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Öncelikle Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulundan onay alınmıştır (Sayı no: E-81614018-000-2200013188, 28.03.2022). Sonrasında ölçekler, 2021-2022 bahar yarıyılı içerisinde Eğitim, İlahiyat, Hukuk, İletişim, Spor Bilimleri ve Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 26 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı, basıklık ve çarpıklık değerleri ile test edilmiştir. Katılımcılara ait tanımlayıcı bulguların elde edilmesinde ve verilerin parametreye uygunluğunun tespitinde tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Konuşma kaygısının açıklanmasında çoklu doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir.

Bulgular

Enter yönteminden yararlanılarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kurulan modelin sırasıyla anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{8,766}=79.99, p<.001$). Yordayıcı değişken olarak seçilen aile iletişim kalıpları, beş faktör kişilik özellikleri ve iletişim becerilerinin ölçüt değişkeni olarak seçilen konuşma kaygısı ile ilgili açıkladığı varyans %45'tir ($\Delta R^2=.45$). Analize ait sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde kişilik özelliklerinden dışadönüklük

($\beta = -.46, p < .001$), öz denetimlilik (sorumluluk) ($\beta = -.11, p < .01$), deneyime açıklık ($\beta = -.11, p < .01$) ve nevroz (nevroz) ($\beta = .11, p < .01$) ile uyum yönelimli aile iletişim kalıbı ($\beta = .11, p < .01$) ve iletişim becerileri ($\beta = -.15, p < .01$) değişkenlerinin öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonuçları Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin konuşma kaygılarını açıklamada kişilik özelliklerinin, iletişim becerilerinin ve yetiştikleri ailedeki iletişim kalıplarının dikkate değer yordayıcılar olduğunu gösteren önemli kanıtlar sunmaktadır. Bununla birlikte kişilik özellikleri, aile iletişim kalıpları ve iletişim becerileri birlikte regresyona girdiğinde kişilik özelliklerinden dışa dönüklüğün tüm değişkenler arasındaki en güçlü yordayıcı olduğunu ortaya koyması açısından da dikkate değer sonuçlar sunmaktadır. Kişilik özelliklerinden yumuşak başlılığın ve aile iletişim kalıplarından diyalog yönelimli iletişim kalıbının konuşma kaygısını anlamlı düzeyde yordamadıkları da dikkat çeken bir sonuçtur.

Bu sonuçlar doğrultusunda konuşma kaygısına neden olan bireysel ve ailesel faktörlerin dikkatle ele alınıp incelenmesi ve bu kaygının iyileştirilmesine yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle bireylerin kişilik özellikleri dikkate alındığında psikologlar veya psikolojik danışmanların öncülüğünde çeşitli eğitimlerin verilebileceği düşünülmektedir. Aile iletişim kalıpları açısından okullarda gerekli takipler yapılarak ihtiyaç duyan öğrencilerin ailelerine yönelik çocuklarıyla nasıl iletişim kuracaklarına dair çeşitli seminerler düzenlenebilir. Konuşma becerisi özelinde özellikle sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin düzenleyebileceği çeşitli sınıf içi ve dışı etkinliklerle konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılarının azaltılmasına önem verilmelidir. Bunlarla birlikte konuşma kaygısının nedenlerine dair çalışmaların çoğunlukla yabancı/ikinci dile yönelik yapıldığı ancak ana dilinde daha çok durum tespitine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Oysaki konuşma kaygısı bugün oldukça yaygın bir durum olup sadece yabancı/ikinci dilde değil ana dilinde de karşımıza çıkan ciddi bir durumdur. Bu sebeple ana dilindeki konuşma kaygısının nedenlerinin de belirlenmesine yönelik ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Çalışmanın sınırlılıkları değerlendirildiğinde ise öncelikle çalışma sadece bir devlet üniversitesinde ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için daha geniş örneklemelerle de çalışmanın bulguları sınanabilir. Diğer bir sınırlılık ise veri toplama araçlarının katılımcıların kendi şahsi değerlendirmelerine dayalı olmasından elde edilen sonuçların ölçülen nitelikleri tam olarak yansıtmama olasılığı mevcuttur. Bu sebeple veri toplama araçlarının sadece öğrencilerin öz bildirimine dayalı değil; akran, öğretmen, aile değerlendirmelerine yönelik de olması beklenir. Bu çalışmada sadece konuşma kaygısı üzerinde bireysel ve ailesel faktörlere odaklanılmıştır. Ancak konuşma kaygısı psikolojik, kültürel, sosyal öğeleri de içerisinde barındırdığından gelecekte yapılacak olan çalışmalarda bu psikolojik öğelerin konuşma kaygısını ne kadar yordadığı da incelenebilir.

2018 Tarih Dersi Öğretim Programı ile 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme

Volkan TUNÇ¹ 

Öz: Bu çalışmanın amacı 2018 Tarih Dersi Öğretim Programıyla (TDÖP) 2024 Tarih Dersi Öğretim Programının benzer ve farklı yönlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili Tarih Dersi Öğretim Programları çeşitli değişkenler açısından detaylı bir incelemeye tabi tutulduğu için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma materyali, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 ve 2024 yıllarında yayınlanmış olan Tarih Dersi Öğretim Programlarıdır. Araştırmanın verileri ise 2018 ve 2024 TDÖP'lerden elde edilmiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen her iki program incelenmiş ve programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. İncelenen dokümanlardan elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 2024 programında tarih dersine tarihi olayların yanı sıra insanın çeşitli faaliyetlerini inceleyen; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekleri de esas alan insanlık tarihi perspektifiyle ele alındığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra tarih disiplininin geçmişi sadece siyasi ve askeri değil aynı zamanda kültürel, entelektüel, sosyal, felsefi, dinî (inanış) açısından incelendiği, bir bütün olarak yaklaşıldığı ve eş zamanlı bir bakış açısıyla ele alındığı görülmüştür. 2024 programında bilgiden ziyade beceriyi esas alan bir yaklaşımın benimsendiği, ilk defa dijital tarih, tarih bilinci, tarih okuryazarlığına yer verilmiştir. Bununla birlikte tarihsel anlatıları sözlü veya yazılı olarak aktarırken Türkçenin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasının gerekliliğine de vurgu yapılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle programla ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı, Öğretim Programı, 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı, Karşılaştırma, Program Değerlendirilmesi

An Evaluation of the 2018 History Course Curriculum and the 2024 History Course Curriculum

Abstract: The purpose of this study is to determine the similar and different aspects of the 2018 History Course Curriculum (HCC) and the 2024 History Course Curriculum. For this purpose, since the relevant History Course Curriculums were subjected to a detailed examination in terms of various variables, the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. The study material of the research is the History Course Curriculums published by the Ministry of National Education in 2018 and 2024. The data of the research were obtained from the HCC of 2018 and 2024. In this context, both programs accepted by the Ministry of National Education were examined and the similarities and differences between the programs were tried to be determined. The data obtained from the examined documents were analyzed using the descriptive analysis technique, which is one of the qualitative analysis methods. As a result of the research, it was determined that in the 2024 program, the history course is addressed with a human history

Geliş tarihi/Received:01.01.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 07.04.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, volkantunc@yyu.edu.tr, 0000-0003-4639-9670

Atıf için/To cite: Tunç, V. (2025). 2018 tarih dersi öğretim programı ile 2024 tarih dersi öğretim programı üzerine bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 325-350. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1611339>

perspective that examines historical events as well as various human activities and is based on local, regional, national, and international scales. In addition, it was seen that the historical discipline is examined not only in terms of politics and military but also in terms of culture, intellect, social, philosophical, and religious (belief), approached as a whole and addressed from a simultaneous perspective. In the 2024 program, an approach based on skills rather than knowledge was adopted, and for the first time, digital history, historical awareness, and historical literacy were included. In addition, the necessity of using Turkish correctly and effectively while conveying historical narratives orally or in writing was emphasized. Various suggestions were made regarding the program based on the research results.

Keywords: 2018 History Course Curriculum, Teaching Program, 2024 History Course Curriculum, Comparison, Program Evaluation

Giriş

Her ulus millî ve manevî değerlerini benimsemiş, kültürel özelliklerini evrensel ilkelerle bütünleştirmiş, kendini her yönden yetiştirerek araştıran, sorgulayan, analiz eden, çıkarımlarda bulunabilen, üretken bireyler yetiştirmek ister (Kaya ve Aydın, 2024, s. 109). Bu amaç doğrultusunda ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli eğitsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunur. Bunlardan birisi de eğitim açısından toplumların millî bir kimlik etrafında oluşmasına olanak sağlayan, ulusların geçmişle bağının kurulmasına imkân sunan ve geleceği inşa konusunda onların bilinçlenmesine katkı sağlayan tarih bilimidir.

Tarih hem geçmişte hem de günümüzde en çok tartışılan alanların başında gelmektedir. Bu tartışmaların oluşmasındaki en önemli nedenlerden biri de herkes için farklı bir tarih anlayışının olmasıdır ki bu da ister istemez birçok farklı tarih tanımını ortaya çıkarmıştır. Nitekim ilgili alan yazını tarandığında bunu görmek mümkündür. Marc Bloch’a (Akt., Yeğen, 2016, s. 34) göre tarih “zaman içinde insanlarla ilgili bilim”, Carr’a göre (2008, s. 78) “geçmişin ışığında bugünü öğrenmek, aynı zamanda bugünün ışığında geçmişi öğrenmek”, Turner’e göre “geçmişten bize ulaşan, günümüzde ortaya çıkan tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kanıtlar”, Ariel ve Will Durant’a göre “geçmişte olan hadiseler hakkında belgelerin verileri”, Voltaire’e göre “bir nesilden öbür nesle intikal eden hikayeler” (Kütükoğlu, 2001, s. 1), Collingwood’a göre “insanın kendini ve özelliklerini bilmesi, tanıması ve ne yapabileceğini fark etmesi”, Thompson’a göre “kanıtlara dayalı olarak değişimin kaydedilmesi”, Tosh’a göre “geçmiş ve geçmişin bilimsel bir bakış açısıyla incelenmesi”, Kafesoğlu’na göre “tarih maksatsız bir malumat yığını değil, topluma hitap eden, cemiyetin haldeki durumuyla alakalı ve aynı zamanda istikbali de tanzimde rol oynayan başlıca bilgi şubesi” (Demircioğlu, 2010a, s. 10) olarak tanımlanırken Dilek’e (2007, s. 5) göre ise “geçmişini inceleyen ancak geçmişin hiçbir surette kendisi olmayan bir bilim” daldır.

Tarih, bilimsel bir çalışma alanı olmasına karşın, XIX. yüzyılda millet-devlet sistemi ile demokrasi hareketlerinin bir yansıması sonucu okullarda okutulan bir disiplin olarak da karşımıza çıkmaktadır. Okul bağlamında ise tarih öğretimi, tarih biliminin meydana getirmiş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencilerde istendik davranış haline getirmeyi amaçlamaktadır (Demircioğlu, 2010a, s. 10; Merey, 2010, s. 27; Safran, 2009, s. 8). Ancak yüzyıllar boyunca meydana gelen toplumsal değişimler, tarih öğretiminin okullarda neden-niçin öğretildiği konusunda da görüş ve düşünceleri etkileyerek farklılık arz etmiştir. Ayrıca nasıl bir tarih programı uygulanacağı, bu programda hangi kazanımlara ve amaçlara yer yerileceği ve ne tür bilgi, tutum ve beceriler elde edileceği her dönemde değişiklik göstermesine neden olmuştur (Demircioğlu, 2010b, s. 65; Demircioğlu, 2012, s. 115). Bu nedenlerden dolayı Safran (2009, s. 7) tarih öğretimini eğitim sistemimiz içerisindeki en sorunlu alanlardan biri olarak görmektedir.

Osmanlı Devleti'nin klasik eğitim sistemi içerisinde her ne kadar tarih dersi diye bir ders bulunmasa da tarih dersleri edebiyat dersi içerisinde okutulmuştur (Merey, 2010, s. 28). Bu durum tarihçiliğin Osmanlı toplumunda bir çeşit edebiyat tarihçiliği olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Demircioğlu, 2012, s. 117). Osmanlıda ilk kez tarih derslerinin okul müfredatlarına girmesi Maarif Nazırı Mehmet Esad Saffet Paşa'nın 1869 tarihinde hazırlamış olduğu Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle gerçekleşmiştir. Bu nizamname çerçevesinde dört yıllık Sıbyan Mekteplerine "Muhtasar Târih-i Osmanî" ve Rüştîyelere de "Târih-i Umûmî" ve "Târih-i Osmanî" adlı dersleri eklenmiştir. Ayrıca bu dersler aracılığıyla vatan sevgisi ön planda tutularak millî ve manevî değerler aktarılmaya çalışılmıştır (Safran, 2009, s. 8). Ancak II. Abdulhamid Han döneminde tarih dersleri önce sıbyan mekteplerinde ardından da rüştîyelerde müfredattan çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra II. Meşrutîyetin ilanından sonra İttihat ve Terakki'nin yönetime gelmesiyle beraber ilk olarak 1913 tarihinde yürürlüğe giren "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkat" çerçevesinde hazırlanan İbtidâî Müfredat Programı içerisinde tarihi olay, olgu ve kişilere minimum ölçüde değinilmesi kararlaştırılmıştır. Bu programı takiben 1914 tarihinde hazırlanan Darülmuallimin-i İbtidâî Müfredat Programında milliyetçilik fikrinin geliştirilmesi amacıyla tarih derslerine daha çok önem verilmiştir. Bu müfredat çerçevesinde 1. sınıfa haftada 2 ders İlk Çağ Tarihi, 2. sınıfa Orta Çağ ve İslam Tarihi, 3. sınıfa Tarih-i Osmanî ve Avrupa Tarihi ve 4. sınıfa da Avrupa Tarihi dersleri eklenmiştir (Safran, 2006, s. 145, 148; Demircioğlu, 2012, s. 120). Böylece II. Abdulhamid Han döneminde Fransız İhtilalinin etkilerini kırmak için uygulanan tarih derslerinin müfredattan kaldırması politikasından vazgeçilerek tam aksine milliyetçilik kavramından istifade etmek gayesiyle tarih derslerinden faydalanılmaya önem verilmiştir.

Cumhuriyetin ilanıyla beraber tüm alanlarda olduğu gibi eğitim ve eğitim özelinde de tarih ve tarih eğitimi ayrı bir önem verilmiştir. Bu dönemde tarih dersleriyle, çocuklara geçmişleri öğretilerek kimlik ve kişilik kazandırılmaya çalışılmıştır (Demircioğlu, 2010a, s. 20, Demircioğlu, 2014, s. 1177). İlk olarak 1924 ve 1926 yıllarında başta ilköğretim olmak üzere ortaokul ve liselerde tarih müfredatlarıyla ilgili uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 1930 yılına gelindiğinde ise bizzat Atatürk'ün Türk tarihine yönelik hem araştırma hem de elde edilen bulguların öğretilmesi konusundaki teşvikleri sonrasında ortaya çıkan Türk Tarih Kurumu ve Türk Tarih Tezi yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Özellikle Türk Tarih Tezi doğrultusunda bütüncül bir yaklaşımla hazırlanan tarih kitapları tüm ilk ve ortaöğretim alanlarında okutulmuştur (Safran, 2002, s. 1662; Safran, 2009, s. 9-10; Demircioğlu, 2010a, s. 21; Akbaba, 2016, s. 49-50; Çapa, 2017, s. 63). Bunların yanı sıra 1928 yılındaki yeni Türk alfabesinin kabulü sonrasında inkılapların zorunlu kıldığı ihtiyaçlar sebebiyle 1936 yılında program yenilenmiştir (Boykoy, 2011, s. 159). Bu program çerçevesinde bütün uygarlıklar Türklüğe ve Türklere bağlandığı gibi birlik ve beraberlik, yurt sevgisi ile kültürel mirasın aktarılması esas alınmıştır (Demircioğlu, 2010a, s. 21; Boykoy, 2011, s. 160). 1946 yılına gelindiğinde ise demokratikleşme süreciyle beraber oluşan ılımlı hava 1949 yılındaki "Dördüncü Maarif Şûrası"nda kendini hissettirmiş ve demokratik eğitim anlayışı benimsenmiştir. 1950 yılında iktidar değişimiyle beraber yönetime gelen Demokrat Parti, eğitim politikası çerçevesinde daha çok manevî değerleri ön planda tutarak CHP iktidarından farklı bir anlayış sergilemiştir. Bu dönemde özellikle Osmanlı ve İslam tarihine karşı ilgi arttığı gibi 1957 yılında da Tarih müfredat programı içerisindeki Tarih dersleri "Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi" ve "Tarih" olarak ikiye ayrılmıştır (Köken, 2002, s. 236-237, 240, 243). Demokrat Parti iktidarının sona erdiği 1960 darbesi sonrası ise tarih programları ve ders kitapları içerisinde Atatürk ilke ve inkılaplarına ters düştüğü varsayılan konular çıkarıldığı gibi tarih derslerinde demokrasiyle bağdaşmayan 27 Mayıs'ın da öneminin anlatılması istenmiştir (Yıldırım, 2018, s. 995). Ayrıca II. Dünya Savaşı sonrasında tarih öğretiminden dünya barışını koruma amacı güdüldüğü gibi

öğrencilerden problem çözme becerisi de kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlayış ülkemize 1970’li yıllarda yansımış olsa da öngörülen değişim tarih öğretmenleri tarafından uygulanamamıştır (Safran, 2009, s. 16; Safran, 2002, s. 1663; Demircioğlu, 2010a, s. 21). 1970 yılı sonrasında ise 1976 ve 1978 yıllarında da tarih programlarında düzenlemeler yapılmıştır (Yıldırım, 2018, s. 995).

1980 darbesinden üç yıl sonra sivil vesayetin iktidara gelişiyle beraber tarih eğitimi anlayışında millî eğitim ve öğretimin esas alınmasıyla beraber 1983 yılında tarih öğretim programında değişikliğe gidilmiştir (Çecen, 2017, s. 253-254). 1993 yılına gelindiğinde ise tarih öğretim programının genel amaçlarında değişiklik yapılarak yeni bir program hazırlanmıştır. Bununla beraber program her ne kadar analitik düşünme, problem çözme, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirme açısından eleştirilse de sınıf geçme konusunda revize edilerek 1998 yılında da uygulanmıştır (Safran, 2009, s. 13; Demircioğlu, 2010a, s. 21). 2024 yılında davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte öğretim programlarının yeniden dizayn edilmesi hasıl olmuştur (Yıldırım, 2018, s. 996; Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 27). Bu yaklaşımın ülkemizdeki tarih öğretimine yansması 2007 yılında gerçekleşmiştir. 2007 tarih öğretimi programı çerçevesinde yaratıcı düşünme, empati ve problem çözme becerisi ön planda tutulmuştur (Safran, 2009, s. 14-15). 2007 yılı sonrasında eğitim sistemindeki memnuniyetsizlik öğretim programlarının değiştirilmesi konusunu gündeme getirirken bu süreç 2017 yılını bulmuştur (Yıldırım, 2018, s. 996). 2017 yılında hazırlanan program 2018 yılında da geçerliliğini korumuştur. Son olarak “Maarif Yüzyılı” kapsamında 2024 yılında yeni bir tarih öğretim programı hazırlanmıştır.

Tarih öğretiminin günümüzdeki genel amaçları incelendiğinde özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bazında farklılık arz ettiği görülmektedir. Nitekim gelişmekte olan toplumlarda, tarih gelenekçi bir anlayışla vatandaşlık ve kimlik aktarımını amaçlamaktadır. Ancak gelişmiş toplumlarda ise öğrencilerin bilimsel bir bakış açısıyla üst düzey düşünme yeteneğini arttırarak zihinsel becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 70; Demircioğlu, 2010a, s. 13; Dilek, 2007, s. 50). Son yıllarda ülkemizde de öğrencilere tarihsel bilginin kronolojik olarak aktarılması, olay veya olguların öğrencilerde mutlak doğrular şeklinde izlenim kazandırması yönündeki yaklaşımların yerine çağdaş tarih öğretimi anlayışına paralel olarak tarihsel düşünme ve zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik bir yol takip edilmiştir (Dilek ve Alabaş, 2010, s. 123). Bu yaklaşım çerçevesinde öğrenciler birer tarihçi gibi bilgi edinme sürecinde dünü, bugünü ve yarını arasında bir köprü kurarak mantıksal düşünme süreci bağlamında zihinsel becerilerini deneyimleme ve geliştirme olgusunu kazanır.

İlgili alan yazını incelendiğinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademesindeki ders programlarına yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Aydın, 2017; Baş, 2017; Bozkaya, 2021; Demir ve Demir, 2012; Kaya ve Aydın, 2024; Sapsağlam, 2013). Bu çalışmaların yanı sıra özellikle tarih eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde Öztürk (2009) tarih dersi öğretim programını eleştirel bir şekilde değerlendirirken, Boykoy’un (2011) ise 1939-1945 yıllarında tarih öğretim programları ve tarih ders kitaplarını incelendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca Aktekin ve Ceylan (2012) 9. sınıf tarih dersi programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirirken, Gezer vd. (2014) ise 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Program kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelendikleri saptanmıştır. Yine Keskin (2015) tarih dersi öğretim programı doğrultusunda ders kitaplarını değerler eğitimi açısından incelerken, Şimşek (2016) ise taslak tarih öğretim programının değerlendirilip çeşitli öneriler sunduğu görülmüştür. Bunlarının yanı sıra Kaya (2017) 2010- 2013 yıllarında YGS ve LYS tarih sorularını tarih dersi öğretim programına göre değerlendirirken, Özdemir (2017) ise tarih dersi öğretim programını değerler eğitimi açısından

analiz etmiştir. Son olarak da Erkan ve Çoban (2018) değerler eğitimi açısından tarih dersi öğretim programı ile ders kitaplarını değerlendirirken, Yıldırım (2018) ise 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarını karşılaştırmalı bir şekilde incelendiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde geçmişteki tarih programları üzerinde kısmi veya genel bir değerlendirme içeren çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak 2018 Tarih Dersi Öğretim Programıyla 2024 Tarih Dersi Öğretim Programının karşılaştırmalı olarak değerlendirilip analiz edildiği, programın kapsamlı ve her yönüyle incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada 2018 Tarih Dersi Öğretim Programıyla 2024 Tarih Dersi Öğretim Programının çeşitli açılardan benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “2018 Tarih Dersi Öğretim Programı ile 2024 Tarih Dersi Öğretim Programının benzer ve farklı yönleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca sık sık tekrara düşmemek için Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (TDÖP) olarak kısaltılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2018 ve 2024 Tarih Dersi Öğretim Programlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi neticesinde araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilir. Bu tür çalışmalarda, araştırmacılar ihtiyacı olan verileri gözlem ve görüşme yapmaya gereksinim duymadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189-190). İlgili araştırma kapsamında dokümanlar incelenip karşılaştırılmış ve bu verilerden elde edilen bilgiler sistematik ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın Materyali

Bu çalışmada materyal olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 ve 2024 yıllarında yayınlanmış olan Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10, ve 11. sınıflar) Öğretim Programları kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen bu dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın resmî web sitesinden alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmadaki veri toplama araçları, 2018 ve 2024 Tarih Dersi Öğretim Programları (TDÖP)’dir. Her iki program karşılaştırmalı olarak incelenerek programlara ait ortak ve farklı temalar tespit edilmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda doküman inceleme tekniği kullanılarak elde edilen bu verilerin analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Creswell’e (2016) göre bu analiz süreci verilerin organizasyonunu, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaların, ana verilerin kodlanmasını, organize edilmesini, veri sunumunu ve bu verilerin yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Yıldırım ve Şimşek (2016) göre ise bu analiz sürecinde elde edilen bulgular okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulur. Çalışma kapsamında elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. İlgili çalışmada programlar incelenirken programın içeriğinde yer alan başlıklar ve alt başlıklar tema olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte programlar arası çeşitli kıyaslamalar da yapılmıştır. Bu bağlamda analiz sürecinde, programların amaçları, değerleri, öğrenme stilleri, ölçme ve değerlendirme ilkeleri, kazanımları, üniteleri vb. başlıklardan bulgular üretilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde 2018 ve 2024 TDÖP incelenmiş ve ilgili programlar benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırılmıştır.

Programların İçindekiler Bölümü

2018 Tarih Dersi Öğretim Programının (9-11. sınıflar) içeriği; “İlk olarak Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları ana başlığı altında Öğretim Programlarının Amaçları, Öğretim Programlarının Perspektifi, Değerlerimiz, Yetkinlikler, Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları, Sonuç, ikinci olarak Tarih Dersi Öğretim Programının Uygulanması ana başlığı altında Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları, Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler, Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu, Tarih Dersi Kitap Forma Sayıları ve Kitap Ebadı, üçüncü olarak da Tarih Dersi Öğretim Programının Yapısı ana başlığı altında Öğretim Programının Yapısı, Sınıf Düzeylerine Göre Ünite, Kazanım ve Açıklamaları, 9, 10 ve 11. Sınıf Ünite, Kazanım ve Açıklamaları” şeklinde oluşmaktadır. 2024 Tarih Dersi Öğretim Programının (9- 11. sınıflar) içeriğinde ise “İlk olarak Tarih Dersi Öğretim Programı ana başlığı altında Tarih Dersi Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Özel Amaçları, Tarih Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Esaslar, Ünite, Öğrenme Çıktıları Sayısı ve Süre Tablosu, Tarih Dersi Kitap Forma Sayıları ve Kitap Ebatları, Tarih Dersi Öğretim Programının Yapısı, ikinci olarak da Tarih Dersi Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Ait Üniteler ana başlığı altında 9, 10 ve 11. sınıf” ünitelerine yer verilmiştir.

Programların Benzer ve Farklı Niteliklere Yönelik Karşılaştırmalar

Programların Temel Yaklaşım ve Özel Amaçlar Açısından Karşılaştırılması

2018 TDÖP’te yeni tarih öğretimi anlayışı esas alınarak tarihsel düşünme becerisini ön plana çıkarmış, kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri edinmiş bireyler yetiştirmek esas alınmıştır. Bu hedef doğrultusunda tarih biliminin doğası gereği farklı sosyal bilim dallarının perspektif ve terminolojisinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin tarihteki farklı konulara bütüncül bir bakış açısıyla bakmalarını sağlamalarının yanı sıra tarih derslerinin anlaşılır ve zevkli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu programda kronolojik ve tematik anlayış benimsenmiştir.

2024 TDÖP’te ise arkeoloji, antropoloji, coğrafya, ekonomi, felsefe, hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi disiplinlerden faydalanılarak sosyal bilimlerinin bakış açısı ve disiplinlerarası bir anlayış esas alınmıştır. Tarih dersinin kapsamına tarihi olayların yanı sıra insanın çeşitli faaliyetlerini inceleyen; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekleri de esas alan insanlık tarihi perspektifiyle yaklaşmıştır. Tarih disiplini geçmişi sadece siyasî ve askerî değil aynı zamanda kültürel, entelektüel, sosyal, felsefî, dinî (inanış) açısından incelenmiş, bir bütün olarak yaklaşmış ve eş zamanlı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Böylece “coğrafi unsurlar, din ve inanış, sosyal reformlar, aile hayatı, kadının konumu, afetler, göçler ve salgın hastalıklar ile bilim ve teknoloji, günlük hayat, tarım, sanayi, ticaret ve ulaşım” (MEB, 2024, s. 4) gibi konulara yer verilmesine olanak sağlanmıştır. Bu durum öğrencilerin tarih dersine geniş bir perspektifle bakmasına ve tarih dersini günlük hayatla ilişkilendirmelerine olanak sağlayabilir.

2024 TDÖP’te bilgi aktarımı odaklı tarih öğretimi yerine beceriyi esas alan bir öğretim anlayışına geçilmiştir. Bu becerinin gerçekleştirilebilmesi için sadeleştirilmeye gidilmiş ve siyasi tarihin yanı sıra insanı merkeze alan sosyal tarih konuları benimsenmiştir. Bu programda da tematik

yaklaşım benimsendiği gibi özellikle tema içeriklerinin oluşturulmasında kronoloji mefhumu esas alınmıştır. Bu yönüyle program 2018 TDÖP ile benzerlik göstermektedir. 2024 TDÖP’te ilk kez dijital tarihe yer verildiği gibi yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen yeni tarihsel bilgi ve bulgular program içeriğine yansıtılmıştır. Öğretme ve öğrenme uygulamalarında çevirim içi ortamların kullanımı benimsenmiştir. 2018 TDÖP’te öğrenciye edindirilmesi gereken değerlerden bahsedilmesine karşın 2024 TDÖP’te ise örnek olay ve metinler üzerinden konularla değerler ilişkilendirilmesi, toplumun temel unsurları ihtiva eden millî ve manevî değerlerin uygulamalı bir şekilde öğrenciye aktarılması amaçlanmıştır. Millî ve manevî değerlerin örnek olaylar üzerinden gösterilmeye çalışılması bu programın olumlu bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Çünkü ergenlik dönemindeki birey, kimlik oluşturma evresindedir. Durmuş’a (2005: s. 25) göre ergenlik dönemindeki bireyin ailesi onun bu kimlik arayışı döneminde bulunduğunu göz önünde bulundurarak ona örnek olmaya, örnek bulamıyorlarsa örnek göstermeye, bulundukları zaman ve mekânın koşullarında bunu yapamıyorlarsa geçmişten örnek olabilecek insanların hayatlarını, çalışmalarını vb. özelliklerini onların önlerinde hazır etmeye çalışmalıdırlar. Kaya ve Erol (2018) bu dönemde bireyin kişiliğinin şekillendiğini belirtmektedir. Bu dönemde örnek olay ve metinler üzerinden tarih konularının değerlerle ilişkilendirilmesi öğrencilerin öz güven duygularının gelişimine de katkı sunabilir. Nitekim Aydın ve Kaya (2022) yaptıkları çalışma neticesinde biyografi kitapları okuyan deney grubu öğrencilerinin farklı kitaplar okuyan kontrol grubu öğrencilerine göre öz güven puanlarının son testte daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla beraber öğrenciler özellikle tanınmış kişilerin hayat hikayelerinden etkilenecek onlar gibi ünlü olmayı ve başarıya giden yolda pes etmemeyi düşündüklerini belirtmişlerdir.

2024 TDÖP oluşturulurken sosyal bilimler alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri esas alınmıştır. Öğrencilerin tarih okuryazarı haline gelebilmeleri için tarih derslerinin ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir yapıyla birlikte, sorgulayıcı ve güncel hayatla ilişkilendirilecek bir biçimde öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında insanı ve onun faaliyetlerini geçmiş-bugün-gelecek ekseninde anlamlandırıp kavrayabilmek için tarih okuryazarı bireyler yetiştirmek esas alınmıştır. Nitekim bu anlayışla tarih dersi sadece geçmişteki olayların bir anlatımından ziyade bugüne ilişkilendirilip geleceğin inşasında bir yol haritası olarak görülmüştür.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanan 2018 ve 2024 Tarih Dersi Öğretim Programındaki özel amaçlar Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

2018-2024 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Amaçlar Bakımından Karşılaştırılması

	Özel Amaçlar	Programlar
1	Tarihin siyasi ve askerî olayların yanı sıra sosyal, ekonomik ve kültürel alanları da kapsadığına dair kanıtlar göstermeleri,	2018/2024
2	Tarihsel olayların meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıttığını kavramaları,	2018/2024
3	Tarihsel süreçte toplumlar arasında meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimleri çözümlemeleri,	2018/2024

4	Tarihsel olay, durum, kişi, kurum ve fikirleri ait olduğu dönemin koşulları içinde değerlendirilmeleri,	2018/2024
5	Tarihsel süreçteki olay, durum, kurum ve fikirleri değişim ve süreklilik açısından yorumlamaları,	2018/2024
6	Tarihsel süreçte öne çıkan kişi, toplum, devlet ve medeniyetleri araştırmaları,	2018/2024
7	Tarihsel bilginin inşa sürecinde tarihçilerin esas aldığı yöntemleri uygulamaları,	2018/2024
8	Tarihi öğrenirken ve araştırırken ihtiyaç duydukları teknolojileri etkin bir şekilde kullanmaları,	2024
9	Türk milletinin insanlığa katkılarına dair kanıtlar göstermeleri,	2018/2024
10	Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri açıklamaları,	2018/2024
11	Millî kimliğin oluşum sürecini çözümlemeleri,	2018/2024
12	Medeniyetimizin dayandığı millî ve manevi değerleri davranışlarına yansıtmaları,	2018/2024
13	İnsanlığın ortak mirasının korunmasında ve yaşatılmasında duyarlılık göstermeleri,	2018/2024
14	Tarih dersinin birey ve toplum hayatına katkıları çerçevesinde ders dışında da tarih öğrenmeye istekli olmaları,	2024
15	Tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır.	2024

Tablo 1 incelendiğinde, 2018 TDÖP’te 13, 2024 TDÖP’te ise özel amaçlara 15 maddede yer verilmiştir. Ayrıca hem 2018 hem de 2024 TDÖP’te yer alan amaçlar her ne kadar bire bir aynı cümleler olmasa da ana fikir açısından 12’si benzer oldukları için aynı kategoride değerlendirilmiştir. 2024 TDÖP’te 3 maddeye ise ilk kez yer verilmiştir. Bunlardan birincisi “dijital tarih” kavramını temel alan “Tarihi öğrenirken ve araştırırken ihtiyaç duydukları teknolojileri etkin bir şekilde kullanmaları”, ikincisi “tarih bilinci” ve “tarih okuryazarlığına” sahip bireyler yetiştirmek amacını yansıtan “Tarih dersinin birey ve toplum hayatına katkıları çerçevesinde ders dışında da tarih öğrenmeye istekli olmaları” ve üçüncüsü de elde edilen bilginin doğru ve etkili aktarılmasına yönelik “Tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türkçeyi doğru ve etkili kullanması” maddelere yer verilmiştir.

Tarih Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Esaslar

2018 TDÖP’te öğretim programının perspektifi, değerler, yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları, alana özgü yeterlilikler ve beceriler başlıkları altında programla ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. 2024 TDÖP’te “Tarih Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığı altında 2018 TDÖP’te yer alan bilgilerin büyük bir bölümüne değinilmiştir.

2018 TDÖP’te tarih dersleri işlenirken kalıcı ve anlamlı bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için kavramların önemine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin ünitelerle ilgili bilgi düzeyini tespit ettikten sonra konuyla ilgili temel kavramların öğretimine ilişkin esaslara değinilmiştir. 2024 TDÖP’te kavram öğretimine yönelik etkinliklere önem verilmiştir. Öğrenme-öğretme

uygulamalarında öğrenci yapısına göre kavram haritası, kavram ağı, kavram bulmacası, kavram karikatürü ve kavramsal değişim metni gibi materyallerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

2024 TDÖP’te öğrenme ve öğretmen uygulamaları öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandıran, öğrencilerde kalıcı bir öğrenmenin oluşmasına olanak sağlayan değişik öğretim yöntem ve tekniklerin uygulandığı disiplinlerarası ilişkileri anlamayı kolaylaştıran kapsamlı bir çerçevede sunulmuştur. Ayrıca 2024 TDÖP’te ünitelerin işleniş sırası ve ünitelere ayrılan süre programda belirtilmesine karşın zümre öğretmenlerinin dersleri planlarken çevre şartlarını ve öğrenci düzeylerini dikkate almaları gerektiği üzerinde de durulmuştur. Bu durum öğrencilerin bireysel farklılıkları ve çevre şartları göz önünde bulundurularak yapılan bir planlamanın öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlayabilir.

2018 TDÖP’te önemli şahsiyetlere vurgu yapılmış, tarihin şekillenmesinde önemli rol oynayan bu şahsiyetlerin yaptıkları faaliyetlerin konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretilmesi hedeflenmiştir. 2024 TDÖP’te ise fikirleri, eserleri ve kişilik özellikleriyle ön plana çıkan tarihi karakterlerin ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Tarihi karakterlerin öğretiminde biyografileri verilirken ezberden kaçınılması gerektiği, tarihi karakterlerin alana katkıları, ortaya koydukları eserler ve öğrenciler tarafından model alınması gereken yönleri vurgu yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu yönüyle 2024 TDÖP, 2018 programına göre tarihi karakterlerin çok yönlü özelliklerinin kavratılması açısından daha zengin bir içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

2018 TDÖP’te öğretmenler tarihi konuların öğretiminde özellikle yer ve mekân temelli öğrenme çerçevesindeki etkinliklere önem verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretmen kontrolünde olmak koşuluyla sanal müze ile çevre ve okul şartları uygun ise tarihi mekân ve müze ziyaretlerinin yapılabileceği belirtilmiştir. 2024 TDÖP öğrencilerin çevreleri ile daha fazla etkileşim içine girerek öğrenme sürecine yaşantılarını da ekleyecek biçimde tasarlanmıştır. İlgili program 2018 TDÖP’e göre daha zengin ve daha detaylı eğitim-öğretim ortamları sunmayı ve bu ortamlardan istifade etmeyi amaçlamıştır: “Okul içi öğrenme ortamlarının (sınıflar, okul kütüphaneleri, laboratuvarlar, okul bahçeleri vb.) yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarından da (arkeolojik kazı alanları, sergiler, kütüphaneler, müzeler, millî parklar, kültür merkezleri, bilim ve sanat merkezleri, resmî ve özel kurum ya da kuruluşlar, tarihî mekânlar, anıtlar, şehitlikler, savaş alanları vb.) olabildiğince yararlanılmalıdır.” Ayrıca okul içi veya dışı öğrenme sürecinde öğrencilerin özellikleri, okulun imkanları ve ekonomik olanakları göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Dijital bilgiye ulaşma ortam ve uygulamaları ile ulusal ve uluslararası ölçekteki projelerden istifade edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin tarihsel duyarlılığını ve milli şuurunu geliştirebilmek için milli, dini gün ve bayramlardan yararlanılabileceği belirtilmiştir.

2018 TDÖP’te tarih dersinin önemli özelliklerinden biri olan kronolojik sıralamaların öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yönelik olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Özellikle sıralanan olay ve olguların ezberletilmemesi yoluna gidilmesi belirtilmiştir. 2024 TDÖP’te öğrencilerin zaman mefhumunu algılamasını ve kronolojik düşünme yeteneğini geliştirmesini isteyen bir öğretmenin kronolojik konuları ihtiva eden tarihsel verileri ve kaynakları kullanarak öğrencilere yorumlatabileceği gibi bu beceriyi kazandırırken tarih şeridi, tarihsel hikâye ve akış şeması gibi materyallere de yer verilebileceği belirtilmiştir.

2018 TDÖP’te tarih dersiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerler öğrencilere kazandırılmak istenirken sadece MEB tarih ders kitaplarına bağlı kalınmaması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf düzeylerini göz önünde bulundurarak mevzuat ve kazanımlara uygun olan

öğretim materyallerini hazırlayaabilecekleri veya EBA vb. ortamlarda var olan bu tür materyalleri derslerde kullanabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca dijital kaynakların kullanımı konusunda MEB tarafından belirlenen kurallara uyulması gerektiği vurgulanmış, bu tür materyallerin kullanım konusunda intihal yapılmaması, etik kurallarına ve telif haklarına riayet edilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir. 2024 TDÖP’te öğrenme çıktıları ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurmak koşuluyla öğretmenlerin dijital unsurların yanı sıra resim, fotoğraf vb. gibi geleneksel, heykel, mimari vb. gibi modern sanat tarzları ile roman, türkü ve şiir vb. gibi edebi türlerden istifade edebilecekleri belirtilmiştir. Hatta tarih dersi öğretimi programı kapsamında öğrencilerle biyografi üzerine yapılacak bir etkinlikte biyografisi incelenecek kişilerin eğitim ve faaliyetlerinin yanı sıra kişilerin yaşadıkları dönemin siyasi, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerine çalışma etkinliği içerisinde yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme-öğretme uygulamalarını gerçekleştirirken tarihsel kaynakların kullanımı üzerinde durulmuştur. Bu kaynakların kullanımı esnasında telif hakları konusunda gerekli bilgiye sahip olunması ve intihale sebep verebilecek yaklaşımlardan uzak durulması gerektiği vurgulanmıştır. Bilhassa dijital kaynakların kullanılması konusunda MEB tarafından belirtilen kural ve kaidelere riayet edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrenme-öğretme uygulamalarında dijital etkinlik oluşturma etkinliklerinde yararlanılabileceği belirtilmiştir.

2018 TDÖP’te programın temelini oluşturan önemli bir unsur da değerler öğretimidir. Bu kapsamda kök değerlerin öğrencilere edindirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu değerler şunlardır: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.” Bahsedilen değerlerin hem kendi başlarına hem de ilişkili oldukları alt değerler göz önünde bulundurularak öğrenme sürecinde ele alınacağı ifade edilmiştir. 2024 TDÖP’te program uygulanırken içerik çerçevesinde öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda öğrenme-öğretme sürecinde değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için uygun koşullarda ilgili değerlerin kazandırılmasına imkân oluşturacak yaşantıların sağlanması ve öğrencilerin bunlara aktif katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrenme çıktılarıyla ilişkili değerlerin yanı sıra örtük program anlayışından hareketle okulun bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin özellikleriyle öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan özellikleri gibi değişkenleri baz alarak program kapsamında sunulan diğer değerlerin edinilmesinde rehberlik edebilecekleri vurgulanmıştır. Değerlerin kazanılmasında değer telkini, değer açıklama vb. gibi yaklaşımlardan istifade edilerek öğrencilerin bu değerleri tanımasına, kavramasına ve içselleştirilmesine dikkat edilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir.

2018 TDÖP’te öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası seviyede; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında gereksinim duyacakları beceriler yelpazesi içerisinde olan “ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen yetkinliklere yer verilmiştir. 2024 TDÖP’te ise bu yetkinliklere yer verilmemiştir. Ancak 2024 TDÖP’te tarih eğitimi kapsamında öğrencilere kişisel, ulusal ve uluslararası seviyede tarihsel anlayış kazandırmak suretiyle öğrencilerin kendi kimliklerini geliştirmelerine olanak sağlanacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda sosyal-duygusal öğrenme yetenekleri, değerler ve okuryazarlık becerileri bütüncül bir şekilde işe koşulmuş; bunları bilgi edinme sürecinde nasıl kullanılacağına yönelik öğretmenlere çeşitli örneklemeler sunulmuştur.

2018 TDÖP’te her bireyin farklı özelliklere sahip olduğuna vurgu yapılarak tarih dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinin azami çeşitlilik ve esneklik ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca aşağıdaki ilkelere yer verilmiştir:

1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
5. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.”

2024 TDÖP’te ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin gelişimsel ilerlemelerinin takip edilebilmesinin yanı sıra kullanılan öğretim yaklaşımının etkililiğini tespit edilebilmesine yol gösterecek biçimde dizayn edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin özellikle bireysel farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Bundan dolayı öğrencinin performansını tespit edebilmek için tek bir ölçme araç ve yönteminden farklı ölçme araçlarıyla birden fazla delile ihtiyaç duyulması gerektiği belirtilmiştir. 2024 TDÖP’te tarih dersiyle ilgili ölçme ve değerlendirme süreçleri tasarlanırken şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur:

1. Öğrenciyi öğrenmeye güdüleyecek, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarıyla uyumlu, zamana ve öğrenciye göre esneklik gösterebilen ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu uygulamalar yapılandırılırken programın tüm bileşenleriyle uyumlu olası gerektiğine vurgu yapılmıştır.
2. Programda her öğrenme çıktısına ilişkin en az bir öğrenme kanıtı sunulmuştur. Ancak eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri öğrenme-öğretme uygulamalarının bir parçası olduğu ve içeriğe dâhil edildiği için bunlara yönelik herhangi bir ölçme ve değerlendirme araçlarına doğrudan yer verilmemiştir.
3. Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin tüm öğrenme-öğretme yaşantılarında kullanılabilme özelliğine sahip olmasının yanı sıra öğrencilerinin etkin katılımıyla ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilebilecek şekilde

tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca programda çeşitli ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri örnek olarak verilmiştir. Öğretmenlerin ölçme amaçları ve öğrenme çıktılarını göz önünde bulundurarak farklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabileceği belirtilmiştir.

4. Her ünitenin en az bir öğrenme çıktısını ölçme ve değerlendirmeye yönelik performans görevi verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

5. Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri uygulanırken -bu çağın en önemli özelliği- olan dijital olanaklardan yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda bilgi görseli, broşür, poster, afiş gibi araçların yanı sıra öykü, sanal pano, sunum gibi dijital uygulamaların kullanımına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

6. Ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitliliğine önem verilmiştir. Buna yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme çıktıları, içerik ve öğrenme-öğretme uygulamaları doğrultusunda kendi yaklaşımlarını belirlemelerine fırsat sunulmuştur. Bu doğrultuda açık uçlu, kısa cevaplı, eşleştirmeli sorular ile doğru-yanlış madde türleri, gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve çalışma yaprağı gibi tamamlayıcı ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Çıkış kartı, T cetveli, karşılaştırma tablosu gibi araçların yanı sıra performans görevi, proje ve sözlü yoklamalar kullanılmıştır.

7. Bu ölçme araçlarına ek olarak öz, akran ve grup değerlendirme forumları aracılığıyla öğrencilerin de değerlendirme sürecine aktif katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

8. Tarih alan becerilerinin değerlendirilmesinde tarihsel empati, tarihsel kaynak/kanıt analiz, değişim ve süreklilik, bildiklerim, merak ettiklerim, öğrendiklerim ve hissettiklerim, tarihsel bakış açısı formlarından yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu formlar programda ekte sunulmuştur. Öğretmenlere yol göstermesi açısından olumlu bir örnek teşkil etmektedir.”

2018 TDÖP’te bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınarak destekleyici önlemler alınabileceği belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretim programı bireysel farklılıkları esas alarak yapılandırılmıştır. Bireysel farklılıkla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş, öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim hızlarını göz önünde bulundurarak onların durumlarına daha duyarlı davranmaları gerektiği belirtilmiştir. 2024 TDÖP’te bireysel farklılıklar kavramı yerine farklılaştırma kavramı kullanılmıştır. Farklılaştırma başlığı altında her öğrencinin kendine has yetenek, ilgi ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının yanı sıra esnek grup uygulaması, sürekli değerlendirme ve uyarılma yaklaşımı ön planda tutulmuştur. Ayrıca okul içi ve dışındaki faaliyetlerde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerin yanı sıra bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak program yapılandırılmıştır. Farklılaştırma bölümü zenginleştirme ve destekleme olmak üzere iki kısımdan meydana gelmektedir. Zenginleştirme kısmı arkadaşlarına nazaran daha ileri seviyede olan öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilmek için öğretmenlere özgü önerilerin yer aldığı kısımdır. Destekleme kısmı ise eğitim sürecinde zorlanan öğrencilere ilave destek ve zaman verilmesi konusunda öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulduğu bölümdür.

2018 TDÖP’te tarihin doğası ve tarihçilerin çalışma esasları göz önünde bulundurularak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu beceriler hakkında kısa açıklama bilgilerine yer verilmiştir. 2024 TDÖP’te ise beceri öğretimi ön

planda tutulmuştur. Öğrenme çıktıları esas alınarak kavramsal, okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yanı sıra alana özgü becerilerin uygun öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrencilere aktarılabilmesi belirtilmiştir.

2024 TDÖP’te 2018 programından farklı olarak tarih dersi öğretiminin uygulanmasına ilişkin çeşitli esaslar belirtilmiştir. Bu esaslar aşağıda açıklanmıştır.

Tarih dersi öğretim programının kademeli olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Bundan dolayı bir önceki kademeyle ilgili öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin öğrenme eksikliklerinin zümre öğretmenleri tarafından tespit edilip bu eksiklikleri ortadan kaldırmaya yönelik dersin içeriğine ait hususlar eğitim-öğretim sürecinin başlangıç aşamasında zümre öğretmenlerince karar alınarak uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin ortaöğretimdeki tarih dersiyle ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. sınıflar) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının (8. sınıf)” içeriklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek için hazırlayacakları sınavların rastgele değil de belli bir kritere göre hazırlanmasına katkı sunabilir. Öğrencilerin ders yılı başında hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmeye çalışılması, tarih dersinde öğrencilere edindirilmek istenen öğrenme çıktılarının kalıcı olmasını sağlamanın yanı sıra eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli geçmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca ilgili programda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme biçimleri esas alınarak öğrenme çıktılarıyla bütünlük gösteren farklı öğretim materyallerinin yapılandırılması ve kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Öğretim materyalleri oluşturulurken zümre öğretmenleriyle birlikte diğer branş öğretmenleriyle de iş birliği yapılabileceği ifade edilmiştir. Bu durum öğretim materyallerinin çok yönlü ve işlevsel bir yapıda olmasına katkı sağlayabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan araştırma, inceleme, analiz etme ve değerlendirme gibi kavramlara 2024 TDÖP’te uygulamaya ilişkin esaslarda yer verildiği görülmektedir. Nitekim ilgili programda yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden araştırma, inceleme, analiz ve değerlendirme gibi bilimsel faaliyetlerin multidisipliner arası ve bağlama dayalı bir anlayışla zümre öğretmenleri tarafından planlanması ve yürütülmesi hususu üzerinde durulmuştur.

Öğrenci merkezli eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bir sınıf ortamında derslerin daha eğlenceli ve öğrenmenin daha kalıcı olabileceğini söylemek mümkündür. İlgili programda öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebildiği, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine katkı sunan bir sınıf ikliminin oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Böyle bir sınıf ikliminin oluşturulması öğrencilerde demokratik bir anlayışın oluşmasına katkı sunduğu gibi öğrencilerinin demokratik bir yaşam felsefesini benimsemelerine yardımcı olabilir.

2024 TDÖP’te program uygulanırken içerik çerçevesinde öğrencilerin Türkçe söz varlıkları ve dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Hatta bu kapsamda zümre öğretmenleri tarafından programın öğrenme çıktılarıyla uyumlu ve paralellik arz eden uygun kitap okuma listelerinin hazırlanması ve öğrencilere bir eğitim-öğretim yılında onların tarih birikimi ve kültürüne katkı sunabilecek asgari iki kitap okutulması şekilde planlanması gerektiği belirtilmiştir. Tarih dersi kapsamında öğrencilere “Tarih öğretimi ve yazımı, tarih metodolojisi, dijital tarih, Tarım Devrimi, İslamiyet öncesi Türk tarihi, Türk topluluklarının göçleri, Hz. Muhammed’in hayatı, Dört Halife Dönemi, İslam medeniyetinde bilim, kültür ve sanat, Türkiye Selçuklularında

ekonomi ve sosyal hayat, Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasında rol oynayan âlimler, Rumeli Türklüğü, Osmanlı Devleti'nin ilim ve irfan geleneği, İstanbul'un Fethi ve II. Mehmed, Avrupalıların sömürgeci politikaları, Lale Devri, tarihsel süreçte depremler, Şark Meselesi, Osmanlı Devleti'nde sanayileşme, Balkan Savaşları, Balkanlarda Rumeli Türklüğüne karşı baskılar, sürgünler ve göçler, I. Dünya Savaşı süreci, Türk-İslam medeniyetinde vakıflar, Osmanlı Devleti'nde saray ve mutfak kültürü" konularında alanında uzman kişiler tarafından yazılmış kitapların okuma listesine dâhil edilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir. Böyle bir uygulama öğrencilerin hem dil becerilerinin gelişmesine olanak sağlar hem de öğrencilerde akademik bir tarih birikiminin oluşmasına katkı sunar. Ayrıca öğrenme çıktılarıyla uyumlu okutulacak kitap konularının verilmesi öğretmenlerin rastgele veya kendi ideolojik dünyalarına yönelik kitap tavsiyesinde bulunmalarına engel oluşturabilir.

2024 TDÖP'in yapılandırılmasında bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda tarih öznesinin "insan" olduğu belirtilmiş, insanın zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden çok yönlü bir varlık olduğu göz önünde bulundurularak nitelikli yetiştirilmesine odaklanılması gerektiği ifade edilmiştir.

2024 TDÖP'te içerik çerçevesi oluşturulurken güncel gelişmeler ve tematik yaklaşımlar esas alınmıştır. Ayrıca olayların uygun yerlerde ve eş zamanlı bir biçimde yürütülmesine olanak sağlanılmaya çalışılmıştır. Sosyal tarih anlayışına yönelik konular ön planda tutulmuştur. İlgili programda öğrenme çıktılarıyla alakalı güncel konular; farklı yöntemler kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme vb. beceriler ile ilişkilendirilmek suretiyle sınıf ortamına taşınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına katkı sunduğu gibi düşünen, araştıran, sorgulayan ve değerlendiren bireylerin yetişmesine yardımcı olabilir.

2024 TDÖP'te öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri sonucu ortaya koydukları araştırma ürünlerinin "kitap, dergi, panel, seminer, bilim şöleni, proje fuarı, sosyalfest, TÜBİTAK öğrenci araştırma projeleri" dijital ortamlarda sunularak paylaşılabileceği belirtilmiştir. Bu tür etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin motivasyon seviyelerini artırırken aynı zamanda arkadaş ortamında düşünce ve duygularını daha özgür bir şekilde ifade etme yeteneğini geliştirecek, araştırma metodlarına hâkim olmasını, zamanını daha verimli kullanmasını, sorumluluk bilinci kazanmasını ve hayatının her safhasında yaygın öğrenme alışkanlığı elde etmesini sağlayacak önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum dijital ortamda kullanılan materyallerin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimine katkı sunacak bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.

2018 TDÖP ile 2024 TDÖP'ün Ünite ve Kazanımlar (Öğrenme Çıktısı) Açısından Karşılaştırılması

2018 TDÖP'te 9. sınıf düzeyinde 6 üniteye, 10. sınıf düzeyinde 7 üniteye ve 11. sınıf düzeyinde 6 üniteye yer verilmiştir. Her üniteyle ilgili kazanım sayılarına, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süreye ve bunların ders saatlerine oranına ilişkin bilgi verilmiştir.

2018 TDÖP'te 9. sınıf ünite, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre ve bunların ders saatlerine oranı aşağıda tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

2018 TDÖP 9. Sınıf Ünite, Kazanım, Süre ve Oran Sayıları

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders)	Oran (%)
1. Tarih ve Zaman	3	6	8,3
2. İnsanlığın İlk Dönemleri	6	16	22,2
3. Orta Çağ'da Dünya	4	14	19,4
4. İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	5	12	16,7
5. İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	12	16,7
6. Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri	5	12	16,7
Toplam	28	72	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi 9. sınıfta 6 ünite yer almaktadır. 9. sınıfın bütün ünitelerinde toplam 28 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların işlenebilmesi için 72 ders saati öngörülmüştür. Her ünitenin kazanım sayısı doğrultusunda işlenecek tahmini ders saati ve bu ders saatinin toplam ders saatine oranı % olarak verilmiştir. 9. sınıfta kazanım sayısı en fazla olan ünite “İnsanlığın İlk Dönemleri” iken en az kazanım sayısının olduğu ünite “Tarih ve Zaman”dır.

2018 TDÖP’te 10. sınıf ünite, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre ve bunların ders saatlerine oranı aşağıda tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

2018 TDÖP 10. Sınıf Ünite, Kazanım, Süre ve Oran Sayıları

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders)	Oran (%)
1. Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye	6	12	16,6
2. Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-1453)	6	14	19,4
3. Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler	3	8	11,1
4. Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	4	10	13,8
5. Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)	7	20	27,9
6. Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı	2	2	2,8
7. Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni	5	6	8,4
Toplam	33	72	100

Tablo 3 incelendiğinde 10. sınıfta 7 üniteye yer verildiği görülmektedir. 10. sınıfın bütün ünitelerinde toplam 33 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların işlenebilmesi için 72 ders saati öngörülmüştür. Her ünitenin kazanım sayısı doğrultusunda işlenecek tahmini ders saati ve bu ders saatinin toplam ders saatine oranı % olarak verilmiştir. 10. sınıfta kazanım sayısı en fazla olan ünite “Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)” iken en az kazanım sayısının olduğu ünite “Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı”dır.

2018 TDÖP’te 11. sınıf ünite, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre ve bunların ders saatlerine oranı aşağıda tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4*2018 TDÖP 11. Sınıf Ünite, Kazanım, Süre ve Oran Sayıları*

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre (Ders)	Oran (%)
1. Değişen Dünya Dengeler Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	5	18	25
2. Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	3	10	13,8
3. Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	4	12	16,6
4. Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	5	18	25
5. Sermaye ve Emek	3	10	13,8
6. XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	2	4	5,8
Toplam	20	72	100

Tablo 4’e bakıldığında 11. sınıfta 6 üniteye yer verilmiştir. 11. sınıfın bütün ünitelerinde toplam 20 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların işlenebilmesi için 72 ders saati öngörülmüştür. Her ünitenin kazanım sayısı doğrultusunda işlenecek tahmini ders saati ve bu ders saatinin toplam ders saatine oranı % olarak verilmiştir. 11. sınıfta kazanım sayısı en fazla olan üniteler “Değişen Dünya Dengeler Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774) ile Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri” iken en az kazanım sayısının olduğu ünite “XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat”tır.

2024 TDÖP’te tüm sınıf düzeylerinde 3 üniteye yer verilmiştir. Üniteyle ilgili bilgilerin verildiği kısımda kazanım sayısı yerine öğrenme çıktısı sayısı kullanılmıştır. Bununla birlikte her öğrenme çıktı sayısının işlenişe ayrılabilir yaklaşık süreye ve bunların ders saatlerine oranına ilişkin bilgilere verilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinde “Okul Temelli Planlama” başlığı altında zümre öğretmenler kurulu tarafından ders muhtevası bakımından yapılması öngörülen çalışmalar (okul dışı öğrenme etkinlikleri, araştırma ve sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, okuma çalışmaları vb.) için 4 ders saati süreye yer verilmiştir.

2024 TDÖP’te 9. sınıf ünite, öğrenme çıktısı sayısı, kazanımların işleniş için ayrılabilir yaklaşık süre ve bunların ders saatlerine oranı aşağıda tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5*2024 TDÖP 9. Sınıf Ünite, Öğrenim Çıktısı, Süre ve Oran Sayıları*

ÜNİTE	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Süre	
		Ders Saati	Yüzde Oranı (%)
1. Geçmişin İnşa Sürecinde Tarih	4	18	25
2. Eski Çağ Medeniyetleri	5	24	34
3. Orta Çağ Medeniyetleri	4	26	36
Okul Temelli Planlama*	-	4	5
Toplam	13	72	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi 9. sınıfta 3 ünite yer almaktadır. 9. sınıfın bütün ünitelerinde toplam 13 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların işlenebilmesi için 72 ders saati öngörülmüştür. Her ünitenin kazanım sayısı doğrultusunda işlenecek tahmini ders saati ve bu ders saatinin toplam ders saatine oranı % olarak verilmiştir.

2024 TDÖP’te 10. sınıf ünite, öğrenme çıktısı sayısı, kazanımların işlenişi için ayrılabilir süre yaklaşık süre ve bunların ders saatlerine oranı aşağıda tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6

2024 TDÖP 10. Sınıf Ünite, Öğrenim Çıktısı, Süre ve Oran Sayıları

ÜNİTE	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Süre	
		Ders Saati	Yüzde Oranı (%)
1. Türkistan’dan Türkiye’ye (1040-1299)	4	20	28
2. Beylikten Devlete Osmanlı (1299-1453)	5	24	34
3. Cihan Devleti Osmanlı (1453-1683)	5	24	33
Okul Temelli Planlama*	-	4	5
Toplam	14	72	100

Tablo 6 incelendiğinde 10. sınıfta 3 üniteye yer verildiği görülmektedir. 10. sınıfın bütün ünitelerinde toplam 14 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların işlenebilmesi için 72 ders saati öngörülmüştür. Her ünitenin kazanım sayısı doğrultusunda işlenecek tahmini ders saati ve bu ders saatinin toplam ders saatine oranı % olarak verilmiştir.

2024 TDÖP’te 11. sınıf ünite, öğrenme çıktısı sayısı, kazanımların işlenişi için ayrılabilir süre yaklaşık süre ve bunların ders saatlerine oranı aşağıda tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

2024 TDÖP 11. Sınıf Ünite, Öğrenim Çıktısı, Süre ve Oran Sayıları

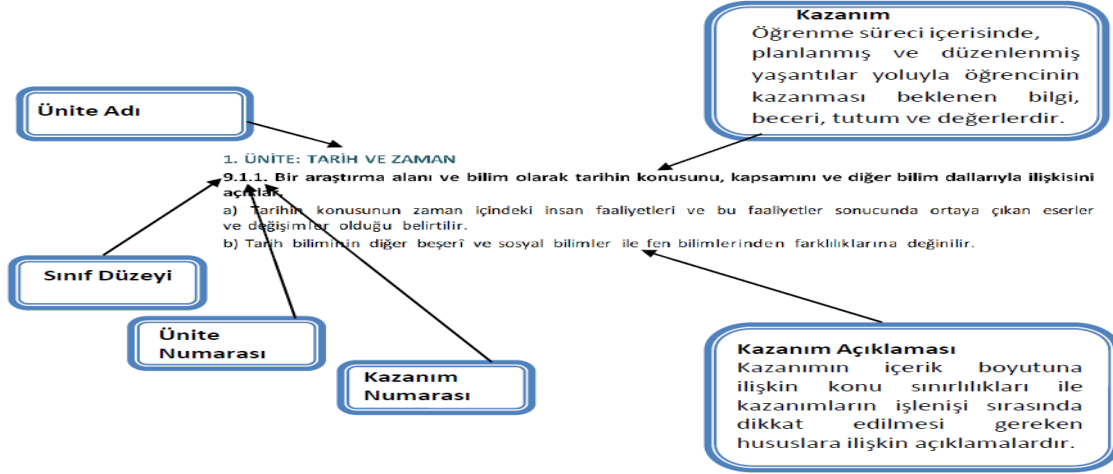
ÜNİTE	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Süre	
		Ders Saati	Yüzde Oranı (%)
1. Değişen Dünyada Osmanlı (1683-1789)	4	22	31
2. Dönüşüm Sürecinde Osmanlı (1789-1908)	4	26	36
3. Savaşlar Sarmalında Osmanlı (1908-1918)	3	20	28
Okul Temelli Planlama*	-	4	5
Toplam	11	72	100

Tablo 7’e bakıldığında 11. sınıfta 3 üniteye yer verilmiştir. 11. sınıfın bütün ünitelerinde toplam 11 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların işlenebilmesi için 72 ders saati öngörülmüştür. Her ünitenin kazanım sayısı doğrultusunda işlenecek tahmini ders saati ve bu ders saatinin toplam ders saatine oranı % olarak verilmiştir.

2018 TDÖP’te kazanım numaralandırma aşağıda yer aldığı şekildedir (MEB, 2018: 20):

Şekil 1

2018 TDÖP Kazanım Numaralandırması

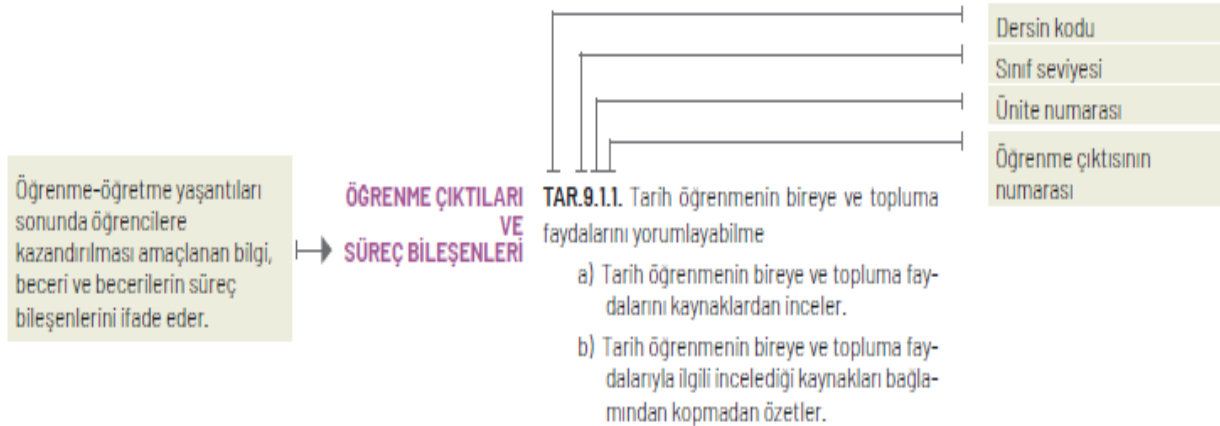


Şekil 1 incelendiğinde kazanım sayısının başındaki “9” rakamı sınıf düzeyini, ikinci sıradaki “1” rakamı ünite numarasını, üçüncü sıradaki “1” rakamı ise kazanım numarasını belirtmektedir. Rakamlardan sonra üniteyle ilgili kazanıma yer verilmiştir. Ayrıca ilgili kazanımın açıklamalarına kazanımın alt kısmında yer verilmiştir.

2024 TDÖP’te öğrenme çıktısı numaralandırılması aşağıda yer aldığı şekildedir (MEB, 2024: 15):

Şekil 2

2024 TDÖP Öğrenme Çıktısı Numaralandırması



Şekil 2’de görüldüğü gibi 2024 TDÖP’te kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesine yer verilmiştir. Öğrenme çıktısının baş kısmındaki “TAR” dersin kodunu, ikinci sıradaki “9” rakamı sınıf seviyesini, üçüncü sıradaki “1” rakamı ünite numarasını, dördüncü sıradaki “1” rakamı

ise öğrenme çıktısının numarasını belirtmektedir. Rakamlardan sonra üniteyle ilgili öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Ayrıca ilgili öğrenme çıktısının açıklamaları öğrenme çıktısının alt kısmında belirtilmiştir. Bununla birlikte ilgili şekilde öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri açıklamalı bir şekilde belirtilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada, 2018 TDÖP ile Türkiye Yüzyılı Maarif modeli doğrultusunda 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanacak olan 2024 TDÖP ortak ve farklı yönleri açısından değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

2024 TDÖP'in içindekiler kısmı 2018 TDÖP'e göre nicelik olarak daha az olmasına karşın nitelik olarak daha kapsamlı ve detaylı olduğu tespit edilmiştir.

2018 TDÖP'te tarihsel düşünme becerileri ön plana alınarak kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri edinmiş bireyler yetiştirmek esas alındığı görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda farklı sosyal bilim dallarının perspektif ve terminolojisinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. 2024 TDÖP'te ise birden çok farklı disiplinlerden yararlanılarak sosyal bilimler bakış açısının yanı sıra multidisipliner bir anlayış esas alınmıştır. Ayrıca tarih dersine tarihi olayların yanı sıra insanın çeşitli faaliyetlerini inceleyen; yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekleri de esas alan insanlık tarihi perspektifiyle yaklaşıldığı görülmüştür. Bununla birlikte tarih bilimi sadece siyasi ve askeri değil aynı zamanda kültürel, sosyal, felsefi, dinî (inanış) vb. açılardan incelenerek bu bilimine eş zamanlı bir bakış açısıyla bütüncül olarak yaklaşılmıştır.

2024 TDÖP'te tarih öğretimine bilgidен ziyade beceriyi esas alan bir yaklaşımla bakılmıştır. Tarih dersi öğretim programı oluşturulurken sosyal bilimlere özgü alan becerileri başta olmak üzere kavramsal, sosyal, duygusal ve okuryazarlık becerileri ile eğilim ve değerlerin temel alındığı görülmüştür. Ayrıca ilk kez 2024 TDÖP'de dijital tarihe yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretme ve öğrenme uygulamalarında çevrim içi ortamların kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

2018 ve 2024 TDÖP özel amaçlar açısından karşılaştırıldığında birçok maddenin benzer olduğu görülmüştür. Ancak 2024 TDÖP'te ilk defa dijital tarih, tarih bilinci, tarih okuryazarlığına yer verilmesinin yanı sıra tarihsel anlatıları sözlü veya yazılı olarak aktarırken Türkçeyi doğru ve etkili kullanılmasının gerekliliği dile getirilmiştir.

2018 TDÖP'te etkili ve kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi için tarih öğretimiyle ilgili kavramların önemine vurgu yapılırken 2024 TDÖP'de ise tarih öğretimindeki kavramlarla ilgili etkinlikler üzerinde durulmuştur. Kalıcı bir öğrenme sürecinin sağlanabilmesi için öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak kavram haritası, kavram ağı, anlam çözümleme tablosu, kavram bulmacası, kavram karikatürü ve kavramsal değişim metni gibi materyallerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

2018 TDÖP'te tarihi olayların şekillenmesinde etkin olan karakterlerin yaptıkları faaliyetler konu ve kazanımlarla öğretilmesi esas alınmıştır. 2024 TDÖP'te ise karakterlerin sadece tarihi olaylarda yaptıkları faaliyetlerin yanı sıra düşünceleri, eylemleri, eserleri ve kişilik özellikleriyle ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Bu karakterlerin öğretiminde ezberden ziyade biyografi aracılığıyla öğretiminin esas alındığı tespit edilmiştir.

2018 TDÖP'te tarih öğretimi esnasında sanal müze ile okul ve çevre şartlarının uygunluğu dikkate alınarak müze ve tarihi mekanlara yönelik ziyaretlerinin yapılabileceği dile getirilmesine

karşın 2024 TDÖP’te ise bu eğitim-öğretim ortamları daha zengin ve daha detaylı bir şekilde verilmiştir.

2018 TDÖP’te kronolojik sıralamaların öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yönelik olması gerektiği belirtilmiştir. 2024 TDÖP’te ise öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini edindirmek ve geliştirebilmek için tarih şeridi, tarihsel hikâye ve akış şeması gibi materyallere yer verilebileceği dile getirilmiştir.

2018 TDÖP’te tarih dersinin amaç ve hedefleri doğrultusunda öğrencilere edindirilmesi gereken kazanımların ders kitaplarının yanı sıra EBA vb. kaynaklardan istifade edilebileceği belirtilmiştir. 2024 TDÖP’te öğrenme çıktıları ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurmak koşuluyla 2018 TDÖP’e göre zengin ve çeşitli eğitim öğretim materyallerinin kullanılabileceği belirtilmiştir. Hatta öğrenme çıktılarına uygun olarak farklı metin türlerine bu ders kapsamında yer verilebileceği öngörülmüştür.

2018 TDÖP’te öğrencilere edindirilmesi gereken şu kök değerlere yer verilmiştir: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.” 2024 TDÖP’te ise tarih dersinin içeriği doğrultusunda öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu değerlerin örnek olay ve metinler üzerinden öğrenciye aktarılabilmesi belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu değerleri içselleştirebilmesi için değer ediniminde değer telkini, değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilem, eylem öğrenme ve gözlem yoluyla öğrenme gibi yaklaşımlarının kullanılabileceği ifade edilmiştir. 2024 TDÖP’te 2018 TDÖP gibi değerlerle ilgili bir sayı verilmemiştir.

2018 TDÖP’te Türkiye yeterlilikleri çerçevesi kapsamında belirtilen yetkinliklere yer verilmesine karşın 2024 TDÖP’te bu yetkinliklere yer almadığı görülmüştür. Ancak ilgili programda sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir.

2018 TDÖP’te ölçme ve değerlendirmeyle öğrencilerin bireysel farklılıklarına vurgu yapılarak tarih dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinin azami çeşitlilik ve esneklik ilkeleri göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. 2024 TDÖP’te ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hem öğrencinin gelişiminin takip edilmesi hem de kullanılan öğretim yönteminin etkililiğini n tespit edilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması esnasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmasının yanı sıra tek bir ölçme araç ve yönteminden farklı ölçme araç ve yöntemlerinden istifade ederek birden fazla kanıtı ihtiyaç duyulması gerektiğine değinilmiştir.

2018 TDÖP’te bireylerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak destekleyici önlemlerin alınabileceği belirtilmiş ve ilgili program bu farklılıklar dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Bireysel farklılıklarla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş olup öğretmenlerin bu konuda öğrencilerin gelişim hızlarını göz önünde bulundurmaları gerektiği dile getirilmiştir. 2024 TDÖP’te daha önceki programda kullanılan bireysel farklılıklar yerine farklılaştırma kavramı kullanılmıştır. Burada her öğrencinin kendine has yetenek, ilgi ve öğrenme stilleri olduğuna vurgu yapılarak bu doğrultudan hareketle kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin farklılıkları göz önünde bulundurularak daha kapsamlı ve çok yönlü bir perspektifle program yapılandırılmıştır. Farklılaştırma bölümü zenginleştirme ve destekleme olmak üzere iki başlık altında açıklandığı tespit edilmiştir.

2018 TDÖP’te öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine sahip olması gerektiğine vurgu yapılırken 2024 TDÖP’te ise beceri öğretimi esas alınmış olup öğrencilerin öğrenme çıktıları doğrultusunda kavramsal, okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yanı sıra alana özgü becerilerin uygun öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrencilere tarih dersinin aktarılabilceği üzerinde durulmuştur.

2024 TDÖP’te Tarih dersi öğretim programının kademeli olarak uygulanacağı ve bundan dolayı eğitim- öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerinin tespit edilmesi ve bu duruma göre öğrencilerin öğrenme profillerinin göz önünde bulundurularak farklı öğretim materyallerinin yapılandırılması ve kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ilgili programda yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan araştırma, inceleme, analiz etme ve değerlendirme gibi kavramlara yer verildiği tespit edilmiştir.

2024 TDÖP’te ilgili program uygulanırken içerik çerçevesinde öğrencilerin Türkçe söz varlıkları ve dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Bu kapsamda zümre öğretmenleri tarafından programda yer alan öğrenme çıktıları göz önünde bulundurularak bir eğitim- öğretim yılında en az iki kitap okutulması önerilmiştir.

2024 TDÖP’te bütüncü bir eğitim yaklaşımının esas alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca tarih öznesinin “insan” olduğuna vurgu yapılarak insanın gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak çok yönlü bir bakış açısı ile bakıldığı tespit edilmiştir.

2024 TDÖP’te içerik çerçevesi oluşturulurken güncel gelişmeler ve tematik yaklaşımlar esas alındığı tespit edilmiştir. Sosyal tarihe yönelik konular ön planda tutulduğu, öğrenme çıktılarıyla alakalı güncel konular; farklı yöntemler kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme vb. beceriler ile ilişkilendirilmek suretiyle sınıf ortamına taşınması gerektiği vurgulanmıştır.

2024 TDÖP’te öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri sonucu ortaya koydukları araştırma ürünlerinin “kitap, dergi, panel, seminer, bilim şöleni, proje fuarı, sosyalfest, TÜBİTAK öğrenci araştırma projeleri” dijital ortamlarda sunularak paylaşılabileceğine vurgu yapılmıştır.

Öneriler

2018 Tarih Dersi Öğretim Programıyla 2024 Tarih Dersi Öğretim Programının benzer ve farklı yönlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunabilir:

Zümre öğretmenleri tarafından programda yer alan öğrenme çıktıları esas alınarak bir eğitim- öğretim yılında en az iki kitap okutulması önerilmiştir. Ancak her dönem için en az iki kitap okutulması önerilebilir. Çünkü tarih öğretimi çok kapsamlı bir dönemi kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenlere yol göstermesi bakımından tüm dünyada bilim adamlarının üzerinde uzlaştığı ve önerdiği bir kitap listesi de programa eklenebilir. Özellikle seçilen kitapların ağırlık olarak olaya dayalı hikâye, roman tarzı vb. olmasına dikkat edilebilir.

2024 programında belirtilen ve derslerde işlemesi ön görülen ünitelerde Osmanlı’nın idari, kültürel ve sosyal yapısına yönelik konulara ve kazanımlara daha sık yer verilebilir.

2024 programının uygulanabilirliğini tespit etmek, programın olumlu ve eksik yönlerini tespit etmek amacıyla öğrenciler ve programın sahada bizzat uygulayıcıları öğretmenlerden dönütler alınarak çeşitli bilimsel çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğundan etik kurul onayı gerekmemektedir.

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

Yazar Katkısı: Bu çalışma tek yazarlıdır.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2016). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarındaki vatandaş yetiştirme politikalarında tarih yazımı ve öğretiminin işlevi. *Türk Yurdu*, 341, 47-51.
- Aktekin, S. & Ceylan, D. (2012). 9. sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 253-268.
- Aydın, E. & Kaya, M. (2022). Biyografi eserlerinin ortaokul öğrencilerinin öz güven duygusunun gelişimine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 777-792.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 41-66.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilköğretim matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Boyko, S. (2011). Türkiye'de 1939-1945 yıllarında tarih öğretim programları ve tarih ders kitaplarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(21), 157-181.
- Bozkaya, H. (2021). 1953 tarihli Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları Programında sosyal bilgiler. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(88), 179-198.
- Carr, E. H. (2008). *Tarih nedir?*. İletişim Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çapa, M. (2017). Erken cumhuriyet döneminde tarih eğitimi. A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* içinde (s. 63-105). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çencen, N. (2017). 1980'lerde tarih eğitimi. A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* içinde (s. 253-268). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, S. & Demir, A. (2012). Türkiye'de yeni lise öğretim programları: Sorunlar beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 36-50.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, İ. H. (2010a). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2010b). Tarih öğretiminin amaçları. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretimleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 65-69). Yeni İnsan Yayınevi.

- Demircioğlu, İ. H. (2012). Osmanlı Devleti'nde tarih yazımının tarih öğretimi üzerine etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(193), 115-125.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye'de tarih eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye*, 59, 1176-1186.
- Dilek, D. & Alabaş, R. (2010). Öğrencilerde tarihsel düşünme gelişimi. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretimleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 123-130). Yeni İnsan Yayınevi.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Durmuş, A. (2005). *Ergenlik dönemi*. Nesil Yayınları.
- Erkan, S. & Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 771-789.
- Gezer, M., Şahin, İ., Öner Sünkür, M. & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 433-455.
- Kaya, İ. (2017). 2010-2013 yıllarında sorulan YGS ve LYS tarih sorularının ortaöğretim tarih dersi öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *Journal of Analytic Divinity*, 1(1), 101-128.
- Kaya, M. & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kaya, M. & Erol, M. (2018). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın yapma destanlarındaki rol-modelin ilköğretim II. kademe öğrencileri için eğitsel açıdan incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 883-902.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 10(7), 659-674. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234>
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi (1923 -1960)*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kütükoğlu, M. S. (2001). *Tarih araştırmalarında usûl*. Kubbealtı Neşriyatı.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2024). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı (9, 10 ve 11. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merey, Z. (2010). Dünyada ve Türkiye'de tarih eğitiminin tarihsel gelişimi. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretimleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 27-34). Yeni İnsan Yayınevi.
- Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(4), 240-257.

- Öztürk, İ. H. (2009, 1-3 Mayıs). *Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme*. The First International Congress of Educational Research. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Safran, M. (2002). Türk tarihi öğretimi ve meseleleri. *Türkler Ansiklopedisi*, C. 17, Yeni Türkiye Yayınları.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi: Makaleler ve bildiriler*. Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2009). Türkiye’de tarih öğretimi ve meseleleri. M. Demirel & İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri içinde*. (s. 8-21). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63-73.
- Şimşek, A. & Yazıcı, F. (2013) Türkiye’de tarih öğretiminin dünü, bugünü. *TYB Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 9-32.
- Şimşek, A. (2016). Yayın kritiği: taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- Yeğen, C. (2016). Annales okulu, Marc Bloch ve “tarih savunusu: veya tarihçilik mesleği” yapıtı üzerinden Bloch’un tarih anlayışı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(1), 25-39.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.

Extended Summary

Introduction

In this study, it was tried to determine the similarities and differences between the 2018 History Course Curriculum and the 2024 History Course Curriculum from various perspectives. For this purpose, the problem sentence of the research was determined as "What are the similarities and differences between the 2018 History Course Curriculum and the 2024 History Course Curriculum?" In addition, in order to avoid frequent repetitions, it was abbreviated as Secondary Education History Course Curriculum (HCC).

Method

In this study, which aims to examine the 2018 and 2024 History Course Curriculums in terms of various variables, document review, which is among the qualitative research methods, was used. As a result of the document review, written materials containing information about the facts and events intended to be investigated are analyzed. In this research, the Secondary Education History Course (9th, 10th, and 11th grades) curriculums published by the Ministry of National Education in 2018 and 2024 were used as material. In addition, these documents examined within the scope of the research were taken from the official website of the Board of Education and Training.

The descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained as a result of this research. According to Creswell (2016), this analysis process includes the organization of the

data, the preliminary reading of the database, the coding, the organization of the themes and main data, the presentation of the data, and the interpretation and evaluation of these data. In this direction, various comparisons were made between the programs. In this context, in the analysis process, findings were produced from the headings such as the objectives, values, learning styles, measurement and evaluation principles, achievements, units, etc., of the programs.

Results and Discussion

In the 2018 HCC, the new understanding of history teaching was taken as the basis, and it was aimed to raise individuals who have emphasized historical thinking skills and acquired skills such as evidence evaluation, critical thinking, and problem solving. In the 2024 HCC, the perspective of social sciences and an interdisciplinary understanding were taken as the basis, benefiting from disciplines such as archaeology, anthropology, geography, economics, philosophy, law, political science, and sociology.

In the HCC of 2024, digital history was included for the first time, and new historical information and findings were reflected in the content as a result of research. The use of online environments was considered important in teaching and learning practices. While the 2018 HCC mentioned the values that students should acquire, in the HCC of 2024, it was based on associating values with subjects through case studies and texts and on imparting national and moral values, which are the basic elements of society, in a practical way. While creating the history course curriculum in the HCC of 2024, social science field skills, conceptual skills, tendencies, social-emotional learning skills, values, and literacy skills were taken as a basis. In order to make students historically literate, it is aimed to teach history courses in an interesting, intriguing, questioning, relevant to daily life, and understandable way.

In the 2018 HCC, important figures were emphasized, and it was aimed to teach the activities of these figures who played an important role in shaping history by associating them with the subjects and achievements. In the HCC of 2024, it was emphasized to address historical characters who stand out with their thoughts, actions, works, and personality traits. It was stated that memorization should be avoided while teaching the biographies of historical characters and that the contributions of historical characters to the field, the works they put forward, and the aspects that students should take as models should be emphasized. In this respect, it is possible to say that the 2024 HCC has a richer content in terms of comprehending the multifaceted characteristics of historical characters compared to the 2018 program. In the HCC of 2024, measurement and evaluation practices are designed to guide the monitoring of student development and the determination of the effectiveness of the teaching approach used. It is emphasized that individual differences of students should be taken into consideration in measurement and evaluation practices.

The table of contents of the HCC of 2024 has been found to be less quantitative than the HCC of 2018 but more comprehensive and detailed in terms of quality. It has been seen that the HCC of 2018 prioritizes historical thinking skills and aims to train individuals who have acquired skills such as evidence evaluation, critical thinking, and problem solving. It has been determined that the perspectives and terminology of different social science branches are utilized for this purpose. In the HCC of 2024, the perspective of social sciences and interdisciplinary understanding are utilized by utilizing multiple disciplines. In addition, it has been observed that the history course is approached with a human history perspective that examines historical events as well as various human activities on local, regional, national, and international scales. In addition, it has been

determined that the history discipline examines the past not only in terms of politics and military but also in terms of culture, intellect, social, philosophical, and religious (belief), is approached as a whole, and is addressed from a simultaneous perspective.

When the HCCs of 2018 and 2024 years are compared in terms of specific purposes, although many items are similar, the 2024 HCC includes digital history, historical awareness, and historical literacy for the first time, as well as the need to use Turkish correctly and effectively when conveying historical narratives orally or in writing. In the 2018 HCC, the activities of the characters who were effective in shaping historical events were taught with topics and achievements. In the HCC of 2024, it was seen that the characters were highlighted not only with the activities they did in historical events but also with their thoughts, actions, works, and personality traits. It has been determined that a holistic education approach is taken as the basis in the 2024 HCC. In addition, it has been observed that the subject of history is "human" and that it is viewed from a multi-faceted perspective by considering the developmental characteristics of humans. It has been determined that current developments and thematic approaches are taken as the basis when creating the content framework in the HCC of 2024. It has been emphasized that the research products presented by students as a result of their education-training activities in the HCC of 2024 can be presented and shared in digital environments as "books, magazines, panels, seminars, science festivals, project fairs, social festivals, TUBITAK student research projects."

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Metabolik Sendrom Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

İsa AYDEMİR¹, Savaş AYDIN², Umut YILMAZ³

Öz: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile metabolik sendrom bilgisi ve farkındalık düzeylerini incelemektir. Araştırma, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve bu farkındalığı artırmaya yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Betimsel tarama modeline dayalı nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilen bu araştırmaya, Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 33 erkek, 55 kadın toplam 88 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (IPAQ) ve Metabolik Sendrom Bilgi ve Farkındalık Ölçeği (MSBFÖ) kullanılmıştır. Veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile metabolik sendrom farkındalıkları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Kadın öğrencilerin metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek, erkek öğrencilerin ise fiziksel aktivite düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, üst sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, üst sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu, eğitimin ilerleyen yıllarında sağlık farkındalığının arttığını, 1. ve 2. Sınıf müfredatlarına metabolik sendrom ve fiziksel aktivite bilincini artırıcı içerikler eklenmesi gerektiğini, ayrıca kadın öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Metabolik Sendrom, Fiziksel Aktivite, Öğretmen Adayları.

Examination of Physical Activity Levels and Metabolic Syndrome Knowledge and Awareness Levels of Classroom Teaching Department Students

Abstract: The aim of this study is to examine the physical activity levels and metabolic syndrome knowledge and awareness levels of the students in the classroom teaching department. The study aims to reveal the relationship between the physical activity levels of the students and metabolic syndrome knowledge and awareness levels and to develop suggestions to increase this awareness. A total of 88 students, 33 male and 55 female, studying in the classroom teaching department and selected by random

Geliş tarihi/Received: 17.01.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 08.04.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, isaaydemir@hakkari.edu.tr, 0000-0002-2156-6236

² Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, savaaydin@yyu.edu.tr, 0000-0003-2224-3997

³ Dr. Öğretim Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, umutyilmaz@hakkari.edu.tr, 0000-0002-6115-1510.

Atıf için/To cite: Aydemir İ., Aydın, S., & Yılmaz, U. (2025). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 351-366. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1622387>

sampling method participated in this study, which was conducted with a quantitative approach based on the descriptive scanning model. The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) and Metabolic Syndrome Knowledge and Awareness Scale (MSBAS) were used as data collection tools. The data were analyzed using the SPSS package program. The results show that there are significant relationships between the students' physical activity levels and metabolic syndrome awareness ($p<0.05$). It was determined that the metabolic syndrome knowledge and awareness levels of female students were higher than male students, while the physical activity levels of male students were higher than female students. In addition, it was observed that the awareness levels of upper-grade students were higher than the first-grade students. These findings reveal that the awareness levels of upper-class students are higher, that health awareness increases in the later years of education, that content that increases metabolic syndrome and physical activity awareness should be added to the 1st and 2nd grade curricula, and that strategies should be developed to increase the physical activity levels of female students.

Keywords: Metabolic Syndrome, Physical Activity, Prospective Teachers.

Giriş

Metabolik sendrom; İnsülin direnci, obezite, ateroskleroz, hipertansiyon ve hiperlipidemi ile karakterize edilen bir gastrointestinal hastalıktır ve kalp rahatsızlıkları ve tip 2 diyabet için önemli risk faktörlerinden biridir (Chang ve ark., 2012). Metabolik Sendrom, bu hastalıklar arasında yer almakta olup sıklığı ve önemi gün geçtikçe artmakta olan, bir halk sağlığı sorunu haline dönüşmüştür (Saklayan, 2018). Yaşam tarzı bozuklukları, fiziksel aktivite eksikliği, dengesiz ve aşırı beslenmenin insülin direncine ve metabolik sendroma yol açtığı kabul edilmektedir (Meigs, 2002). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) her 3 yetişkinden birisinin metabolik sendromlu olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de de tüm dünyada olduğu gibi bulaşıcı olmayan hastalık yükü, dolayısı ile metabolik sendrom sıklığı giderek artmaktadır (CDC, 2021). Ülkemizde yapılan farklı çalışmalarda metabolik sendrom sıklığı %23.0-%52.0 arasında değiştiği gösterilmiştir (Onat, 2017; Kozan ve ark.,2007).

Metabolik sendromun önlenmesi ve tedavisinde etkili koruyucu yaklaşımlar arasında düzenli egzersiz, dengeli bir diyet ve farmakolojik tedavi yöntemleri öne çıkmaktadır (Kaur, 2014). Yapılan araştırmalar, egzersiz ve fiziksel aktivitelerin kilo kaybını desteklemesinin yanı sıra metabolik sendromun oluşumunu önlemede de önemli rol oynadığını göstermektedir (Duncan, 2006; Rice ve ark., 1999; Ross ve ark., 2000). Haftalık olarak düzenlenen egzersiz programlarının 100-150 dakika ya da 150-300 dakika arasında planlanmasının, hem vücut ağırlığının kontrol altına alınmasında hem de metabolik sendrom riskinin azaltılmasında etkili olduğu bildirilmektedir (Balkan, 2013).

Günümüzde fiziksel aktivite ve metabolik sendrom bilgi düzeyi, bireylerin sağlık ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Fiziksel aktivitenin, bireylerin enerji dengesi ve metabolik sağlık üzerindeki olumlu etkileri yaygın olarak bilinmekle birlikte (WHO, 2020), toplumda bu bilincin yayılmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. İlköğretim seviyesindeki öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve metabolik sendrom konusundaki bilgi farkındalıkları, gelecek nesillerin fiziksel aktivite alışkanlıklarını şekillendirmede önemli bir etkidir (McKenzie ve Lounsbery, 2014).

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre, dünya genelinde çocukluk çağı obezitesi oranları çarpıcı şekilde artmıştır ve bu durum, fiziksel aktivite eksikliği ve dengesiz beslenmeyle yakından ilişkili bulunmuştur (WHO, 2020). Yapılan çalışmalar, çocukluk döneminde kazanılan fiziksel

aktivite alışkanlıklarının (Aydın, 2023), bireylerin hayat boyu aktif bir yaşam tarzı benimsemelerinde temel taşı oluşturduğunu göstermektedir (Fairclough ve Stratton, 2005; Lee ve ark., 2007).

Sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktiviteye yaklaşımları ve metabolik sendrom farkındalıkları, çocukların fiziksel aktiviteye yönlendirilmesi (Aydın, 2023) ve metabolik sağlık konusunda bilgilendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Canbolat, 2018; Özkan, 2018). Bununla birlikte, literatürde öğretmenlerin fiziksel aktivite ve metabolik sendrom konularındaki bilgi düzeylerinin genelde yetersiz olduğu görülmektedir (Bozkurt ve Erdoğan, 2019). Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modeline dayalı olarak tasarlanmış ve nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu tasarım, araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcıların mevcut durumlarını betimleyerek değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedeflemiştir (Karasar, 2009). Çalışmanın katılımcılarını, eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bireyler, belirli bir sınıf düzeyini veya yaş grubunu hedeflemek yerine, rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmaya dahil edilen katılımcı grubunun, bölümdeki tüm öğrencileri temsil etme olasılığını artırmıştır (Büyüköztürk, 2017).

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler tamamen gönüllülük esasına göre belirlenmiş, katılımcılara önceden çalışma hakkında bilgi verilmiş ve ilgili kurumlardan gerekli etik izinler alınmıştır. Toplamda 88 öğretmen adayı bu çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar cinsiyet açısından incelendiğinde, 33 erkek ve 55 kadından oluştuğu görülmektedir. Bu dağılım, cinsiyetin araştırmada önemli bir değişken olarak ele alınmasına olanak sağlamıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin çeşitliliği ve geniş katılımcı grubu, sonuçların genellenebilirliğini artırmayı ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fiziksel aktivite ve metabolik sendrom bilgi düzeylerine ilişkin daha kapsamlı bir değerlendirme yapmayı mümkün kılmıştır.

Bu kapsamlı yapıyla, araştırma, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sağlık farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitim programları ve müdahalelerin geliştirilmesi için değerli bir zemin oluşturmayı hedeflemiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde katılımcıların sınıf düzeyleri, yaş grupları, boy ve vücut ağırlıkları gibi demografik verileri detaylı bir şekilde ele alınarak analiz edilmiştir. Böylece, elde edilen bulguların, farklı alt grupların fiziksel aktivite ve sağlık farkındalık düzeylerini karşılaştırmaya yönelik anlamlı çıkarımlar sunması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların sınıf, yaş, cinsiyet ve beden kitle indeksi (BKİ) bilgilerini toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır.

Fiziksel aktivite düzeylerini değerlendirmek amacıyla Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (IPAQ) kullanılmıştır. Bu anket, bireylerin son bir hafta içinde gerçekleştirdiği fiziksel aktiviteleri (yoğun fiziksel aktiviteler, orta düzey aktiviteler ve yürüyüş) ölçmek için geliştirilmiş bir araçtır. IPAQ, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından önerilmekte olup, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, Craig ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilmiş, Türkiye’de ise

Öztürk (2005) tarafından uyarlanmıştır. Katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri, haftalık MET (Metabolik Eşdeğer) değerleri hesaplanarak sınıflandırılmıştır.

Metabolik Sendrom Bilgi ve Farkındalık Ölçeği'nin (MSBFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması Karaman ve Akbulut (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplamda 14 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) orijinal çalışmada ,918 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırma kapsamında ise iç tutarlılık katsayısı ,893 olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert tipi bir yapı üzerine tasarlanan ölçekten, en düşük 14, en yüksek 70 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından bireylerin metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları ise şu şekilde belirlenmiştir: 1-5. maddeler "Tanımlama", 6-8. maddeler "Genel Sağlık", 9-11. maddeler "Farkındalık" ve 12-14. maddeler "Korunma" ile ilişkilidir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, katılımcılara yüz yüze uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara ölçeklerin doldurulması öncesinde gerekli açıklamalar yapılmış ve gizlilik ilkelerine uygun olarak hareket edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya ait verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde normallik ve varyansların homojenliği sağlanmadığı durumlarda çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H testi, gruplar arasındaki farkların analizi için yeniden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Kategorik değişkenlerin analizi için Ki-Kare testi tercih edilmiş, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır. Ayrıca, bu analizlerin tamamında tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Tüm istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmaya katılan gruba ilişkin tanımlayıcı istatistikler, öğretmenlerin metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin analiz sonuçları ile fiziksel aktivite düzeylerine dair istatistiksel değerlendirmeler yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Yaş	Erkek	33	22,70	1,862	0,324
	Kadın	55	22,33	2,037	0,275
Ağırlık (kg)	Erkek	33	72,52	8,628	1,50
	Kadın	55	58,75	7,178	0,96
Boy (cm)	Erkek	33	177,48	5,149	0,896
	Kadın	55	160,15	21,436	2,890

MSBFÖ toplam puan	Erkek	33	50,93	51,05	9,390	7,865	1,634
	Kadın	55	51,12		6,885		0,928
FA Kategorisi	Erkek	33	2,06	1,83	0,609	0,665	0,106
	Kadın	55	1,69		0,663		0,089

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin demografik ve fiziksel özellikleri ile Metabolik Sendrom Bilgi ve Farkındalık Ölçeği (MSBFÖ) toplam puanları ve fiziksel aktivite (FA) kategorileri Tablo 1’de sunulmaktadır. Katılımcılar cinsiyetlerine göre erkek (n=33) ve kadın (n=55) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Erkek katılımcıların yaş ortalaması $22,70 \pm 1,86$ yıl, kadınların ise $22,33 \pm 2,04$ yıl olarak bulunmuş ve genel yaş ortalaması $22,47 \pm 1,97$ yıl olarak hesaplanmıştır. Erkek öğrencilerin ortalama vücut ağırlığı $72,52 \pm 8,63$ kg, kadınların ise $58,75 \pm 7,18$ kg olup genel ağırlık ortalaması $63,91 \pm 10,21$ kg’dır. Boy uzunluğu açısından erkeklerin ortalaması $177,48 \pm 5,14$ cm, kadınların ise $160,15 \pm 21,43$ cm olarak belirlenmiştir ve genel boy ortalaması $166,65 \pm 19,14$ cm’dir. MSBFÖ toplam puanlarına göre kadın öğrencilerin ortalaması $51,12 \pm 6,88$, erkek öğrencilerin ise $50,93 \pm 9,39$ ’dur. Kadınların metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeyleri erkeklerden hafifçe daha yüksek bulunmuştur. Fiziksel aktivite kategorileri incelendiğinde, erkek öğrencilerin ortalaması $2,06 \pm 0,61$, kadın öğrencilerin ise $1,69 \pm 0,66$ ’dır. Bu bulgular, erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak, erkeklerin fiziksel ölçütlerde kadınlardan daha yüksek değerlere sahip olduğu, ancak kadınların metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, cinsiyetin fiziksel aktivite düzeyi ve sağlık farkındalığı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin MSBFÖ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Test Sonucu

	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Tanımlama alt boyut	1	23	32.63	3	10,88	0,00	3. sınıf-1.sınıf
	2	28	44.70				
	3	19	58.58				
	4	18	44.50				
Korunma alt boyut	1	23	33.26	3	8,31	0,00	3. sınıf-1.sınıf
	2	28	45.88				
	3	19	55.24				
	4	18	45.39				
MSBFÖ toplam	1	23	32.83	3	8,87	0,00	3.sınıf -1.sınıf
	2	28	45.84				
	3	19	56.13				
	4	18	45.06				

Tablo 2’ de, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Metabolik Sendrom Bilgi ve Farkındalık Ölçeği (MSBFÖ) toplam puanları ve alt boyutları olan tanımlama ve korunma puanlarının sınıf düzeylerine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, MSBFÖ toplam puanlarının ve alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(3)} = 8,87$, $p < 0,05$).

Tanımlama alt boyutunda, 3. sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması (58,58), diğer sınıflardaki öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu alt boyut için anlamlı fark 3. sınıf ile 1. sınıf arasında gözlenmiştir. Benzer şekilde, korunma alt boyutunda da 3. sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması (55,24), diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek bulunmuş ve anlamlı fark yine 3. sınıf ile 1. sınıf arasında tespit edilmiştir.

MSBFÖ toplam puanları açısından, 3. sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması (56,13), diğer sınıf düzeylerindeki diğer sınıflardan belirgin şekilde daha yüksek çıkmıştır. Toplam puanlarda da anlamlı farklılık 3. sınıf ile 1. sınıf öğrencileri arasında bulunmuştur.

Bu sonuçlar, metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin özellikle 3. sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Sıra ortalamalarının artışı, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe metabolik sendrom farkındalığında bir artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Sınıf, Yaş, Kilo, Boy, FA Kategori İle MSBFÖ Sperman İlişki Tablosu

	Yaş	Kilo (kg)	Boy	FA	Kategori	Tanımlama alt boyut	Genel sağlık	Alt boyut	Farkındalık alt boyut	Korunma alt boyut	MSBFÖ toplam puan
Sınıf	r	,709	,280	,145	-,085	,243*	-,105		,157	,226*	,228*
	p	,000	,008	,178	,431	,022	,332		,143	,035	,033
	N	88	88	88	88	88	88		88	88	88
Yaş	r		,286	,181	-,071	,248*	-,028		,095	,123	,169
	p		,007	,091	,510	,020	,793		,378	,253	,115
	N		88	88	88	88	88		88	88	88
Kilo (kg)	r			,633	,076	,086	,042		,158	,090	,156
	p			,000	,479	,424	,697		,140	,407	,146
	N			88	88	88	88		88	88	88
Boy (cm)	r				,306**	,086	,287**		-,025	,092	,127
	p				,004	,424	,007		,820	,396	,238
	N				88	88	88		88	88	88
FA Kategori	r					-,142	,144		,063	-,045	-,013
	p					,188	,182		,563	,676	,906

	N	88	88	88	88	88
Tanımlama alt boyut	r		,302**	,208	,420*	,746**
	p		,004	,052	,000	,000
	N		88	88	88	88
Genel sağlık alt boyut	r			,123	,151	,549**
	p			,254	,160	,000
	N			88	88	88
Farkındalık alt boyut	r				,521*	,613**
	p				,000	,000
	N				88	88
Korunma alt boyut	r					,733**
	p					,000
	N					88

Tablo 3' e göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile yaş ($r = 0,709$), ağırlık ($r = 0,280$), tanımlama alt boyutu ($r = 0,243$), korunma alt boyutu ($r = 0,226$) ve metabolik sendrom bilgi ve farkındalık ölçek puanları ($r = 0,228$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu bulgular, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça yaşlarının, vücut ağırlıklarının ve metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Ayrıca, boy değişkeni ile fiziksel aktivite ($r = 0,306$) ve genel sağlık alt boyutu ($r = 0,287$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu durum, öğretmen adaylarının boy ortalamaları arttıkça genel sağlık alt boyutu bilgi ve farkındalık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, çalışmaya öğretmen adaylarının MSBFÖ alt boyutları ile ölçeğin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu sonuç, alt boyutlardaki artışın toplam ölçek puanına da yansıdığını göstermektedir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Fiziksel Aktivite Düzeylerine İlişkin Chi-Square (Ki- Kare) Testi Sonuçları

Cinsiyet/Fiziksel aktivite kategori		İnaktif	Minimal aktif	Çok aktif	Toplam	X^2	p
Erkek	n	5	21	7	33	7,125	0,028
	%	15,2	63,6	21,2	100.0		
Kadın	n	23	26	6	55		
	%	41,8	47,3	10,9	100.0		
Toplam	n	28	47	13	88		
	%	31,8	53,4	14,8	100.0		

Tablo 4'te, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre fiziksel aktivite kategorileri ile ilgili Kay-Kare testi sonuçları sunulmaktadır. Analiz sonucunda, cinsiyet ile fiziksel aktivite kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2 = 7,125$, $p = 0,028$, $p < 0,05$).

Erkek öğretmen adaylarının fiziksel aktivite düzeyleri incelendiğinde, %15,2'sinin inaktif, %63,6'sının minimal aktif ve %21,2'sinin çok aktif olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının fiziksel aktivite düzeylerine bakıldığında ise %41,8'inin inaktif, %47,3'ünün minimal aktif ve %10,9'unun çok aktif olduğu tespit edilmiştir.

Toplam dağılıma göre, öğretmen adaylarının %31,8'i inaktif, %53,4'ü minimal aktif ve %14,8'i çok aktif kategorilerinde yer almaktadır. Bu sonuçlar, erkek öğretmen adaylarının fiziksel aktivite düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erkekler arasında çok aktif bireylerin oranı kadınlara göre daha yüksek bulunurken, kadınlar arasında inaktif bireylerin oranı daha fazladır. Fiziksel aktivite düzeylerindeki bu farklılık, cinsiyet değişkeninin fiziksel aktiviteye etkisini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile metabolik sendrom bilgi ve farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve farkındalığı artırmaya yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım düzeylerini ve metabolik sendrom gibi önemli bir sağlık sorununa ilişkin bilgi ve farkındalık durumlarını değerlendirme imkânı sunarak, öğretmenlerin ilkökul beden eğitimi derslerinde çocuklara fiziksel aktivite bilinci kazandırma ve bu bilincin yaşam boyu sürdürülmesindeki rollerine dair önemli veriler sağlamaktadır.

Araştırmada, sınıf düzeyi ile metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 3. sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek bilgi ve farkındalık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim süreci ilerledikçe sağlıkla ilgili konularda daha bilinçli hale geldiklerini göstermektedir. Ancak 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalık düzeylerinin görece düşük olması, eğitim müfredatında metabolik sendrom ve fiziksel aktivite bilincine daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin metabolik sendrom hakkındaki bilgi ve farkındalıkları, risk faktörlerini, komplikasyonlarını anlamak, erken teşhis ve önlemeyi teşvik etmek açısından çok önemlidir (Anil Mohan ve ark., 2024). Bu bağlamda, özellikle 1. ve 2. sınıf müfredatına metabolik sendrom ve fiziksel aktivite bilincine yönelik derslerin eklenmesi önerilmektedir. Yapılan benzer bir çalışma sonucunda birinci sınıf tıp öğrencileri metabolik sendrom bileşenleri hakkında iyi bilgiye sahip olduğu, ancak farkındalıklarını artırmak ve olumsuz etkilerini önlemek için erken klinik deneyime ihtiyaçları olduğu ifade edilmektedir (Vemuri ve ark., 2020).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, kadın öğretmen adaylarının metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeyi ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha yüksek olmasıdır. Bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının sağlık konularında erkeklere göre daha yüksek bir farkındalığa sahip olduğunu göstermekte ve sağlık eğitimi programlarının tasarımında cinsiyet faktörünün dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Metabolik

sendromun her bir bileşeni, fiziksel aktivite içeren müdahalelerden belirli bir ölçüde olumlu yönde etkilenmektedir (Myers, ve ark., 2019).

Literatür incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarına yönelik metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerini değerlendiren bilimsel çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, çalışmanın özgün değerini artırmaktadır. Ancak, farklı meslek ve yaş gruplarını kapsayan diğer çalışmaların bulguları ile karşılaştırma yapıldığında benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekmektedir. (Miller ve Street, 2019) üniversite öğrencilerinin mevcut fiziksel aktivite düzeyleri belirlenen kılavuzlara uymadığı ve bu durum metabolik bozukluk geliştirme riskini arttırdığı ifade etmektedir (Miller ve Street, 2019).

Antrenör adaylarına yönelik yapılan bir çalışmada, kadın antrenör adaylarının metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, son sınıf öğrencilerinin metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin birinci sınıf öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aydemir ve ark., 2024). Bu bulgular, çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Tıp eğitimi alan öğrencilerle yapılan bir çalışmada, öğrenim süreleri ve staj dönemlerinin artışıyla birlikte metabolik sendrom farkındalık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Bulut, ve ark., 2022). Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinde yapılan bir araştırmada, son sınıf öğrencilerinin metabolik sendrom farkındalık düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yahia ve ark., 2014). Bu sonuçlar, öğrenim süresi ve eğitim düzeyinin metabolik sendrom farkındalığı üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir ve çalışmamızda sınıf düzeyi ile farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin literatür bulguları ise çeşitlilik göstermektedir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, kız öğrencilerin metabolik sendrom farkındalık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yahia ve ark., 2014). Benzer şekilde, eczacılık öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da kadınların metabolik sendrom bilgi düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Aqel ve ark., 2023). Ayrıca, kronik hastalar üzerinde yapılan bir çalışmada, cinsiyet değişkeni ile "Korunma" alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş ve kadınların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Akeren ve Oncagül, 2023). Bu bulgular, çalışmamızda kadın öğretmen adaylarının metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

Ancak, literatürde çalışmamızdan farklı sonuçlar da yer almaktadır. Yahia ve arkadaşlarının araştırmasında, erkeklerin metabolik sendrom farkındalık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Yahia ve ark., 2014). Öte yandan, sağlık çalışanlarıyla yapılan bir çalışmada, metabolik sendrom sıklığının cinsiyet açısından farklılık göstermediği ve kadınlarda erkeklere oranla daha düşük olduğu rapor edilmiştir (Çelepkolu ve ark., 2023). Bu farklılıkların, çalışmalarda değerlendirilen yaş, meslek grubu ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Buradan hareketle çalışmamız sınıf öğretmeni adaylarının metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerine yönelik önemli veriler sunmakla birlikte, bu bulguların diğer meslek ve yaş gruplarında yapılan çalışmalarla karşılaştırılması, konunun daha geniş bir perspektiften ele alınmasını sağlamaktadır. Farklı meslek grupları ve eğitim seviyelerinde yapılacak ileri araştırmalar, metabolik sendrom farkındalığının geliştirilmesine yönelik etkili müdahalelerin tasarlanmasına katkıda bulunabilir.

Çalışmamızda sınıf öğretmen adaylarının fiziksel aktivite düzeylerinin genellikle minimal aktif olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre fiziksel aktivite düzeyleri incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım oranlarının kadın öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin minimal aktif ve çok aktif kategorilerinde yer alma oranları daha yüksekken, kadın öğretmen adaylarının inaktif kategorisinde daha yoğun bir dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, özellikle kadın öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılımını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Literatür incelendiğinde, Kızar ve arkadaşlarının (2016) "Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, erkek öğrencilerin şiddetli aktivite, orta dereceli aktivite ve toplam fiziksel aktivite düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Kılıç ve ark., (2017) öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin düşük olduğu rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Aydemir ve arkadaşlarının (2024) Türkiye’de 2020 sonrası fiziksel aktivite düzeylerine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların incelendiği sistematik derlemesinde, üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin genellikle düşük ve orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin ise orta düzeyde fiziksel aktiviteye sahip oldukları belirtilmiştir. Bulgurluoğlu ve arkadaşlarının (2021) üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada ise öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin genel olarak düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, özellikle öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ve genel olarak üniversite öğrencileri için fiziksel aktivite düzeylerinin artırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmamızda erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulgusu, literatürde hem benzer hem de farklı sonuçlarla tartışılabilir bir konu olarak öne çıkmaktadır. Benzer bulgular sunan çalışmalar, erkeklerin fiziksel aktivitelerde daha yüksek düzeyde katılım sağladığını göstermektedir. Örneğin, Savcı ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri incelenmiş ve erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Genç ve arkadaşlarının (2011) araştırmasında ise genç erişkinlerde erkeklerin toplam fiziksel aktivite sürelerinin kadınlara kıyasla daha fazla olduğu ve bu farkın özellikle şiddetli ve orta dereceli fiziksel aktivitelerde belirgin olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, erkeklerin fiziksel aktivitelerle daha fazla katılım sağladığını ve bunun yaşam kalitesine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Yıldırım ve arkadaşlarının (2019) sağlık çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada da erkeklerin fiziksel aktivite düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu ve doktorların hemşirelere kıyasla daha aktif olduğu bulunmuştur. Su ve arkadaşlarının (2019) Kuala Lumpur’da düşük gelirli yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmada kadınların fiziksel aktivite düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu ve fiziksel aktivitenin yaşam kalitesine etkisinin cinsiyetle farklılık gösterebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, Kızar ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin kadınlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Şahin ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri incelenmiş ve cinsiyetin fiziksel aktivite üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Aydın ve Solmaz (2016), spor bilimleri öğrencilerinin fiziksel aktivite

düzeylerinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ifade etmişlerdir. Von ve Fridlund'un (2005) İsveç'te gerçekleştirdiği çalışmada ise erkeklerin fiziksel aktiviteye katılımında daha düşük bir eğilim gösterdiği ancak bu farkın diğer sağlık davranışlarıyla ilişkili olabileceği ifade edilmiştir. Elmas ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak psikolojik iyi oluş açısından cinsiyet farklılıklarının bulunduğu rapor edilmiştir.

Bu farklılıklar, çalışmalarda kullanılan yöntemler, katılımcı gruplarının özellikleri ve sosyo-kültürel bağlamlar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Erkeklerin fiziksel aktivitelere daha fazla katılım sağlaması, biyolojik, çevresel ve sosyokültürel faktörlerle ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak, fiziksel aktivitenin cinsiyetle ilişkisi bağlama, katılımcı gruplarına ve yöntemlere göre değişiklik gösterebilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin hem bireysel sağlık düzeylerini hem de öğrencilerde fiziksel aktivite bilincini geliştirme rollerini güçlendirmeye yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin, sağlıklı yaşam biçimlerini benimsemeleri ve bu bilinci öğrencilerine aktarabilmeleri, toplum sağlığının gelecekte iyileştirilmesinde kritik bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin fiziksel aktivite ve sağlık farkındalığı konusundaki bilgi düzeylerini artırmak, bireysel sağlık davranışlarını geliştirmenin yanı sıra, gelecekteki nesillerin sağlıklı alışkanlıklar edinmesini teşvik edecektir. Eğitim kurumlarının bu konuda yapacağı sistematik düzenlemeler, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin fiziksel aktivite bilinci kazanmalarına yardımcı olarak, daha sağlıklı bireyler ve toplumlar yetiştirilmesine önemli bir katkı sağlayacaktır.

İlkokulda beden eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi, çocuklara fiziksel aktivite bilinci kazandırma ve bu bilinci yaşam boyu sürdürme alışkanlıkları açısından kritik bir dönemdir. Çocukluk çağına kazanılan fiziksel aktivite alışkanlıklarının yetişkinlik döneminde de devam etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve fiziksel aktivite konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, metabolik sendromun diyabet, obezite, kardiyovasküler hastalıklar gibi hareketsizlikle ilişkili sağlık sorunlarına yol açtığı göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenlerinin bu konudaki bilgi düzeylerinin artırılması hayati önem taşımaktadır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının fiziksel aktivite ve sağlık bilinci konusundaki farkındalıklarını artırmaya yönelik eğitim programlarının, uygulamalı faaliyetlerin ve fiziksel aktivite temelli etkinliklerin müfredata entegre edilmesi gerekmektedir.

Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarına yönelik düzenlenecek seminerler, çalıştaylar ve uygulamalı dersler, onların fiziksel aktiviteye yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmak için etkili bir yöntem olacaktır. Bu süreçte, öğretmen adaylarının fiziksel aktivite alışkanlıklarını kazanmaları ve sürdürmeleri için düzenli takip ve teşvik mekanizmaları oluşturulabilir. Ayrıca, toplum genelinde fiziksel aktivite farkındalığını artırmayı hedefleyen kamu sağlığı kampanyaları, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Bu tür girişimlerin, toplum sağlığı üzerindeki uzun vadeli etkileri değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktivite bilinci geliştirme rolü daha da anlam kazanmaktadır. Eğitim sistemine entegre edilecek bu tür önlemler, sağlıklı bir toplum inşa etme hedefi doğrultusunda önemli bir adım olacaktır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma Hakkâri Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 02.01.2025 tarihli 2024/245 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

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

Yazar Katkısı: Makaleye birinci yazar %50 oranında, ikinci yazar %25, üçüncü yazar da %25 oranında katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Akeren, Z., & Oncagül, K. (2023). Üniversite öğrencilerinde günlük alınan besin öğeleri dağılımının ve metabolik sendrom riskinin belirlenmesi: Bayburt Üniversitesi örneği. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 7(3), 231-239.
- Aqel, M., & Basheti, I. (2023). Exploring awareness of health conditions associated with metabolic syndrome amongst pharmacy students. *Jordan Journal of Applied Science: National Science Series*, 17(2), 17-24.
- Aydemir, İ., Karaman, M. E., & Akbulut, T. (2024). Antrenör adaylarının metabolik sendrom bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 29(2), 70-74.
- Aydemir, İ., Varlık, M. B., & Erdoğan, R. (2024). Pandemi ve deprem sonrası Türkiye’de fiziksel aktivite: 2020-2024 yılları arasındaki lisansüstü tezlerin sistematik derlemesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(73), 253-278.
- Aydın, G., & Solmaz, D. Y. (2016). Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 34-46.
- Aydın, S. (2023). Okul öncesi dönemde fiziksel aktivite, estetiklik ve ritim. İçinde: Y. Er & A. Çuhadar (Eds.), *Spor bilimleri alanında akademik değerlendirmeler 6* (pp. 39-52). Duvar Yayınları.
- Balkan, F. (2013). Metabolik sendrom. *Ankara Medical Journal*, 13(2), 85-90.
- Bozkurt, E., & Erdoğan, R. (2019). Sınıf öğretmenlerinin beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 192-202. <https://doi.org/10.26466/opus.573261>
- Bulut, M. M., Bozkurt, S., Yabacı, A., & Yücesan, E. (2022). Tıp fakültesi öğrencilerinin metabolik sendrom farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Acta Medica Nicomedia*, 5(2), 56-60.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Canbolat, D. (2018). Öğretmenlerde fiziksel aktivite düzeyi ve benlik saygısının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). Metabolic syndrome prevalence in the United States. <https://www.cdc.gov> (Erişim tarihi: 2024).
- Chang, J., Oikawa, S., Ichihara, G., Nanpei, Y., & Hotta, Y. (2012). Altered gene and protein expression in liver of the obese spontaneously hypertensive/ndmcr-cp rat. *Nutrition and Metabolism*, 9(1), 1-10.

- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., ... & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381-1395.
- Çelepkolu, T., Erten, P. G., Yüksel, H., & Palancı, Y. (2016). The prevalence and level of awareness for metabolic syndrome among primary health care professionals in southeastern Anatolia. *Türk Aile Hekim Dergisi*, 20(3), 104-114.
- Duncan, G. E. (2006). Exercise, fitness, and cardiovascular disease risk in type 2 diabetes and the metabolic syndrome. *Current Diabetes Reports*, 6(1), 29-35.
- Elmas, L., Yüceant, M., Ünlü, H., & Bahadır, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile psikolojik iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 4(1), 1-17.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Improving health-enhancing physical activity in girls' physical education. *Health Education Research*, 20(4), 448-457.
- Genç, A., Şener, Ü., Karabacak, H., & Üçok, K. (2011). Kadın ve erkek genç erişkinler arasında fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi farklılıklarının araştırılması. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 12(3), 145-150.
- Karaman, M. E., & Akbulut, T. (2023). Metabolik sendrom bilgi ve farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 497-506.
- Kargün, M., Togo, T., Biner, M., & Pala, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (19. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaur, J. A. (2014). Comprehensive review on metabolic syndrome. *Cardiology Research and Practice*, 943162.
- Kılıç, T., Uğurlu, A., & Doğan, A. (2017). Öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-43.
- Kızar, O., Kargün, M. T., Togo, O., Biner, M., & Pala, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri*, 1(1), 61-72.
- Kozan, O., Oguz, A., Abaci, A., Erol, C., Ongen, Z., Temizhan, A., & Ark., (2007). Prevalence of the metabolic syndrome among Turkish adults. *European Journal of Clinical Nutrition*, 61(4), 548-553.
- Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., & Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435-463.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. F. (2014). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 287-291.
- Meigs, J. B. (2002). Epidemiology of the metabolic syndrome. *American Journal of Managed Care*, 8(11), 283-292.

- Myers, J., Kokkinos, P., & Nyelin, E. (2019). Physical Activity, Cardiorespiratory Fitness, and the Metabolic Syndrome. *Nutrients*, 11. <https://doi.org/10.3390/nu11071652>.
- Miller, J., & Street, B. (2019). Metabolic Syndrome and Physical Activity Levels in College Students.. Metabolic syndrome and related disorders. <https://doi.org/10.1089/met.2019.0007>.
- Anil Mohan R.S., Alhazmi T.H., Almutlag K.M., Mohammed H. & Hamoud A. (2024). Knowledge awareness and perception of metabolic syndrome and its determinants among students of northern border university in arar saudi arabia. *International Journal of Scientific Research*. <https://doi.org/10.36106/ijsr/0125759>.
- Onat, A. T. (2017). Tıp dünyasının kronik hastalıklara yaklaşımına öncülük. *Bs. İstanbul: Logos Yayıncılık Tic. A.Ş.*
- Özkan, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin enerji ve besin ögesi alımları (beslenme alışkanlıkları) ile sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi].
- Öztürk, M. (2005). Üniversitelerde eğitim öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 17(2), 59-69.
- Rice, B., Janssen, I., Hudson, R., & Ross, R. (1999). Effects of aerobic or resistance exercise and/or diet on glucose tolerance and plasma insulin levels in obese men. *Diabetes Care*, 22(5), 684-691.
- Ross, R., Dagnone, D., Jones, P. J., Smith, H., Paddags, A., Hudson, R., & Janssen, I. (2000). Reduction in obesity and related comorbid conditions after diet-induced weight loss or exercise-induced weight loss in men: A randomized, controlled trial. *Annals of Internal Medicine*, 133(2), 92-103.
- Saklayen, M. G. (2018). The global epidemic of the metabolic syndrome. *Current Hypertension Reports*, 20(2), 12.
- Savcı, S., Öztürk, M., Arıkan, H., İnce, D., & Tokgözoğlu, L. (2006). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri. *Türk Kardiyoloji Derneği Arşivi*, 34(3), 166-172.
- Su, T. T., Azzani, M., Adewale, A. P., Thangiah, N., Zainol, R., & Majid, H. (2019). Physical activity and health-related quality of life among low-income adults in metropolitan Kuala Lumpur. *Journal of Epidemiology*, 43-49.
- Şahin, M., Kırandı, Ö., Atabaş, G., & Bayraktar, B. (2017). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri (İstanbul Üniversitesi örneği). *Spor Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-33.
- Vemuri, S., Krishnaveni, D., Neha, C., & Reddy, S. (2020). A questionnaire study on knowledge and awareness of metabolic syndrome and it's components in undergraduate medical students at entry level. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*. <https://doi.org/10.26452/ijrps.v11i3.2525>.
- Von, B., & Fridlund, B. (2005). Gender differences in health habits and in motivation for a healthy lifestyle among Swedish university students. *Nursing and Health*, 7(2), 107-118.
- World Health Organization. (2020). Childhood obesity surveillance initiative (COSI). Retrieved from <https://www.who.int>

Yahia, N., Brown, C., Rapley, M., & Chung, M. (2014). Assessment of college students' awareness and knowledge about conditions relevant to metabolic syndrome. *Diabetology & Metabolic Syndrome*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/1758-5996-6-111>.

Yıldırım, D. İ., Yıldırım, A., & Eryılmaz, M. A. (2019). Sağlık çalışanlarında fiziksel aktivite ile yaşam kalitesi ilişkisi. *Çukurova Medical Journal*, 44(2), 325-333.

Extended Summary

Introduction

Metabolic syndrome is a significant public health problem that includes a series of metabolic disorders such as insulin resistance, obesity, dyslipidemia and hypertension and has increased with the spread of modern lifestyles. It is known that this syndrome seriously negatively affects the quality of life of individuals, causes loss of labor force and creates heavy economic and social burdens on public health. Many scientific studies have shown that physical activity is of critical importance in reducing the risk factors caused by metabolic syndrome and improving general health. Physical activity supports metabolic health by not only supporting weight control but also increasing insulin sensitivity and reducing cardiovascular risk factors. However, despite these positive effects, it is observed that physical activity levels are low in society in general and that the knowledge and awareness levels of future educational leaders, especially teacher candidates, are limited on this subject. The provision of physical education lessons at the primary school level by classroom teachers is of vital importance in terms of raising physical activity awareness in children at an early age. This awareness not only contributes to the protection of individual health, but also can significantly help reduce health problems such as diabetes, obesity and hypertension, which occur due to inactivity, at a societal level. Classroom teachers have an important role in instilling physical activity habits at an early age, and therefore, improving their knowledge and awareness levels about metabolic syndrome is a critical requirement for effectively fulfilling this role. This study aims not only to provide information on the development of individual health behaviors of classroom teachers, but also to have an impact on the healthy lifestyle habits that these students will instill in their own students in the future. In addition, being the first study to investigate the knowledge and awareness levels of metabolic syndrome among classroom teachers or classroom teaching students, makes this study unique. In this context, the main purpose of the study is to examine in detail the physical activity levels of the classroom teaching department students and their knowledge and awareness levels about metabolic syndrome.

Method

This study was designed based on the descriptive survey model and conducted with a quantitative approach. The participant group was selected from 88 students (33 male, 55 female) studying in the department of classroom teaching at the faculty of education by random sampling method. Participants were determined completely voluntarily and ethical principles were followed throughout the process. During the data collection process, a Personal Information Form was used to collect demographic information of the participants, the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) was used to determine physical activity levels and the Metabolic Syndrome Knowledge and Awareness Scale (MSSQ) was used to assess the knowledge and awareness levels of metabolic syndrome. IPAQ was classified by calculating MET values in order to measure the physical activities performed by individuals in the last week. MSSQ was used to assess the

knowledge and awareness levels of the participants about metabolic syndrome and a detailed analysis was conducted in line with the sub-dimensions of the scale. Data were collected through face-to-face surveys and analyzed using the SPSS program. In cases where normality was not achieved in the analyses, statistical methods such as the Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and Spearman Correlation Test were used. In addition, the Chi-Square test was applied for categorical variables. The significance level was determined as $p < 0.05$ in all tests. This method provided a detailed and reliable analysis in determining the physical activity and metabolic syndrome awareness levels of the participants.

Results and Discussion

In the study, significant relationships were found between the students' physical activity levels and their metabolic syndrome knowledge and awareness levels ($p < 0.05$). It was determined that female students' metabolic syndrome knowledge and awareness levels were higher than male students; on the other hand, male students' physical activity levels were higher than females. It was determined that students were generally at a minimally active level and that their metabolic syndrome awareness increased, especially as the education process progressed. When physical activity categories were examined according to the gender variable, it was determined that male teacher candidates were more likely to be in the minimally active and very active categories than females; while females were more likely to be in the inactive category. This finding shows the necessity of strategies to increase female teacher candidates' participation in physical activity. It was determined that metabolic syndrome knowledge and awareness scores varied according to grade level. In particular, the scores of 3rd grade students were significantly higher than those of 1st grade students. This situation reveals that as the grade level of students increases, their metabolic syndrome awareness increases.

This study provides important findings on the role of classroom teachers in developing individual health levels and creating physical activity awareness in students. The provision of physical education lessons by classroom teachers in primary school is of critical importance in terms of raising children's physical activity awareness and maintaining this awareness throughout their lives. Physical activity habits acquired in childhood are likely to continue in adulthood. Therefore, classroom teachers need to have sufficient knowledge and skills on physical education and physical activity. Considering that metabolic syndrome leads to health problems related to inactivity such as diabetes, obesity and cardiovascular diseases, increasing the knowledge level of classroom teachers on this subject is of vital importance. In this context, educational programs, practical activities and physical activity-based activities aimed at raising physical activity and health awareness in teacher candidates should be integrated into the curriculum. In this process, regular follow-up and incentive mechanisms can be established for teacher candidates to gain and maintain physical activity habits. Public health campaigns aiming to increase physical activity awareness in society can also play a supportive role in this regard. When the long-term effects of such measures on public health are evaluated, the role of classroom teachers in creating physical activity awareness becomes even more meaningful.