ERPA
Educational Researches and Publications Association

CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

ERPA 2022

International Congresses on Education

BOOK OF PROCEEDINGS

ISBN : 978-605-70707-3-9

www.erpacongress.com

ERPA 2022

International Congresses on Education

Nicosia/TRNC

22-25 September 2022

BOOK OF PROCEEDINGS

All rights reserved. The ideas published in the book belong to the authors

Preface

Dear Colleagues,

Welcome to the ERPA International Congresses on Education 2022 which is held in Nicosia/TRNC. This privileged scientific event aims to contribute to the field of educational research. It has created the opportunity to bring scholars, the educational sciences, administers, councilors, educational experts, teachers, graduate students and civil society organizations and representatives together to share and discuss theoretical and practical knowledge in the scientific environment.

In the ERPA International Congresses on Education 2014 which was held in İstanbul, 280 participants from 28 countries participated with 355 presentations under 6 branches. 225 of the presented proceedings have been published in the journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences (Vol. 152- 2014). In the ERPA International Congresses on Education 2015 which was held in Athens, we added two new branches to the program and ERPA International Congresses on Education 2015 had become like a roof conference in which presentations from 8 different branches was carried out at the same time. 450 participants from 33 different countries participated in ERPA International Congresses on Education 2015 and a total of 506 presentations were made. There were 361 oral presentations in 84 sessions, 56 poster presentations in 4 sessions, and 89 virtual presentations in 18 sessions. Each paper has been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 140 papers were accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 26-2016) and 58 papers were accepted for publication in e-book of proceedings (ISBN: 978-605-83418- 0-7). In the ERPA International Congresses on Education 2016 which was held in Sarajevo, 402 proceedings and 326 of which were accepted for presentation in the congress. 267 proceedings were accepted as singe oral presentation, 29 as interactive poster presentation and 30 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 20 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 31-2016) and 141 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418- 0-7). In the ERPA International Congresses on Education 2017 which was held in Budapest/Hungary, 315 proceedings and 259 of which were accepted for presentation in the congress. 267 proceedings were accepted as singe oral presentation, 12 as interactive poster presentation and 66 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 81 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 31-2017) and 215 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-3-8). In the ERPA International Congresses on Education 2018 which was held in İstanbul/Turkey, 557 proceedings and 418 of which were accepted for presentation in the congress. 341 proceedings were accepted as singe oral presentation, 9 as interactive poster presentation and 68 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 72 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 48-2018) and 122 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-5-2). In the ERPA International Congresses on Education 2019, we have received 281 proceedings and 235 of which were accepted for presentation in the congress. 167 proceedings were accepted as singe oral presentation, 5 as interactive poster presentation and 63 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 42 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 66-2019) and 97 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-7-6). In ERPA International Congress on Education 2020, 40 foreign and 39 Turkish participants from 15 different countries participated and 96 proceedings were presented. At the end of the review process, a total of 29 full text papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-9-0) and 20 full text papers were accepted for publication in ERIC indexed journal. In ERPA International Congress on Education 2021, 23 foreign and 157 Turkish participants from 7 different countries participated and 232 proceedings were presented. In ERPA International Congress on Education 2022, which we held for the 9th time this year, 11 foreign and 104 Turkish participants from 7 different countries participated and 132 proceedings were presented.

In times like Covid-19 disease, people's feeling of fear, anxiety and depression due to constantly changing warnings has affected people psychologically and physiologically, and besides, the pandemic has affected almost every aspect of our lives, including education. Therefore the theme of the ERPA International Congresses on Education 2022 was decided to be “Education during Pandemic". Highlighting this theme does not mean underestimating or neglecting other important aspects of educational research and practice.

Special thanks are given to all the reviewers, the members of the Scientific Committee and Organizingcommittee. We would like to express our sincere thanks to all who took part in the organization of this International event. We would like to thank all, who contributed to the organization and helped to realize the conference with their generous intellectual support.

Prof. Dr. Fikret SOYER
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN
General Coordinators of ERPA International Congresses on Education 2022

Honorary

Prof. Dr. Fatih SAVAŞAN	: Rector of Sakarya University
Prof. Dr. Halil NADİRİ	: Rector of Cyprus International University
Prof. Dr. Rüştü YEŞİL	: Dean of Sakarya University Faculty of Education

General Coordinators

Prof. Dr. Fikret SOYER	: Dean of Balıkesir University Faculty of Sport Sciences
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	: Dean of CIU Faculty of Education

Coordinators of Branches

Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK	: Honorary President of ERPA
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	: President of ERPA
Prof.Dr. İsmail ÖNDER	: Vice President of ERPA
Assoc. Prof. Dr. Ersin ESKİLER	: Sakarya University of Applied Sciences
Prof. Dr. Bećir ŠABOTIĆ	: International Novi Pazar University
Prof. Dr. Jerono P. ROTICH	: North Carolina A & T State University
Assoc. Prof. Dr. Ercan MASAL	: Member of ERPA Directory Board
Assoc. Prof. Dr. Yuliya GORELOVA	: Kazan Federal University
Assoc. Prof. Dr. Gabor KISS	: Obuda University
Dr. Sergey KOLOMEYCHUK	: Karelian Research Centre of the RAS
Assist. Prof. Dr. Dušica MİLENKOVİĆ	: University of Novi Sad
Dr. Marcel PIKHART	: University of Hradec Kralove
Prof. Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR	: Galati University
Assist. Prof. Dr. Teodora Mihaela ICONOMESCU	: University Dunarea De Jos From Galati
Dr. Tengku Fadilah Tengku KAMALDEN	: Universiti Putra
Dr. Kipchumba BYRON	: North Carolina A & T State University
Assist. Prof. Dr. Tiffany FULLER	: N. Carolina Agricultural&Tecnical State University
Assoc.Prof.Dr. Özkan IŞIK	: Balıkesir University
Dr. Furkan AYDIN	: Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Conference Secretary

Mehmet UYMAZ	: Sakarya University
Alperen ÇALIŞKAN	: Muş Alparslan University
Cihan AYHAN	: Sakarya University of Applied Sciences

Technical Staff

Alptuğ SOYER	: Niğde Ömer Halis Demir University
Hasan ŞERİTOĞLU	: Sakarya University
Inst. Yasin ÜNGÖREN	: Sakarya University

Scientific Committee

Dr. A. Esra ASLAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN, Başkent University, Turkey
Dr. Adem PEKER, Atatürk University, Turkey
Dr. Adem SORUÇ, Bath University, UK
Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman University, Turkey
Dr. Ahmet Ali GAZEL, Afyon Kocatepe University, Turkey
Dr. Ahmet BAŞAL,Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Ahmet DİNÇ,Iğdır University, Turkey
Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova University, Turkey
Dr. Ahmet Faruk LEVENT, Marmara University, Turkey
Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University, Turkey
Dr. Ahmet Nusret BULGURCUOĞLU, Iğdır University, Turkey
Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ahmet YIKMIŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Albina SIRAZEEVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Ali BALCI, Ankara University, Turkey
Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük University, Turkey
Dr. Ali Emre EROL, Uluslararası Kıbrıs University, KKTC
Dr. Ali Fuat ARICI, Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ, Okan University, Turkey
Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir University, Turkey
Dr. Alper Cenk GÜRKAN, Iğdır University, Turkey
Dr. Anastasia SIOPSI, Ionian Universoty, Corfu, Greece
Dr. Anisa KHUSAINOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Anjum Bano Kazimi, Sindh Madressatul Islam University, Pakistan
Dr. Aydın BALYER, Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Aysel GÜNEY, Bilecik Şeyh Edebali University, Turkey
Dr. Ayşe S. AKYEL,Yeditepe University, Turkey
Dr. Ayşegül NERGİS, Yeni Yüzyıl University, Turkey
Dr. Ayşegül Şükran ÖZ, Mustafa Kemal University, Turkey
Dr. Ayşen BAKİOĞLU, Marmara University, Turkey
Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey
Dr. Bahtiyar BAKIR, Gazi University, Turkey
Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Bayram BIÇAK, Akdeniz University, Turkey
Dr. Bayram ÇETİN, Gazi University, Turkey
Dr. Bećir Šabotić, International Novi Pazar University,Serbia
Dr. Bedriye AK, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Behbood MOHAMMADZADE, Cyprus International University, TRNC
Dr. Belaid Akıl ABDELKADER, Umiversite Djilali Boumaama of Khemis Miliana, Algeria
Dr. Belgin PARLAKYILDIZ, Cyprus International University, TRNC
Dr. Bengü BERKMEN, Cyprus International University, TRNC
Dr. Beyza Merve AKGÜL, Gazi University, Turkey
Dr. Birgül CERİT, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Bora DEMİR, Çanakkale 18 Mart University, Turkey
Dr. Bradford STRAND, North Dakota State University, USA
Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü University, Turkey
Dr. Bülent ERUTKU, Marmara University, Turkey
Dr. Cahit NURİ, Cyprus International University, TRNC
Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK, Sakarya University, Turkey
Dr. Catherine Dimitriadou, University of Western Macedonia, Greece
Dr. Cem GERÇEK, Hacettepe University, Turkey
Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University, Turkey
Dr. Cemil YÜCEL, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Dr. Cengiz AKÇAY, İstanbul Aydın University, Turkey
Dr. Ceren ÖZTEKİN, METU, Turkey
Dr. Christopher A. LUBIENSKI, University of Illinois, USA
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Çağla GÜR, Cyprus International University, TRNC
Dr. Çiğdem ASLAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Deniz AKDAL, Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Dr. Deniz KOÇOĞLU, Selçuk University, Turkey
Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Dilek İNAL, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Doğan YÜKSEL,Kocaeli University, Turkey
Dr. Duygu Harmandar DEMİREL, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ece KARŞAL, Marmara University, Turkey
Dr. Ekaterina ZALYAEVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Elena GALISHNIKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Elena GRIGORIEVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Eleni SELLA, University of Athens, Greece
Dr. Elif BOZCAN, Cyprus International University, TRNC
Dr. Elvan ŞAHİN, METU, Turkey
Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Dr. Emre İKİZLER, Marmara University, Turkey
Dr. Engin GEZER, Kafkas University, Turkey
Dr. Erdoğan KÖSE, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Dr. Eren CEYLAN, Ankara University, Turkey
Dr. Ergün RECEPOĞLU, Kastamonu University, Turkey
Dr. Erhan ERTEKİN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Erkan Faruk ŞİRİN, Selçuk University, Turkey
Dr. Erkan TEKİNARSLAN, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Esen KIZILDAĞ KALE, Nişantaşı University, Turkey
Dr. Esin TEZBAŞARAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Esra Karakaş KURT, Cyprus International University, TRNC
Dr. Estelle DAVUTOĞLU,TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Turkey
Dr. Eti AKYÜZ LEVİ, Dokuz Eylül University, Turkey
Dr. Evgeniya ZHURAVLEVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. F. Gülay KIRBAŞLAR, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Faruk KURAL, Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. Fatih ÇATIKKAŞ, Celal Bayar University, Turkey
Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara University, Turkey
Dr. Fehmi ÇALIK, Sakarya Applied Sciences University, Turkey
Dr. Ferman KONUKMAN, Qatar University, Qatar
Dr. Fethi TURAN, Cyprus International University, TRNC
Dr. Fikret RAMAZANOĞLU, Sakarya Applied Sciences University, Turkey
Dr. François Victor Tochon, University of Wisconsin-Madison, USA
Dr. Fulya YÜKSEL ŞAHİN Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Funda SAVAŞÇI AÇIKALIN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Gaye TEKSÖZ, METU, Turkey
Dr. George Iordanidis, University of Western Macedonia, Greece
Dr. Gonca Yangın EKŞİ, Gazi University, Turkey
Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ, Akdeniz University, Turkey
Dr. Görsev SÖNMEZ, Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. Grazyna Kilianska-Przybylo, University of Silesia, Poland
Dr. Guillaume ALINIER, Hertfordshire University, UK
Dr. Gulnara KALGANOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Gülbahar KORKMAZ ASLAN, Pamukkale University, Turkey
Dr. Gülden UYANIK BALAT, Marmara University, Turkey
Dr. Güliz ÖZÜTÜRK, Cyprus International University, TRNC
Dr. Güneş YAVUZ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Güney HACIÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Dr. Gürcan TOPÇU SEÇİM, Cyprus International University, TRNC
Dr. Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Dr. Hakkı ULUCAN, Erciyes University, Turkey
Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet University, Turkey
Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ, Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey
Dr. Hamide ERTEPINAR, Istanbul Aydın University, Turkey
Dr. Hamza ÇALIŞICI, Ondokuz Mayıs University, Turkey
Dr. Hanife Nalan GENÇ, Ondokuz Mayıs University, Turkey
Dr. Hasan AKGÜNDÜZ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Hasan AVCIOĞLU, Cyprus International University, TRNC

Dr. Hasan BACANLI, Fatih Sultan Mehmet University, Turkey
Dr. Hatice KAYHAN, Cyprus International University, TRNC
Dr. Hatice Kübra GÜLER SELEK, Uludağ University, Turkey
Dr. Hilary Cooper, London University, UK
Dr. Hülya ÇALIŞKAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Hülya KULAKÇI, Bülent Ecevit University, Turkey
Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU, Muş Alparslan University, Turkey
Dr. Ibrahima DIEME, Dakar University, Senegal
Dr. Iconomescu TEODORA-MIHAELA, University Dunarea De Jos From Galati, Romania
Dr. Irina SOLODKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Işıl KOÇ SARI, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. İ. Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik University, Turkey
Dr. İlhan TOKSÖZ,Trakya University, Turkey
Dr. İrfan BAŞKURT, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. J. Phylis ROTICH, N. Carolina Agricultural&Tecnical State University, USA
Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU, Turkey
Dr. John Betsas, University of Western Macedonia, Greece
Dr. Kadir YAĞIZ, Iğdır University,Turkey
Dr. Kamuran TARIM, Çukurova University,Turkey
Dr. Kaya YILDIZ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, Stavanger University, Norway
Dr. Kipchumba BYRON, North Carolina A & T State University, USA
Dr. Kubilay YAZICI, Niğde University, Turkey
Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR, Galati University, Romania
Dr. Levent DENİZ, Marmara University, Turkey
Dr. Levent ERASLAN, Anadolu University, Turkey
Dr. Leyla ULUS, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Liliya ISMAGILOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Liliya VALEEVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Lütfü İLGAR, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey
Dr. Makbule TOKUR KESGİN, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Malik BEYLEROĞLU, Sakarya Applied Sciences University, Turkey
Dr. Manolya AKIN, Mersin University, Turkey
Dr. Mariam ALAWAWDA, Cyprus International University, TRNC
Dr. Marina KUDRYAVTSEVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Marina MOSOLKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU, Sakarya University, Turkey
Dr. Mehmet Ali YAVUZ, Cyprus International University, TRNC
Dr. Mehmet BAYANSALDUZ, Dokuz Eylül University, Turkey
Dr. Mehmet DEMİREL, Dumlupınar University, Turkey
Dr. Mehmet Durdu KARSLI, Eastern Mediterranean University, North Cyprus
Dr. Mehmet KANDEMİR, Kırıkkale University, Turkey
Dr. Mehmet KARA, Amasya University, Turkey
Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Dr. Mehmet ÖZDEMİR, Selçuk University, Turkey
Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Fatih Sultan Mehmet University, Turkey
Dr. Mehmet ULUKAN, Adnan Menderes University, Turkey
Dr. Melek MASAL, Sakarya University, Turkey
Dr. Michail Kalogiannakis, University of Crete, Greece
Dr. Muammer DEMİREL, Uludağ University, Turkey
Dr. Muammer Ergün, Kastamonu University, Turkey
Dr. Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat University, Turkey
Dr. Murat AKYÜZ, Manisa Celal Bayar University, Turkey
Dr. Murat ALTUN, Uludağ University, Turkey
Dr. Murat KİRİŞÇİ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Murat ÖZMADEN, Adnan Menderes University, Turkey
Dr. Mustafa ALTINKÖK, Akdeniz University, Turkey
Dr. Mustafa AYDIN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Mustafa ÇAKIR,Marmara University, Turkey
Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey
Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey
Dr. Mustafa OTRAR, Marmara University, Turkey
Dr. Mustafa ÖZCAN, MEF University, Turkey
Dr. Mustafa ÖZMUSUL, Harran University, Turkey
Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University, Turkey
Dr. Mustafa Sait ERZEYBEK, Dumlupınar University, Turkey
Dr. Mustafa ÜREY, Karadeniz Teknik University, Turkey
Dr. Müfit ŞENEL,Ondokuz Mayıs University, Turkey
Dr. Müge GÖKER, Marmara University, Turkey
Dr. Müjgan İNÖZÜ, Hacettepe University, Turkey
Dr. Mürsel BİÇER,Gaziantep University, Turkey
Dr. Nazlı Gülgün ELİTEZ, Sakarya University, Turkey
Dr. Necmettin Kamil SEVİL, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University, Turkey
Dr. Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia, Greece
Dr. Nergüz BULUT SERİN, Lefke Avrupa University, KKTC
Dr. Nevin ÇITAK BİLGİN, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Nilgün BİLGE, Sakarya University, Turkey
Dr. Noemi KERESZTES, Szeged University, Hungary
Dr. Nur NACAR LOGIE, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Nuran AKYURT, Marmara University, Turkey
Dr. Nuriye YILDIRIM ŞİŞMAN, Düzce University, Turkey
Dr. Nusret RAMAZANOĞLU, Marmara University, Turkey
Dr. Oğuz SERİN, Lefke Avrupa University, KKTC
Dr. Oksana POLYAKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Osman EMİROĞLU, Cyprus International University, TRNC
Dr. Osman VAİZ, Cyprus International University, TRNC
Dr. Ömer GEBAN, METU, Turkey
Dr. Ömer ZAİMOĞLU, Akdeniz University, Turkey
Dr. Özcan DEMİREL, Cyprus International University, TRNC
Dr. Özge RAZI, Cyprus International University, TRNC
Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, METU, Turkey
Dr. Özlem İLKER ETUŞ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Özlem ÖRSAL, Osmangazi University, Turkey
Dr. Patrizia Ghislandi, University of Trento, Italy
Dr. Paul ANKOMAH, N. Carolina Agricultural&Tecnical State University,USA
Dr. Paul BLAIR, University of Trinidad and Tobago, Trinidad and Tobago, WEST INDIES
Dr. Pelin AKSEN CENGİZHAN, Kırıkkale University, Turkey
Dr. Ramazan SANLAV, Iğdır University, Turkey
Dr. Recep CENGİZ, Manisa Celal Bayar University, Turkey
Dr. Refik TURAN, Gazi University, Turkey
Dr. Remziye CEYLAN, Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Rimma MARDANSHINA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Rüçhan ŞAHİNOĞLU ALTINEL, Marmara University, Turkey
Dr. Safaa Abd El SALAM, Alexandria University, Egypt
Dr. Said TAŞ, Süleyman Demirel University, Turkey
Dr. Salih ATEŞ, Gazi University, Turkey
Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey
Dr. Samantha SEITER, Oxford University, UK
Dr. Sarem ÖZDEMİR, Cyprus International University, TRNC
Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU, Fırat University, Turkey
Dr. Selahattin AKPINAR, Düzce University, Turkey
Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Selçuk HÜNERLİ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Semra Kıranlı GÜNGÖR, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Dr. Semra SUNGUR VURAL, METU, Turkey
Dr. Serap EMIR, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Sergül DUYGULU, Hacettepe University, Turkey
Dr. Serkan İBİŞ, Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey
Dr. Serkan ÖZEL,Boğaziçi University, Turkey

Dr. Seunghwan LEE, Kookmin University, South Korea
Dr. Sevil ALBAYRAK, Kırıkkale University, Turkey
Dr. Sevinç HATİPOĞLU, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Sevinç KAÇAR, Cyprus International University, TRNC
Dr. Sezer KÖSE BİBER, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Sezgin VURAN, Anadolu University, Turkey
Dr. Sibel ÖZAFŞARLIOĞLU SAKALLI, Uşak University, Turkey
Dr. Sophia ANASTASIOU, Business School, TEI of Central Greece
Dr. Suat KARAKÜÇÜK, Gazi University, Turkey
Dr. Suzan ORHAN, Sakarya University, Turkey
Dr. Süleyman AVCI, Marmara University, Turkey
Dr. Süleyman YAMAN, Ondokuz Mayıs University, Turkey
Dr. Sümmani EKİCİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Dr. Ş. Şule ERÇETİN, Hacettepe University, Turkey
Dr. Şebnem ŞARVAN CENGİZ, Manisa Celal Bayar University, Turkey
Dr. Şebnem TEMİR, Haliç University, Turkey
Dr. Şenay NARTGÜN, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kayoncu University, Turkey
Dr. Şerife ÖZBİLER, Cyprus International University, TRNC
Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Tatyana BAKLASHOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Tengku Fadilah Binti Tengku KAMALDEN, Universiti Putra, Malaysia
Dr. Terry SCHREUER, The Neri Bloomfield School of Design, Israel
Dr. Tiffany FULLER, N. Carolina Agricultural&Tecnical State University,USA
Dr. Tolgay KARANFİLLER, Cyprus International University, TRNC
Dr. Tuğba Seda ÇOLAK, Düzce University, Turkey
Dr. Turhan TOROS, Mersin University, Turkey
Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Tzina KALOGIROU, National and Kapodistrian University of Athens, Greece
Dr. Uğur TEKİN, Istanbul Aydın University, Turkey
Dr. Ünsal TAZEGÜL, Iğdır University, Turkey
Dr. Ülkü Pişkin ABİDOĞLU, Cyprus International University, TRNC
Dr. Üzeyir ÇAĞLAR, Gazi University, Turkey
Dr. Vasiliki Papadopolou, University of Western Macedonia, Greece
Dr. Vedat ÇINAR, Fırat University, Turkey
Dr. Vefa TAŞDELEN, Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Vlasta Hus, University of Maribor, Slovenia
Dr. Wenyu LIU,Dalian Maritime University, China
Dr. Yalın KILIÇ, Cyprus International University, TRNC
Dr. Yasemin ESEN, Ankara University, Turkey
Dr. Yasemin YILDIRIM USTA, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Yasin DOĞAN, Adıyaman University, Turkey
Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu University, Turkey
Dr. Yavuz ERİŞEN, Yıldız Teknik University, Turkey
Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Yuliya GORELOVA, Kazan Federal University, Russian Federation
Dr. Yunus YILDIRIM, Mersin University, Turkey
Dr. Yurdagül DİKMEN, Sakarya University, Turkey
Dr. Yurdal CİHANGİR, Cyprus International University, TRNC
Dr. Yusuf CAN, Uşak University, Turkey
Dr. Yusuf CERİT, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara University, Turkey
Dr. Zarife SEÇER, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Zekeriya NARTGÜN, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Dr. Zeynep AKKUŞ ÇUTUK, Trakya University, Turkey
Omaç RUŞTİOĞLU, Cyprus International University, TRNC
Saliha FİDAN, Cyprus International University, TRNC

Table of Contents

Book Of Proceedings i
Preface ii
Honorary iii
General Coordinator iii
Coordinators of Branches iii
Conference Secretary iii
Technical Staff iii
Scientific Committee iv
Table of Contents ix
Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder in Turkey 1-8
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bütünleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi 9-25
The Investigation of Educational and Administrative Problems about Distance Education: A Qualitative Research In The Sample Of The Turkish Republic Of Northern Cyprus 26-33
Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örnekleminde Sürdürülebilirliği 34-39
Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Medya Bağımlılığının Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım ve Serbest Zaman Değerlendirme Değişkenleri Açısından İncelenmesi 40-50
Etnomatematik Destekli Öğretimin Etkileri: Tutum, Kaygı ve Öz-Yeterlik 51-56
Güreş Sporu Yapan Bireylerin, Sporda Toparlanma Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi 57-60
Teknoloji ve Dijitalleşmede Etik Değerler 61-68
Uzaktan Eğitim Sürecindeki Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi 69-76
Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajları 77-87
Öğretmenlerin Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi 88-93
Fakülteler Arası Turnuvaya Katılan Öğrencilerin Sportmenlik Yönelimleri 94-99
Uzaktan Eğitim Süreçleri Sonrasında Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 100-107
Ortaokul Öğrencilerinin Tüketicilik Eğitimi Tutum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerin Ortak Etkilerine Göre İncelenmesi 108-117
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretim Hakkındaki Görüşleri ve Metaforik Algıları 118-123
An Assessment of Intercultural Communicative Competence of EFL Learners: A Case of Northern Cyprus 124-134
Research into the EFL Students' Pragmatic Competence Level in Libya 135-144
2022 Kadınlar Avrupa Futbol Şampiyonası'nda Galip ve Mağlup Olan Takımların Bazı Parametreler Açısından Karşılaştırmalı Analizi 145-152
English language teaching (ELT) and English language learning (ELL) using TED Talks 153-157
VAR (Video Asistant Referee) İle İlgili Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi 158-162
Libyan EFL University Students' difficulties Encountered in Pronouncing English vowels, Diphthongs and Tripthongs 163-169
Sosyobilimsel Konulara Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi 170-175
Öğretim Elemanlarinin Teknostres Düzeylerinin Belirlenmesi 176-183
Hibrit Öğrenmede Üniversite Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algıları 184-192
Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmede Duygusal Buradalık Düzeyleri 193-200
Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Algı Düzeyleri 201-210
10-14 Yaş Arası Teakwondoculara Uygulanan Plyometrik Antrenmanların Fiziksel Performans Parametrelerine Etkisinin İncelenmesi 211-215
An Analysis of Foregrounding in "If" by Rudyard Kipling 216-223
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Savunma Mekanizmaları ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 224-239
Covid – 19 Pandemisi Sürecinde Fenbilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları 240-249
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim ile ilgili Bilişsel Yapıları 250-258
Evaluation of Pre-School Curriculum According to Teachers' and Administrators' Opinions: A case study of North Cyprus 259-273
Okul Öncesi Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler 274-282
Spor Bilimleri Fakültesi Özel Yetenek Sınavına Başvuran Sporcu Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi 283-289
Müsabakaya Katılım durumunun Beden Eğitimi ve Spor Dersi kapsamındaki Sportmenlik Davranışları Üzerine Etkisinin Araştırılması 290-294
An Investigation into the Libyan EFL Students' Listening Comprehension Problems 295-303

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder in Turkey

Yeşim Güleç-Aslan[a,1], Özcan Erkan Akgün [b], Oktay Taymaz-Sarı[a,b]

[a] *Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Science, Department of Special Education, Istanbul*
[b] *Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Science, Department of Educational Sciences, Istanbul*
[ab] *Marmara University, Faculty of Education, Department of Special Education, Istanbul*

Abstract

Qualified special education and preschool teachers who have a major impact on the development of individuals with autism spectrum disordes (ASD). It is important to focus on the training pre-service training to teacher candidates in universities. Given the limited research on pre-service special education and preschool teachers' knowledge about ASD, the purpose of the present study was to evaluate knowledge of ASD among pre-service teachers. Data were collected via survey from 260 senior students in two different teacher education programs at universities. Results indicated that while teacher candidates in both groups have sufficient knowledge on some subjects, they had limited knowledge on some subjects. The implications of these findings for practice and future research.

Keywords:
Autism spectrum disorder, pre-service teacher, teacher training

1. Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is a developmental disorder characterized by difficulties in social communication and interaction skills and restricted and repetitive behaviors and interest (American Psychiatric Association [APA], 2013). Significant advances have been observed in development of children with ASD, especially with special education services that start in early childhood and continue with inclusive education in preschool (Lindsay, Proulx, Scott, & Thomson, 2014; Richardson-Gibbs & Klein, 2014). Qualified special education and preschool teachers who have a major impact on the development of these individuals should be trained. These teachers must have professional knowledge in subjects specific to ASD as well as general special education professional competencies. These teachers have sufficient level of knowledge, and abilities regarding ASD. In this context, it is important to focus on providing candidate teachers with pre-service training in universities (Klintwall & Eikeseth, 2012; National Autism Center [NAC], 2015; Rakap, Balikci, Parlak-Rakap, & Kalkan, 2016; Scheuermann, Webber, Boutot, & Goodwin, 2003).

In Turkey, those having a bachelor's degree from the four years special education teacher education programs of Education Faculties are eligible to become a special education teacher. There are two compulsory courses in special education teacher education programs, namely, the two-credit "Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder" and the three-credit "Applied Behavior Analysis". In addition to these compulsory courses and 10 courses related to ASD, students are required to take 15 courses from the elective pool, which harbors many elective courses, in their four-year program (Büyükalan Filiz, Çelik Şahin, Tufan, & Karaahmetoğlu, 2018; Melekoglu, Cakiroglu, & Malmgren, 2009; Yasar & Cronin, 2014). Due to special education teacher shortage, graduates of other teacher education programs are able to work as special education teacher in Turkey, after the completion of short-term theoretical certificate programs

[1] Corresponding author's address: Özcan Erkan Akgün. Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Science, Department of Educational Sciences, Istanbul, 34862, Türkiye
e-mail: ozcan.akgun@medeniyet.edu.tr

(Büyükalan Filiz et al., 2018). Those who receive their four-year bachelor's degree from Preschool Teacher Education Faculties in Turkey are eligible to become preschool teachers. Notably, preschool teachers also take a limited level of theoretical courses in the fields of special education and inclusive education in their undergraduate education and there is no ASD-specific course (Higher Education Council, 2018).

As a result, both special education teachers and preschool teachers fail to get adequate training on ASD in Turkey. Although these teachers have the opportunity to participate in various compulsory and/or voluntary special education and/or ASD-related training programs after starting the profession, these are short-term training programs that are intensively based on theoretical knowledge, and do not contain, or contain very little, practice and consultancy services. Therefore, both special education and preschool teachers may experience various problems in their profession regarding the education of students with ASD (Ergül, Baydık, & Demir, 2013; Rakap et al., 2016; Yasar & Cronin, 2014). Accordingly, it is necessary for the teachers of individuals with ASD to acquire professional qualifications specific to ASD with pre-service and in-service trainings focusing on ASD so that individuals with ASD could receive a qualified education (Melekoğlu et al., 2009; Rakap et al., 2016).

Although several studies showed that special education and preschool teachers had limited knowledge of ASD along with lack of a training focused on ASD (Johnson, Porter, & McPherson, 2012; Mavropoulou & Padeliadu, 2000; Park, Chitiyo, & Choi, 2010; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis, & Polychronopoulou, 2012), there is limited research on pre-service special education teachers' knowledge of ASD. For example, Barned, Knapp and Neuharth-Pritchett (2011) investigated 15 early childhood pre-service teachers' knowledge and attitudes about ASD. Results showed lack of knowledge and some misconceptions regarding the core features of ASD among pre-service teachers, emphasizing a need for improved knowledge and experience about ASD and inclusive education. Johnson, Porter, and McPhersoni (2012) evaluated 148 pre-service teachers' ASD-related knowledge. The results indicated lack of knowledge on ASD in majority of pre-service teachers and the significant impact of age, past experience, perceived ASD knowledge, and the number of ASD information sources on knowledge levels. In addition to international studies, some studies in Turkey examined pre-service special education teacher's knowledge of ASD. Rakap et al. (2016) evaluated knowledge of ASD among 504 Turkish pre-service teachers who were enrolled in special education teacher preparation programs (N=125) and other teacher preparation programs. Results showed that participants had insufficient knowledge about ASD in preparation programs, indicating a need for developing educational programs to train pre-service teachers to serve children with ASD. In another study, the opinions of special education teachers, certified teachers and branch teachers, and pre-service special education teacher candidates about their undergraduate programs and professional competencies were examined. The findings revealed that teachers find themselves to be insufficient in the fields of academic skills teaching, ASD, while candidate teachers in addition to these concerns, also noted lack of competence in the field of behavioral problems and a need for applied training in particular (Ergül et al., 2013). Finally, Yaşar and Cronin (2014) investigated the knowledge of 551 pre-service teachers who attend different teacher education programs including special education teacher education program (N = 57). Results indicated that participants' knowledge of ASD was limited and they needed more courses and training.

1.1. Purpose of the Study

Given the small body of literature on pre-service special education and preschool teachers' knowledge about ASD, the purpose of the current study is to evaluate knowledge of ASD and knowledge about characteristics of ASD among pre-service teachers. Also, to explore pre-service special education and preschool teachers' views on the kinds of skills that children with ASD may develop with special education. In this study, in line with the preliminary findings of the research, findings about pre-service special education and preschool teachers' general knowledge about ASD were presented.

2. Methods

2.1. Participants

Participants of the present study were 260 senior students who were enrolled in two different teacher education programs conducted at two universities in Istanbul, Turkey. Overall, 129 teacher candidates were from the early childhood program (ECP; 29%), and 129 were from the special education program (SEP; 25%),

while two participants did not indicate the names of their university and program. The two universities were Istanbul Aydın University (n = 80; 31%), and Marmara University (n = 178; 69%). The reason why participants were selected from these two universities is that there are only three universities in Istanbul that have both ECP and SEP senior programs, and one of them did not allow researchers to collect data from their students. Table 1 illustrates the characteristics of participant.

2.2. Data Collection Instrument

The questionnaire on ASD, which was originally developed by Mavropoulou and Padeliadu (2000) and adapted to Turkish by Rakap et al. (2016), was used. The questionnaire includes two sections. The first section is designed to gather information about the participants. The second section evaluates the participant's knowledge of ASD.

2.3. Procedure

The questionnaire was distributed to participants in a classroom. They were asked to complete the questionnaire within 30 minutes. Before the questionnaire was applied, the participants were informed about the research, how the data is collected and will be used. Written informed consent was obtained from each subject and protocol of the study which was conducted in accordance with the ethical principles stated in the "Declaration of Helsinki" and approved by the institutional ethics committee.

2.4 . Data Analysis

In the analysis of the data, average, standard deviation, frequency and percentage were used within the scope of descriptive statistics

Table 1. Characteristics of participants

		Early Childhood Program (ECP)		Special Education Program (SEP)		Total	
		f	%	f	%	f	%
Gender	Female	126	98	79	61	205	79.46
	Male	3	2	50	39	53	20.54
Contact with ASD	In family	1	.8	1	.8	2	0.77
	In relatives	8	6.2	8	6.2	16	6.15
	In friends	2	1.6	2	1.6	4	1.54
	Practicum placement	31	24	75	58	106	40.77
	In job that I work as a paraprofessional	13	10.1	53	41.1	66	25.38
	In movie	90	69.8	110	85.3	200	76.92
	In documentary	32	24.8	66	51.2	98	37.69
	No contact	30	23.3	4	3.1	34	13.08
Professional development	Seminar	15	11.6	61	47.3	76	29.23
	Conference	6	4.7	40	31	46	17.69
	Course about ASD	48	37.2	100	77.5	148	56.92
	A special education course with ASD	98	76	95	73.6	193	74.23
Type of practicum placement	Special education class in general education school	11	8.5	43	33.3	54	20.77
	Special education school	6	4.7	105	81.4	111	42.69
	Inclusion classroom	106	82.2	70	54.3	176	67.69
Age		M	S	M	M	M	S
		22.19	1.31	23	2.5	22.6	2.04

3. Results

Table 2 shows the participants' general knowledge about ASD. The score of importance for the participants' various views on the causes of ASD have been calculated and their views have been presented according to importance ranking. In Table 2 smaller values indicate a greater importance and higher ranking. The frequencies of importance ranking are presented in Table 3. Accordingly, both ECP and SEP

students primarily indicated the problems related to the brain and heredity as the causes of ASD (See Table 3). ECP students considered heredity (n = 57) as the major cause of ASD, and abnormalities in brain structure or function (n = 36) as the second most important reason, while according to SEP students the most important reason was the abnormalities in brain structure or function (n = 63) as followed by heredity (n = 36). In addition, as seen from Table 3, while not listed in the first and second place in the importance ranking, lack of maternal responsiveness and social problems (poverty, etc.) were amongst the other causes of ASD reported by considerable percentage of students in both groups. As can be seen in Table 3, "Other reasons" option was also marked by both groups as the fifth important reason in the order of importance. ECP students considered "maternal exposure to mercury and failure in the development of the baby, intestinal and gastric problems, environmental conditions such as radiation, exclusion from the family and social environment, attitude of other family members, lack of education, accident, disaster or disease and health problems" in the others category, while SEP students indicated "intrauterine adverse effects (drugs use, etc.), GMO foods, nutritional and intestinal problems, unknown causes, environmental conditions (pollution, etc.), medicines, harmful chemicals, problems in the DNA sequence, problems at the time of birth, educational status, illness, health problems, protein deficiency, technological developments and because of what the age brings and stimulus deficiency, indifference and loneliness" in the "Other reasons" category.

Considering the information about ASD (see Table 2), the majority of all the candidate teachers in both programs stated that ASD is more common among boys than girls (ECP students 75.6% and SEP students 94.6%) and is not fully developed after the age of 3 (special education 41.4% and preschool education 49.6%). Some of the remainder of candidate teachers indicated that it is fully developed before the age 2 and before the age 1. Although the majority of participants in both groups stated that ASD is accompanied by mental retardation, this rate was much higher among SEP students.

As regards the treatment of ASD, the majority of candidate teachers in both groups (57.31%) agreed that ASD is not curable (62.5 % in SEP, 53.9 % in ECP). They reported that (41.4 % in SEP, 62.5 % in ECP) separated educational settings could be effective in the education and treatment. In addition, the majority of participants in both groups (86.5%) reported that children with ASD would benefit from inclusion (86.3% in SEP to 89.8 % in ECP). The opinions of the participants concerning open-ended questions (ECP = 85, SEP = 100) about the factors in the success of the inclusion of children with ASD were as follows: ECP students stated that the most important factor for successful inclusion is the classroom teacher having professional competencies related to special education (f = 19). This was followed by the presence of a shadow teacher in the class (f = 12), low class size (f = 10); the students' positive attitude towards the students with ASD and their peer support (f = 9), the enrichment of the class with appropriate materials (f = 9), the preparation of an individualized education program (IEP) suitable for the student's level (f = 7). In addition, it was observed that a small number of participants reported other factors such as the teacher receiving expert support, and the lack of problem behavior of the student. SEP students, on the other hand, stated the most important factor for successful integration is a classroom environment (f = 20) suitable for the needs and characteristics of individuals with ASD. In addition, the following points were raised for successful inclusion: students with normal development having a positive attitude towards the student with ASD and providing peer support (f = 12), the student's mild symptoms of ASD (f = 9), having a shadow teacher in the classroom (f = 9), preparation of IEP suitable for the student (f = 9), classroom teacher having professional competencies related to special education (f = 7), and low class size (f = 7). Additionally, factors such as mild ASD symptoms, having one student with ASD in the classroom, and teacher-family cooperation were also listed by a small number of participants. Taking these findings into consideration and comparing the opinions of ECP and SEP students about the success of inclusion, it was determined that for ECP students the most important point was the professional competence of the classroom teacher, while the appropriate classroom environment was the most important point for SEP students. The opinions of the participants in both groups were similar in terms of other factors.

Table 2. General knowledge on ASD

			Early Childhood Program (ECP)		Special Education Program (SEP)		Total	
			Importance		*Importance*		*Importance*	
			Score	*Rank*	*Score*	*Rank*	*Score*	*Rank*
Causes	Abnormalities in brain structure or function		1.97 (1.06)	**2**	1.66 (.91)	**1**	1.82 (1.00)	**1**
	Heredity		1.93 (1.22)	**1**	2.22 (1.22)	**2**	2.08 (1.22)	**2**
	Lack of maternal responsivess		3.05 (.82)	**3**	3.16 (1.02)	**3**	3.11 (.93)	**3**
	Social circumstances		3.48 (.84)	**4**	3.36 (1.01)	**4**	3.41 (.93)	**4**
	Other		4.54 (1.08)	**5**	4.53 (.94)	**5**	4.54 (.99)	**5**
			f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
General information	More common in boys		96	75.6	122	94.6	218	**83.85**
	Fully developed before the age 3		64	49.6	53	41.4	117	**45.00**
	Fully developed before the age 2		30	23.3	58	45.3	88	**33.85**
	Fully developed before the age 1		35	27.1	17	13.3	52	**20.00**
	More common in girls		31	24.4	7	5.4	38	**14.62**
	Always associated with intellectual disability	**Y***	**78**	**60.5**	**110**	**85.3**	**188**	**72.31**
		N	51	39.5	19	14.7	70	26.92
	Early form of schizophrenia	**Y***	**5**	**3.9**	**5**	**3.9**	**10**	**3.85**
		N	124	96.1	122	96.1	246	94.62
	Associated with early death	**Y***	**39**	**30.2**	**16**	**12.4**	**55**	**21.15**
		N	90	69.8	113	87.6	203	78.08
Treatment	Curable	**Y***	**59**	**46.1**	**48**	**37.5**	**107**	**41.15**
		N	69	53.9	80	62.5	149	57.31
	Best educated in separated educational settings	**Y***	**80**	**62.5**	**53**	**41.4**	**133**	**51.15**
		N	48	37.5	75	58.6	123	47.31
	Inclusion is possible	**Y***	**110**	**87.3**	**115**	**89.8**	**225**	**86.54**
		N	16	12.7	13	10.2	29	11.15

Note. Values given in parentheses are standard deviations. Y: Yes, N: No.
*'Yes' answers were written in bold for easier reading.

4. Discussion

The current study was conducted to examine the knowledge of ASD among Turkish pre-service teachers who were enrolled in two different teacher education programs. Because the qualified special education and preschool teachers have a major impact on the development of individuals with ASD, these teachers must have sufficient level of knowledge regarding ASD (National Autism Center [NAC], 2015; Scheuermann et al., 2003). In this regard, given the given the restricted amount of data available regarding the knowledge of candidate teachers on ASD, our findings represent a valuable contribution to the literature and a guidance for practice and further research.

Results of the present study with respect to students' knowledge about the causes of ASD suggest that students in both programs generally know that ASD is caused by abnormalities in brain structure or function and heredity plays an important role in the occurrence of ASD. However, according to the findings some misconceptions about the causes of ASD still exist among pre-service teachers across teacher education programs such as lack of maternal responsiveness, social issues as well as other causes. Likewise, previous studies also indicated that participants stated abnormalities in brain structure or function and heredity as the causes of ASD but have similar misconceptions related to the causes of ASD (Barned et al., 2011;

Mavropoulou & Padeliadu, 2000; Rakap et al. 2016). Indication of abnormalities in brain structure or function and heredity as the major causes of ASD correctly by senior students seems notable given that they will become special education and preschool teachers who have an important role in the education of individuals diagnosed with ASD. Particularly ECP students who do not take any courses related to ASD are also promising in this regard. However, despite their lack of validity, the misconceptions still remained to be cited by some of our participants amongst the cause of ASD, suggesting that these teachers need to have more qualified education and knowledge about ASD. Similarly, several studies consistently reported that the knowledge level of special education and preschool teachers about ASD should be improved (Barned et al., 2011; Johnson et al., 2012; Rakap et al., 2016; Yaşar & Cronin, 2014).

Teacher candidates in both programs agreed on the higher prevalence of ASD in boys than in girls, while they also noted that ASD is not an early form of schizophrenia, and not associated with early death, consistent with the previous studies (Mavropoulou, ve Padeliadu, 2000; Rakap et al. 2016). This finding suggests that participants have sufficient knowledge on these issues. However, the majority of the participants stated that ASD is not fully developed until the age of 3 and ASD is always accompanied by mental retardation, which shows that teacher candidates have incomplete and / or incorrect information on the issue. Current data shows that ASD appears before the age of three and early diagnosis is very important for these individuals to benefit from education at the highest level. Also, ASD is not always accompanied by mental retardation (APA, 2013). Similar findings have also been reported in other studies and it was emphasized that the professional competencies of teacher candidates should be improved (Barned et al., 2011; Ergül, et al., 2013; Johnson et al., 2012; Mavropoulou & Padeliadu, 2000; Rakap et al., 2016; Sanz-Cervera et al., 2017). Accordingly, our findings emphasize that the students attending teaching programs who have an important role in the education of individuals with ASD, should be aware that ASD symptoms are seen before the age of three and grasp the importance of early education in this regard.

Although ASD is not medically curable, these individuals can achieve positive developments with qualified and evidence-based interventions. These individuals make progress and participate in social life with qualified trainings they receive in separated and inclusive environments (NAC, 2015; Scheuermann et al., 2003). Results of the present study with respect to ASD treatment suggest that the majority of candidate teachers in both groups agreed that ASD is not curable and separated educational settings can be effective in the education of individuals with ASD and their treatment. Also, the majority of participants in both groups reported that children with ASD would benefit from inclusion. In addition, the participants emphasized the importance of factors such as professional competence, classroom environment, and IEP, especially for successful inclusion. This finding which suggests that our participants consider the individuals with ASD to show improvement by means of education and benefit especially from inclusion when the appropriate conditions are enabled is consistent with data from similar studies in the literature (Barned et al., 2011; Mavropoulou & Padeliadu, 2000; Rakap et al., 2016), and is very encouraging and promising, given the limited number of ASD-focused courses in the programs in which the participants are trained. The positive opinions of participants in both special education and preschool especially on inclusion suggest that research participants can offer useful training to their prospective students.

Overall findings in the current study indicate that the teachers in both programs have incomplete or incorrect information on some subjects. Nonetheless, it can be said that our participants have basic information about ASD. Particularly, their awareness on the necessity of education in separated and inclusive environments for development of individuals with ASD and their perceptions regarding the criteria for successful inclusion, characteristics of ASD and instructional objectives seem encouraging and promising in terms of their knowledge level. Considering especially the limited number of ASD-specific courses in the special education departments, the limited number of courses on special teaching courses and lack of courses on ASD in the preschool teaching departments in Turkey, the fact that teacher candidates are knowledgeable in these matters is quite pleasing.

These current study findings are valuable especially in terms of providing information about the teachers' knowledge of ASD and including the opinions of teachers in Turkey, where there is limited literature and thus making a cultural contribution to the relevant international literature. However, as in every research, this research has its limitation. The research was carried out in only one province. Although

Istanbul is Turkey's most populous and cosmopolitan province, the lack of participants from universities located in different provinces is a limitation.

There are several implications of the findings of the present study for practice and research. Primarily, considering the increase in the number of people diagnosed with ASD and the demand for teachers equipped with professional qualification, it is important to focus on the pre-service training designed for pre-service teachers. Besides, in-service trainings on ASD could be held with educators working with students with ASD focusing on the issues they demand. These trainings may as well be practical rather than simply theoretical. Teacher candidates may be encouraged to attend ASD-specific courses and participate in practical workshops at university. Regarding future research efforts, findings of this research need to be justified by other studies, preferably with larger number of pre-service teachers from a more diverse sample. In addition, more comprehensive assessment and evaluation tools can be developed to evaluate teachers' knowledge and skills.

References

American Psychiatric Association [APA], (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge andattitudes of early childhood pre-service teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *32* (4), 302-321. doi: 10.1080/10901027.2011.622235.

Büyükalan Filiz, S, Çelik Şahin, A, Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). The opinions of faculty members about noncategoric special education program. *H. U. Journal of Education), 33* (3), 1-13. doi: 10.16986/HUJE.2018036496

Ergül, C., Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. Educational Sciences: Theory & Practice, **13 (1), 499-522.**

Higher Education Council (2018). Undergraduate programs of early childhood education. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Klintwall, L., & Eikeseth, S. (2012).Number and controllability of reinforcers as predictors of individual outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6,* 493–499. doi: 10.1016/j.rasd.2011.07.009

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education, 18* (2), 101-122.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, E. T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Ohio: Merril Publishing Company.

Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perception of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, *4* (2), 173-183. doi: 10.1177/1362361300004002005

Melekoğlu, M. A., Cakiroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 13* (3), 287-298. doi: 10.1080/13603110701747769

National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2.* Randolph, MA: Author.

Johnson, P., Porter, K., & McPherson, I. (2012). Autism knowledge among pre-service teachers specialized in children birth through age five: Implications for health education. *American Journal of Health Education*, *43* (5), 279-287

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10* (2), 107–114. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01150.x

Rakap, S., Balikci, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder: Implications for teacher preparation programs, *SAGE Open*, *6* (3), 1-11. doi: 10.1177/2158244016668853

Richardson-Gibbs, M. A., ve Klein, M. D. (2014). *Making preschool inclusion work.* H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Trans.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., &Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, *40* (3), 212-224. doi: 10.1177/0888406417700963

Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A., & Goodwin, M. (2003). Problems with personel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18* (3), 197-206.

Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42* (5): 755–768. doi: 10.1007/s10803-011-1309-7

Yasar, P., & Cronin, K. A. (2014). Perspectives of college of education students in Turkey on autism spectrum disorders. *International Journal of Special Education*, *29* (1), 61-75.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bütünleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi

Mihriban Sönmez[a,2], Müzeyyen Eldeniz Çetin[b]

[a]*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye.*
[b]*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Bolu, Türkiye.*

Öz

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler, genellikle ev, eğlence, toplumsal alanlara erişimde büyük oranda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu desteklerin sağlanması ile sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin de yararlanması, toplum ile bütünleşebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bütünleştirilmesinde özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmak onlara sağlanacak destek ya da desteklerin belirlenmesinde oldukça önemli görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın amacı ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin yasal düzenlemelere, etkili bütünleştirme uygulamalarına ve eğitim öğretimin denetlenmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim modelinde desenlenmiş, veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine ilişkin yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşandığı, birçoğunun pratikte uygulanmadığı, yasalar ile gerçekleştirilen uygulamalar arasında boşlukların olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak etkili bir bütünleştirmenin gerçekleştirilebilmesi için okulun ve sınıfın fiziki düzeni, sınıfın sosyal iklimi, ders materyalleri, öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili problemlerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler için müfredat ve uyarlamaların yapılması gerektiği, okullarda denetlemelerin yeteri kadar yapılmadığı ve son olarak eğitim ve öğretim faaliyetleri için dikkatli planlamanın yapılmasına ve eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan tüm paydaşların (okul, aile, sınıftaki tipik gelişim gösteren öğrenci, yetersizliği olan öğrenci, öğretmen ve toplum) bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler:
Ağır ve çoklu yetersizlik, ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenen öğrenci, bütünleştirme, özel eğitim, özel eğitim öğretmeni

1.Giriş

Bütünleştirme, bireysel farklılıkları ne olursa olsun her birey için, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyeleri gibi eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavramdır (MEB, 2013). 7.7.2018 tarihli 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018)'nde kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları birlikte ele alınmıştır. Yönetmelikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim; özel eğitim ihtiyaçları olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle etkileşim halinde bulunmalarını ve en üst düzeyde eğitim amaçlarından yararlanmalarını sağlamak, bu bireylere destek eğitim hizmetleri sunarak akranlarıyla tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018). Her ne kadar birlikte ele alınsalar da iki kavram birbirinden farklıdır. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenci zaman zaman destek odasından yararlanırken, bütünleştirmede ise tüm hizmetler kendi sınıfında verilmektedir. Her çocuğun bireysel ihtiyaçları dikkate alınmakta, plan, program, materyaller, uyarlamalar yapılarak eğitim ortamları düzenlenmektedir (MEB, 2013).

[2] Sorumlu yazar adres: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye
e-posta: mihriban.sonmez@gop.edu.tr

Literatürde özel gereksinimli bireylerin bütünleştirilmesine ilişkin araştırmalar incelendiğinde nitel, nicel ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenen araştırmalardan Zwane ve Malale (2018), 14 öğretmenle gerçekleştirdikleri odak grup görüşmesinde öğretmenlerin bütünleştirme konusunda eğitim alıp almadıklarını, özel eğitim sınıflarının kalabalık olmasını, öğretmenlerin bütünleştirilmiş eğitim konusunda eğitim alma durumlarını, kaynakların yeterli olup olmadığını, yetersizlik çeşitlerini ve olumlu sınıf atmosferini incelemişlerdir. İncelenen konular aynı zamanda iyi bir bütünleştirme uygulamasının önündeki engeller olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen yeterlilikleri konusunda izlenen politikalardaki yetersizlik ve yasal boşluklar bütünleştirme uygulamalarının önündeki engeller olarak açıklanmıştır. Gürsoy, Aral, Öz, Aysu (2019) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili metaforlarını incelemişlerdir. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul ve ortaokulda görev yapan 30 öğretmenle nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler hem olumlu hem olumsuz metoforlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma/bütünleştirmenin çocuklara katkısının olduğunu, yavaş ve zahmetli olduğunu, özel ilgi ve sabır gerektirdiğini, birçok sorun yaşadıklarını, süreçte ailelerden ve okul yönetiminden beklentileri olduğunu, uzman personele ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Heflin ve Bullock (1999) genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin duygu davranış bozukluğu olan öğrencilerin bütünleştirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 18 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerde şu bulgulara ulaşılmıştır. Bir okulda dönem başında bütünleştirmeyi denediklerini fakat 2 hafta sonra üç öğrenciyi çok dikkat dağıtıcı oldukları gerekçesiyle iyileştirici sınıf olarak adlandırılan sınıflara yerleştirmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Diğer sekiz okulda duygu davranış bozukluğu olan öğrencileri eğitim için sınıflara yerleştirerek bütünleştirme uygulandığını ve bunlardan altı öğrencilerin "kötü günler" yaşadıklarında sınıfta kalma veya geri dönmelerine izin verdiklerini belirtmişlerdir. Idol (2006), dört ilköğretim ve dört ortaokul olmak üzere toplam sekiz okulun genel eğitim sınıflarına yetersizliği olan öğrencilerin dahil edilme derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Her okuldaki sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin, öğretim görevlilerinin ve müdürlerinin büyük çoğunluğu ile kişisel görüşmeler yapmıştır. Katılımcıların çoğunun yetersizliği olan çocukların genel eğitme katılması konusunda olumlu olduğu, fakat katılan öğrencilerin özel eğitim öğretmeni ya da asistanı ile birlikte olmasını ya da kaynak oda hizmetinden yararlanmasını tercih ettiklerini belirtmiştir.

Nicel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenen araştırmalardan Hsien, Brown ve Bortoli (2009) 36 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada Nicel/ Kaynaştırma Tutum Ölçeği, Bütünleştirilmiş Okul Programı Ölçeği, Temel Eğitime Giriş Anketi kullanılmışlardır. Araştırma sonucunda, yüksek lisans ve doktora derecesi olan öğretmenlerin bütünleştirilmiş eğitime daha sıcak baktıkları, 34 öğretmenin özel gereksinimli bireylerin sınıflarına katılımını faydalı bulduğu, ağır yetersizliği olan çocukların özel eğitim okullarında eğitim almalarının daha uygun olacağı bulgularına ulaşılmıştır. Frumos (2018) 114 öğretmenle geçekleştirdiği çalışmada, Araştırmada Sınıf Yönetimi Ölçeği, Öz Yeterlilik Ölçeği, Etkili Öğrenci Katılımı Ölçeği ve Bütünleştirme Çok-Boyutlu Davranış Belirleme Ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genelinin bütünleştirme uygulamaları konusunda iyimser olduğu, iyimser tutuma sahip öğretmenlerin sınıf içi problemlerde daha pratik çözümler bulduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Karma yöntem kullanılarak desenlenen araştırmada Ünsal (2019), kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde görev alan sınıf öğretmelerinin görev ve sorumlulukları ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem olarak desenlenen araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara göre, 18 öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin tespiti sürecine dâhil olamadığı, 14 öğretmenin sınıf içi uyarlama yapmadığı; yapılan uyarlamaların ise çeşitlilik göstermediği, 24 öğretmenin destek eğitim hizmetlerinden yararlanmadığı, 17 öğretmenin ilköğretim programında belirlenen amaçları uyarlamadığı, 20 öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntem ve tekniğin çeşitlilik göstermediği ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi için uyarlamadığı, 15 öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek amacıyla uygulama yapmadığı, öğretmenlerin tamamının uzman desteğine başvurduğu, 19 öğretmenin ise uzman desteği olarak okul rehber öğretmeninden yararlandığı ve öğretmenlerin tamamına yakının ölçme değerlendirme sürecinde uygun uyarlamaları yapmadıkları tespit edilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin bütünleştirilmesine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu fakat birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Bütünleştirme kavramı yetersizliği olan tüm bireyleri kapsamaktadır. Türkiye'deki 7.7.2018 tarihli 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018)'nde öğrencilerin yetersizlikleri "çok ağır, ağır, orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, ağır, orta ve hafif düzeyde otizmli birey, bedensel, işitme ve görme yetersizliği olan birey" şeklinde sınıflandırılmaktadır. Ağır düzeyde yetersizlik, bireylerin etkilendiği yetersizlik nedeniyle topluma ve bağımsız yaşama katılımda ciddi sınırlılıklarının olması, yoğun özel eğitime ve sürekli desteğe ihtiyaç duyması olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2021). Ayrıca yönetmelikte birden çok yetersizliği olan birey kavramı da yer almaktadır. Bireyin birden çok yetersizliğinin olması, birden çok yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve desteğe ihtiyaç duyması "çoklu yetersizlik" olarak adlandırılmaktadır (Eldeniz Çetin, 2013; Sheet, 2013). Ağır yetersizlik ve çoklu yetersizlik farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen bu iki kavramın ortak noktası yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bağımsız yaşama katılımlarında ciddi sınırlılıklarının olmasıdır (Rogers ve Johnson, 2018; Kizir ve Tekinarslan, 2018; Şafak, 2021). Bu nedenle bu araştırmada diğer pek çok araştırmada olduğu gibi (Eldeniz Çetin, 2013 Şafak ve Uyar, 2015; Şafak, 2019; Şafak, 2021) ağır ve çoklu yetersizlik ifadesine yer verilmiştir.

Literatürde ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların bütünleştirilmesine ilişkin araştırmalar incelendiğinde nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenen araştırma Bortoli, Balandin, Foreman, Mathisen Arthur-Kelly (2012) bütünleştirme sınıfındaki öğretmenlerin çoklu ve ağır yetersizliği olan öğrencilere yönelik iletişimsel etkileşimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. İlk ve ortaokul kaynaştırma sınıflarında eğitim veren 5 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda, çoklu ve ağır yetersizliği olan öğrencilerin iletişimsel etkileşiminin, sınıf içi etkinliklere katılımının ve öğrenci, öğretmen ile yetersizliği olmayan akranların iletişimsel etkileşiminin yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Nicel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenen araştırmalardan Alghazo, Naggar Gaad (2004,) devlet okullarındaki öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerin dahil edilmesine yönelik tutumları bir anket çalışmasıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin (hem erkek-hem de kadın) ağır derecede yetersizliği olan öğrencileri daha az kabul ettiklerini, bu öğrencilerle çalışmanın daha fazla zaman, planlama ve hazırlık gerektirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Anati (2013), devlet okullarındaki öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerin dahil edilmesine yönelik tutumlarını bir anket çalışmasıyla incelenmiştir. Çalışma 56 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, devlet okullarındaki mevcut uygulamalardan memnun olmadıklarını, özel ekipman, kaynaklar ve hizmetler için yeterli ödeneğe sahip olmadıklarını, sınırlı sayıda sertifikalı özel eğitim personeli olduğunu, üst düzey yöneticilerin gerçekleştirilen uygulamalar hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığını, çocukların güvenliğine ilişkin endişelerinin olduğu, ağır yetersizliği olan öğrencilerin dahil edilmesini pratik bulmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Alquraini (2012) ağır zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin öğretmen tutumlarıyla ilgili faktörleri incelemiştir. 303 öğretmenle gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretmenlerin ağır zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bütünleştirilmesine ilişkin çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bu öğrencileri daha az kabul ettikleri, sağlanan hizmetlerin yetersiz olduğunu, okul yöneticilerinin bilgi eksikliği gibi konular belirtilmiştir. Literatürde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili bir nitel araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada da bütünleştirme sınıfındaki öğretmenlerin çoklu yetersizliği olan bireylerin sınıf içi etkinliklere katılımı incelenmiştir (Bortoli, Balandin, Foreman, Mathisen Arthur-Kelly, 2012). Literatürde özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan bireylerin bütünleştirilmesine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırma ile çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin yasal düzenlemelere, etkili bütünleştirme uygulamalarına ve eğitim öğretimin denetlenmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç ışığında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgileri ve bu bilgileri edinme yolları nelerdir?

2. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik yasal düzenlemelere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde eğitim öğretimi denetleme konusundaki görüşleri nelerdir?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik diğer görüşleri nelerdir?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden fenomoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, olgu, olayların ve durumların bütüncül olarak ele alındığı bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomoloji (olgu bilim) bir olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için araştırmaya katılan kişilerin tecrübelerinden derinlemesine veri toplamaktır (Denzin ve Lincoln, 2005)

2.2.Katılımcılar

Araştırmaya, Diyarbakır ilinde bulunan 10 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar seçilirken kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için araştırmacılar ulaşması kolay kişileri, durumları seçerler (Yıldırım ve Şimşek, (2013). Araştırmada yer almayı kabul eden 10 özel eğitim öğretmeni ile telefon görüşmeleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmanın niçin yapıldığı ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Yapılan telefon görüşmelerinin telefon uygulaması ile kaydedileceği sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri tablo-1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin demografik özellikleri

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	Kategoriler	n	%
Yaş	25-30 yaş	2	20
	30-35 yaş	1	10
	35- 40 yaş	4	40
	40 yaş üstü	3	30
Cinsiyet	Bayan	2	20
	Erkek	8	80
Görevdeki yıl	1-10 yıl arası	3	30
	10-20 yıl arası	7	70
Branşı	Özel Eğitim Lisan Mezunu	10	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi 25-30 yaş, biri 30-35 yaş, dördü 35- 40 yaş, üçü 40 yaş üstü yaş aralığında olup, ikisi bayan, sekizinin erkek olduğu, üçünün görevdeki yılının 1-10 yıl arasında, yedisinin 10-20 yıl arasında olduğu, on katılımcının hepsinin özel eğitim lisans mezunu olduğu görülmektedir.

2.3.Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılmak için alan yazın incelenerek araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmış, özel eğitimde çalışan iki alan

uzmanının görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular Covid-19 pandemisi nedeniyle telefon görüşmeleriyle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, isimlerinin gizli tutulacağı, kod isim verileceği, telefon uygulaması ile kaydedilen görüşmelerin araştırma verisi olarak kullanılacağı, verilerin araştırmacılar tarafından gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ardından soruların sunumuna geçilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların yöneltilen ana soru sırasında diğer alt sorulardan birine yanıt vermesi durumunda yanıt verdiği soru katılımcıya tekrar yöneltilmemiştir. Sorulara yeterli cevabın verilmemesi durumunda katılımcılara "Bu konuda eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?" sorusu yöneltilmiştir. Bunun yanı sıra, görüşmeler sırasında araştırmacının ihtiyaç hissetmesi durumunda katılımcılara "Bu söylediklerinizi biraz açıklar mısınız?" şeklinde farklı sorular da yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun oldukları vakitlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 10.06.2020 ile 20.07.2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmelerin en kısası 8 dakika 32. saniye en uzunu ise 10 dakika 37 saniye sürmüştür. Her soruya yanıt alınmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri analizi türü olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz (Thematic analysis) yöntemi kullanılmış olup analiz sürecinde ilk olarak araştırmacılar tarafından yapılan görüşmeler deşifre edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından katılımcı öğretmenlere Ö1, Ö2. gibi kodlar verilmiştir. Sonrasında öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar sorular esas alınarak gruplandırılmış ve her soruya verilen cevaplar birkaç kez okunmuş. Ardından sorular tema kabul edilerek bu temalar çerçevesinde kodlar oluşturulmuştur. Kodların öğretmenler tarafından söylenme sıklıkları hesaplanarak frekans olarak raporlaştırılmış ve öğretmenlerin kendi ifadelerine yer verilmiştir. Betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan araştırmada da öğretmenlerin söyledikleri tırnak içerisinde aynen aktarılmıştır.

Araştırmada iki farklı güvenirlik çalışması yürütülmüştür. Bunlardan ilki, yapılan görüşmelerin dökümlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin %30 ölçütünü karşılayan 3 tanesi rastgele seçilerek bir araştırmacı tarafından dinlenmiş ve bu sırada da dökümler okunarak görüşme dökümlerinin doğruluğu kontrol edilmiştir. İkinci olarak da görüşme sorularına verilen yanıtların kodlar, temalar haline dönüştürülmesinde çalışmanın araştırmacıları bağımsız olarak anlamlı benzerlikleri olan yanıtları aynı temalar altına toplamışlardır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra, iki araştırmacının oluşturduğu temalar karşılaştırılmış ve güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Güvenilirlik hesaplamaları, [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] x 100 formülüyle yapılmıştır. İki araştırmacı arasındaki ortalama güvenilirliğin % 93,5 olduğu belirlenmiştir.

3.Bulgular

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Katılımcılar "Öğretmen'i ifade etmesi açısından "Ö" olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanına "Ö1, Ö2, Ö3." şeklinde bir numara verilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular sorulara göre sıralanarak verilmiştir.

3.1. Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgileri ve bu bilgileri edinme yollarına ilişkin bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgilerine yönelik elde edilen verilerin frekans dağılımları tablo-2'de ve bu bilgileri nereden edindiklerine yönelik verilerin frekans dağılımları tablo-3'te yer almaktadır.

Tablo 2. Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgileri

Öğretmenlerin Bütünleştirme Uygulamasına ilişkin Bilgileri	f
Aynı ortamlarda birlikte eğitim	6
Eşit erişim fırsatı	1
Kavram karışıklığı olduğu	1
Akranlarla sosyalleşme	1

Tablo 2 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgilerini aynı ortamlarda birlikte eğitim (f:6), olumsuz görüş bildirenler (f:3), olumlu görüş bildirenler (f:2), eşit erişim fırsatı (f:1), kavram karışıklığı olduğu (f:1), akranlarla sosyalleşme (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesini akranları ile aynı eğitim ortamlarında uygun planlamanın yapılması, öğretim programının hazırlanması, materyallerin hazırlanması, eğitim ortamının düzenlenmesi toplumsal ve sosyal açıdan diğer bireylerle eşit erişim fırsatlarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu fırsatların sağlanması halinde olumlu sonuçlanacağını düşünen öğretmenler olduğu gibi olumsuz sonuçlanacağını düşüne öğretmenlerde bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Bütünleştirme engelli çocukların özel çocukların diğer bireylerle birlikte eğitim alması olarak söyleyebilirim aynı ortamda (ss.10-11).

Ö9: Her çocuğun bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim–öğretim planlaması, öğretim programları ve materyallerinin hazırlanması oluşturulması/uyarlanması, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve uygun eğitim ortamlarında eğitim olanaklarına erişimde toplumun tüm bireyleri ile eşit düzeyde erişim fırsatları sunulması gibi pek çok alan bütünleştirmenin kavramı içinde yer bulmaktadır. Bütünleştirmede amaç bireyi var olan ortamından ayırmadan ayrıştırmadan eğitim öğretim ve toplumsal ve sosyal alanlarını geliştirmektir (ss.10-16).

Ö3: Bütünleştirme özel eğitime muhtaç çocukların, diğer arkadaşları gibi aynı okula aynı sınıfa gidebilmesi için gerekli olan düzenlemelerdir (ss.10-11).

Ö4: Sağlıklı bir şekilde bütünleştirme eğitiminin olduğunu düşünmüyorum (ss.10-11).

Ö1: Özel eğitim öğretmeni olarak bütünleştirme uygulamasını olumlu buluyorum (ss.11).

Ö6: Faydalı bir eğitim olduğunu düşünüyorum (ss.14-15).

Tablo 3. Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgileri edinme yolları

Öğretmenlerin Bütünleştirme Uygulaması Hakkında Bilgileri edinme yolları	f
Lisans eğitimi	5
Deneyim	3
Araştırmalar	3
Gözlem	2
Uygulama	2
Seminer	2
Yönetmelik	1
Hizmet içi eğitim	1

Tablo 3. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgilerini nereden edindiklerini lisans eğitimi (f:5), deneyim (f:3), araştırmalar (f:3), gözlem (f:2), uygulama (f:2), seminer (f:2), yönetmelik (f:1), hizmet içi eğitim (f:1), şeklinde ifade etmişlerdir.

Bütünleştirme uygulamasına ilişkin bilgilerini üniversitelerde lisans derslerinde daha sonraki süreçlerde ise kendi gözlemleri, uygulama ve deneyimlerinden okudukları araştırma sonuçlarından, katıldıkları hizmet içi eğitim ve seminerlerden edindiklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik bilgilerini nereden edindiklerine ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö3: Bu bilgileri üniversitede ders olarak görmüştük (ss.14).

Ö4: Bu bilgileri gerek işin içinde olmam sebebiyle, gerekse de gözlemlerim sonucunda ulaştım (ss.14).

Ö2: Bir seminer 2-3 yıl önce biz seminer konusuydu bu, bir arkadaşımız geldi genel anlamda bilgilendirdi (ss.13-14).

Ö6: Bu bilgilerin en önemli kaynağı kendi deneyimlerim diyebilirim (ss.17).

Ö7: *Daha yeni öğretmen olduğum için okuldaki teorik bilgilerimden ulaştım. Kendi araştırmalarım sonucunda ulaştım* (*ss.*17-18).

Ö8: *Üniversiteden* (*ss.*22).

Ö1: 2015 yılında düzenlenen mesleki eğitimde bütünleştirme hizmet içi faaliyetine katıldım (ss.21-22).

Ö9: Okuduğum kaynaklardan, makalelerden ve deneyimlerimden edindim (ss.18).

Ö10: Daha çok yönetmelik ve saha uygulamalarından edindim (ss.16).

3.2. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik görüşlerine ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımları tablo 4 yer almaktadır.

Tablo 4. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik görüşleri

Öğretmenlerinin Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bütünleştirilmesine Yönelik Görüşleri	f
Eksikler tamamlanmadan bütünleştirme olumsuz sonuçlanır	3
Uygun olmadığını düşünen	2
Uygun fakat zor olduğunu düşünen	2

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik görüşlerini eksikler tamamlanmadan bütünleştirme olumsuz sonuçlanır (f:3), uygun olmadığını düşünen (f:2), uygun fakat zor olduğunu düşünen (f:2) şeklinde ifade etmişlerdir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilebilmesi için hem fiziki hem de manevi pek çok hazırlığın yapılması gerektiğini, aksi takdirde yapılan uygulamaların olumsuz sonuçlanacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: çoklu yetersizliği olan öğrenciler için bütünleştirme uygulamaların da aksaklıkların tamamlanmadan (okul fiziki yapısı, yasal yönden, bütünleştirmede bulunacak olan diğer paydaşların vs) hazırlanmadan uygulanmasının olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünüyorum (ss.25-27).

Ö3. Ağır çocukların bütünleştirilmesi şu an için çok zor görünüyor, en basitinden alt yapımız yok, ha deyince de ağır çocuğu alıp normal sınıfa veya okula yerleştiremiyorsunuz (ss.18-20).

Ö5: Valla hakkıyla yapılırsa tabi ki iyi, ama biraz önce dediğim gibi ha deyince olmuyor, birçok hazırlığın yapılması gerekiyor. Öğrencilerin hazır hale gelmeden yerleştirilmesi veya önlemler alınmadan ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuğu bu uygulamalara almak başlı başına problem olacaktır (ss.16-19).

Ö2: Ben çok uygun olmadığını düşünüyorum (ss.17).

3.3. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik yasal düzenlemelere dair görüşlerine ilişkin bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik yasal düzenlemelere ilişkin görüşleri elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik yasal düzenlemelere ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Bütünleştirmeye İlişkin Yasal düzenlemelere ilişkin Görüşleri	f
Uygulama eksiklikleri	9
Yasa ve uygulama arasındaki boşluk	5
Yönetmeliğin yetersizliği	4
Yararlı, Faydalı	4
Yasal zorunluluğun olmayışı	2
Okul Yöneticilerinin bilgi eksikliği	1
Okul Yöneticilerinin uygulama eksiklikleri	1
Okul Yöneticilerinin olumsuz bakış açısı	1
Yönetmelik, kanun, genelgelerde değişiklikler	1

Tablo 5 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına yönelik yasal düzenlemelere ilişkin görüşleri uygulama eksiklikleri (f:9), yasa ve uygulama arasındaki boşluk (f:5), yönetmeliğin yetersizliği (f:4), yararlı/faydalı (f:4), yasal zorunluluğun olmayışı (f:2), Okul Yöneticilerinin bilgi eksikliği (f:1), Okul Yöneticilerinin uygulama eksiklikleri (f:1), Okul Yöneticilerinin olumsuz bakış açısı (f:1) ve yönetmelik, kanun, genelgelerde değişiklikler (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine ilişkin yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşandığını birçoğunun pratikte uygulanmadığını, yasalar ile gerçekleştirilen uygulamalar arasında boşlukların oluştuğunu, bu boşlukların aslında yasa ve yönetmeliklerin yetersiz olduğunu gösterdiğini aynı zamanda okul yöneticilerinin bakış açılarının olumsuzluğu, bilgi eksikliği, uygulama eksikliği gibi konuların olduğunu belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde yasal düzenlemelere yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö3: Yasal olarak, düzenlemeler veya kararlar her zaman alınıyor ama uygulama kısmına gelince mutlaka açık bir nokta bulunuyor (ss.22-23).

Ö5: Yasal düzenlemeler sadece yasal boyutta kalıyor. Yani bunların pratikte uygulanması çok büyük sıkıntılar var (29-30).

Ö9: Ancak saha da uygulamalar yetersiz ve bazen yanlış uygulanmaktadır (ss.27-28).

Ö10. Her ne kadar Özel eğitim ile ilgili kanun ve yönetmelikler ihtiyaçlara bağlı güncellense de saha uygulamaları ile yasal mevzuat tam bir uyum içerisinde işlediği söylenemez (ss.20-21).

Ö1: Atılan olumlu yönde adımlar mevcut ancak yetersiz. Bazı noktaların yasal zorunluluğa dayanmaması yâda idarecilerin ve yöneticilerin insiyatifine bırakılması aksamalara sebep olmaktadır. Üst kademelerde özel eğitim mezunu yöneticilerin olmaması, hazırlanan yönetmeliklerin 2020 yıllarda olmamıza rağmen ihtiyaçları karşılanamamasına sebep olmaktadır (ss.29-33).

Ö6: Burada okul idarelerine keyfiyet verilmemeli. Okul idareleri de bilinçlendirilmeli. Çoğu okul idaresi bunu keyfi uygulama olarak görüyor (ss.41-42).

Ö1: Bazı kurumlarda özel eğitme olumsuz bakan idareciler için yönetmelikte yok vb. ifadeler, durumlar onların bütünleştirme uygulamalarını yapmamasında en büyük dayanağı oluyor (ss.38-40).

Ö9: Yasal haklar tanıdığı için birey açısından faydalı düzenlemelerdir (ss.30-31).

Ö10. Yasal düzenlemeler özel gereksinimi olan bireylerin haklarını garantiye almaya ve onları kimsenin vicdan ve insafına bırakmaması işi profesyonel bir hüviyete kavuşturması ve sahada çalışan idareci, öğretmen veli ve öğrenciye kılavuzluk etmesi itibariyle değerlidir (ss.23-25).

Ö1: yönetmelikler, kanunlar ve genelgeler daha nokta atışı yapmalı, engelli bireylere yönelik daha fazla pozitif ayrımcılık içeren maddeler içermeli (ss.40-41).

3.4. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesine ilişkin görüşleri okulun fiziki düzeni, sınıfın fiziki düzeni, sınıfın sosyal iklimi, ders materyalleri, Öğretmenlerin yeterlilikleri, müfredata, uyarlamalar kategorilerinde ele alınmıştır. Her bir kategoride aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. Özel eğitim öğretmenlerinin okulun fiziki düzenine ilişkin görüşleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesinde okulun fiziki düzenine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Özel eğitim öğretmenlerinin okulun fiziki düzenine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Okulun fiziki düzenine İlişkin Görüşleri	f
Yalıtım (ısı- ışık) olmalı	5
Asansör olmalı	4
Rampalar olmalı	3
Engelli lavabosu olmalı	3
Sınıf mevcudu uygun olmalı	3
Zeminler uygun malzeme ile döşenmeli	2
Tekerlekli sandalye olmalı	1
Yürüme bandı olmalı	1

Tablo 6 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için okulun fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşlerini yalıtım (ısı- ışık) (f:5), asansör (f:4), rampalar

(f:3), engelli lavabosu (f:3), sınıf mevcudu (f:3), zemin (f:2), tekerlekli sandalye (f:1) ve yürüme bandı (f:1) olmalı şeklinde ifade etmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesinde okulun fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenleri yalıtım sistemlerin olması bu sayede dış etkenlerden öğrencilerin en az etkilenebileceği, asansör, rampalar ve engelli lavabosunun olması gerektiğini öğrencinin okula erişimin kolaylaşacağını, zeminin düz ve yumuşak olması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde okulun fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenlere yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö5: Mesela atıyorum işte çocuk hem işitme engelli hem de hafif derecede zihin engelli atıyorum o sınıfta mutlaka bir yalıtım olması gerekir (ss.40-41).

Ö8: ışık ortamından tutun ses ortamına kadar, çocuğun oturacağı yere kadar her şeyin güzel bir biçimde düzenlenmesi lazım (ss.63-64).

Ö1. Okul içinde asansör bulunmalı, engelliler için wc bulunmalı, görme engelliler için yürüme bantları olmalı, okul içinde bir tane tekerlekli sandalye olmalıdır. Öğrencilerin bulunduğu ortamlar yumuşak zemin kaplamasıyla kaplanmalıdır (ss.47-50).

Ö2. görme engelli bir çocuğun bir asansörünün olması, mesela fiziksel olarak bir okulda. Ya da düz zemin olması okulun çok katlı olmaması (ss.39-40).

Ö3. okulda bir rampa veya gerekiyorsa bir asansör yapılmalı (ss.40-41).

3.4.2. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıf fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesinde sınıfın fiziki düzenine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıf fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Sınıf fiziki düzenine İlişkin Görüşleri	f
Öğretmene yakın oturma düzeni sağlanmalı	5
Dolaplar sabitlenmeli	2
Sıra ve masa köşeleri sivri olmamalı	2
Görsel işitsel cihazlar olmalı	2
Sıra ve masalar arası mesafe uygun olmalı	2

Tablo 7. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için sınıfın fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşlerini öğretmene yakın oturma düzeni (f:5), dolapların sabitlenmesi (f:2), sıra ve masa köşelerinin sivri olmaması (f:2), görsel işitsel cihazlar (f:2) ve Sıra ve masalar arası mesafenin (f:2) uygun olması gerektiği hakkında görüş belirtmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için sınıf fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yakın oturtulması, dolapların sabitlenmesi gerektiği öğrencilerin üzerine düşme riskinin bulunduğu, aynı zamanda öğrencilerin sıra ve masaların köşeklerine çarpabilecekleri için buraların sivri olmaması gerektiği, dikkat dağıtıcı uyaranların ortamdan kaldırılarak öğretimde dikkat çekici görsel ve işitsel uyaranların kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde sınıfın fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenlere yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Öğrenciler öğretmen masasına yakın yerde oturmalı (ss.52).

Ö7: Sınıfın fiziki düzeni içerisinde mesela öğrenci ön sıralara oturtulabilir, sürekli göz önünde bulundurulabilir (ss.44-45).

Ö2: Sınıf içinde akıllı tahtaların olması, görmeyle ilgili olarak çocuğun ön tarafa oturtulması (ss.42-42).

Ö5. Yine görsel ve işitsel cihazlar da kullanılabilir (ss.46-47).

Ö6: Dolapların sabitlenmemesi, üstüne düşme vakaları çok yaşanıyor, sıraların ve masaların kenarlarının çok sivri olması, koştuğundan çarpma gibi (ss.74-75).

Ö8: Diyelim ki çocuk bir tekerlekli sandalyede biz bunları çok konuşmuştuk, ne olur çocuk en önde otursun, sıra araları geniş olsun, çocuğun o hareketini kısıtlayıcı engeller olmasın, daha fazla mesela otizimli bir öğrenci olsun onun dikkatini dağıtan uyaranlar ortadan kaldırılsın, sınıfın ışık ortamından tutun ses ortamına kadar, çocuğun oturacağı yere kadar her şeyin güzel bir biçimde düzenlenmesi lazım (ss.60-64).

3.4.3. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıfın sosyal iklimine ilişkin görüşleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için sınıfın sosyal iklimine yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıfın sosyal iklimine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Sınıfın sosyal iklimine İlişkin Görüşleri	f
Bilgilendirme	5
Olumlu sınıf atmosferi oluşturulması	4
Akran desteği	4
Ortak çalışma kümeleri	1
Duygudaşlık çalışmaları	1
Etkinliklere katılım	1

Tablo 8. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için sınıfın sosyal iklimi açısından dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşlerini bilgilendirme (f:5), olumlu sınıf atmosferi oluşturulmalı (f:4), akran desteği (f:4), ortak çalışma kümeleri (f:1), duygudaşlık çalışmaları (f:1) ve etkinliklere katılım (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıflarda olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulması gerektiği bunu için bilgilendirme çalışmaları, ortak çalışma kümeleri ve duygudaşlık çalışmaları yapılması gerektiği, akranların yetersizliği olan sınıf arkadaşlarını kabul etmeleri ve desteklemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde sınıfın sosyal iklimi açısından dikkat edilmesi gerekenlere yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Öğretmenler bu konuda bilgilendirilmeli (ss.56).

Ö5: Diğer çocuklara bu konu hakkında mutlaka yeterince bilgi verilmesi gerekiyor ve sadece çocuklara değil bu çocukların velisine de dönem öncesi mutlaka çocuğun özellikleri nelerdir, hangi konularda sıkıntılar yaşanabilir, neler yapılması gerekir onlarla ilgili yeteri kadar bilgilendirme ve empati kurmaları sağlanmalıdır (ss.51-54).

Ö6: Sınıflar malum bazı öğrencilerimiz onu kabullenecek karakterde oluyor, yani akran eğitiminden bahsediyorum (ss.87-88).

Ö7: Sınıfın sosyal etkinliği açısından önce bir defa öğrenci sınıfa getirilmeden önce kaç tane öğrenci olacaksa, sınıfla, hem öğrenciyle hem de velilerle ayrı bir toplantı yapılarak bilgilendirilmenin yapılması lazım (ss.48-50).

Ö1: Ortak çalışma kümeleri oluşturulabilir. Normal öğrencilere yönelik duygudaşlık çalışmaları yapılmalıdır (ss.58-59).

3.4.4. Özel eğitim öğretmenlerinin ders materyallerine ilişkin görüşleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için ders materyallerine yönelik görüşlerine ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Özel eğitim öğretmenlerinin ders materyallerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Ders materyallerine İlişkin Görüşleri	f
Öğrenci özelliklerine uygun materyal	7
Duyulara hitap eden materyal	4
Akıllı tahta	2
Müfredata uygun materyal	1

Tablo 9. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için ders materyallerine yönelik görüşlerini öğrenci özelliklerine uygun materyal

(f:7), duyulara hitap eden materyal (f:4), akıllı tahta (f:2) ve müfredata uygun materyal (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenciler için hazırlanan ders materyallerinin yetersizlikten etkilenmiş bireylerin özelliklerine uygun farklı duyulara hitap edecek şekilde hazırlanmasının yanı sıra müfredata da uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde ders materyalleri açısından dikkat edilmesi gerekenlere yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö8: Materyallerinin tamamının çocuğun amacına hizmet etmesine özen göstermeliyiz (ss.76-77).

Ö1: Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak seçilmelidir (ss.61).

Ö4: Ders materyali kesinlikle ve kesinlikle onların seviyesine uygun olmalı (ss.40).

Ö9: Görsel işitsel ve duyuları harekete geçirecek materyaller kullanılmalı (ss.47-48).

Ö5: Ders materyali beş duyuya, yani sadece tek işitmeye dayalı veya sadece görsel değil de 5 duyuya dayalı (ss.56-57).

Ö2: Öncelikle müfredat oluşturulacaksa ona göre materyallerin sağlanması gerekir (ss.51).

3.4.5. Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme konusundaki öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme konusundaki öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Bütünleştirmeye Yönelik Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri	f
Hizmet içi eğitim verilmeli	5
Lisans programında alan dersi eklenmeli	5
Uygulama deneyimi sağlanmalı	3
Seminer verilmeli	1

Tablo 10. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için öğretmenlerin yeterlilikleri açısından görüşlerini hizmet içi eğitim verilmeli (f:5), lisans programında alan dersi eklenmeli (f:5), uygulama deneyimi sağlanmalı (f:3) ve seminer verilmeli (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda eğitim alabilmeleri için öğretmenlerin yeterliliklerinin arttırılması gerektiğini bunun için ise lisans eğitiminin son derece önemli olduğu bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiği, öğretmenlerin uygulama deneyimlerinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde öğretmenlerin yeterlilikleri açısından dikkat edilmesi gerekenlere yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Öğretmenlere özel eğitim konusunda hizmet içi faaliyetler düzenlenebilir (ss.68).

Ö3: Öğretmenlerin belli aralıklarla hizmet içi programlarına alınıp özellikle bol bol uygulamalarla geliştirilmeleri gerekir (ss.64-66).

Ö6: Sınıf öğretmenleri üniversitelerde biraz daha özel eğitime dönük dersleri almaları ve sonrasından da hizmet içi kurslarla bunu desteklemeleri lazım (ss.110-112).

Ö4: Öğretmenlere seminer verilmeli BEP planı öğretilme ve uygulama çalışmaları yapılmalı (ss.43).

Ö9: Özel eğitim alanında yetişen veya özel eğitim, engelli birey ve engel grubuna yönelik eğitim almış, bilgisi olan öğretmenler olmalı (ss.50-51).

Ö5: Uygulama pratiğe dönük eğitimlerin verilmesi gerekiyor öğretmenlerin (ss.66-67).

3.4.6. Özel eğitim öğretmenlerinin müfredata yönelik görüşleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi için müfredata yönelik görüşlerinin frekans dağılımları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Özel eğitim öğretmenlerinin müfredata yönelik görüşleri

Öğretmenlerin Ağır ve Çoklu Yetersizliği olan Öğrencilerin Müfredatına İlişkin Görüşleri	f
Öğrenci özelliklerine uygun müfredat olmalı	5
Müfredat işlevsel olmalı	2
Müfredat esnek olmalı	2
Müfredat standart olmalı	1
Müfredat uyarlaması yapılmalı	1

Tablo 11 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamasına yönelik müfredat açısından dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşlerini öğrenci özelliklerine uygun müfredat (f:5), işlevsel müfredat (f:2), esnek müfredat (f:2), standart müfredat (f:1) ve müfredat uyarlaması (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Hazırlanan müfredatın ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine uygun olması gerektiği bunun için gerektiğinde uyarlamaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde uygulanan müfredat açısından dikkat edilmesi gerekenlere yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Çocuklara uygun şekilde müfredatın oluşturulması gerekiyor (ss.60).

Ö3: Bence müfredat bu çocuklar için biraz daha esnek olmalı ve dersler azaltılmalı, ders yerine uygulamalar çok olmalı, işte alışveriş yapma, telefonla iletişime geçme, şehir içinde bir yerden bir yere gitme bir de en önemlisi iş güç sahibi olabilmeleri için politika ve müfredat geliştirilmeli (ss.69-72).

Ö4: Müfredat konuları öğrencinin anlayabileceği ve yararına olabileceği şekilde düzenlenmeli ve öğrenciye sunulmalıdır (ss.45-46).

Ö7: Müfredatın o öğrenciye göre yapılması gerekiyor (ss.68-69).

Ö8: …bireyselleştirme taraftarıyım, müfredat tamamen çocuğa yönelik, çocuğun neye ihtiyacı var (ss.92-93).

3.4.7. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşleri

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde yapılması gereken uyarlamalara dair görüşlerinin frekans dağılımları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Görüşleri	f
Materyal uyarlaması	3
Sınıf ortamının uyarlanması	3
Müfredat uyarlaması	2
Duyulara yönelik uyarlamalar	1

Tablo 12 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini materyal uyarlaması (f:3), sınıf ortamının uyarlanması (f:3), müfredat uyarlaması (f:2) ve duyulara yönelik uyarlamalar (f:1) olarak ifade ettikleri ve bu uyarlamaların öğrenci özelliklerine göre olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenleri ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler için yapılması gereken uyarlamaları farklı boyutlarda dile getirmişlerdir. Sınıf ortamı, müfredat ve materyal uyarlamalarının yanı sıra öğrenci özelliklerin de dikkate alınması gerektiğine değinmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde yapılması gereken uyarlamalara yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Birçok noktada uyarlamalar yapılabilir. Müfredattan, okulun fiziki yapısına, sınıf ortamına, ders araç gereçlerine kadar birçok nokta da uyarlamalar yapılırsa bütünleştirme eğitimi daha başarılı olabilir (ss.80-82).

Ö3: Bu konuda dediğim gibi, önce çocuğun durumu ve özellikleri göz önüne alınmalı…… yoksa okulun fiziki özellikleri, sınıfın özellikleri veya materyaller düzenlenebilir (ss.76-78).

Ö9: Uyarlamalar hem sınıf açısından hem akranları açısından hem çocuk açısından fiziki ortamından tutun psikolojik boyutuna kadar her çocuğun buna hazır hale getirilmesi gerekir (ss.100-101).

Ö7: Uyarlama yapmamız lazım, işleyeceğimiz konuları, çocuğun anlama bilgisine göre (ss.74).

3.5. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde eğitim öğretimi denetleme konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirme uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde eğitim öğretimi denetleme konusundaki görüşleri

Öğretmenlerin Bütünleştirme Uygulamasına Yönelik Eğitim Öğretimi Denetlemeye Dair Görüşleri	f
Denetleme yetersiz	5
Denetleyicilerin bilgi eksikliği	3
Geri dönüt ve düzeltmeleri içermesi	2
Denetlemelerin alana hakim kişilerce yapılması gerektiği	1

Tablo 13 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde eğitim öğretimi denetleme konusundaki görüşlerini denetleme yetersiz (f:5), denetleyicilerin bilgi eksikliği (f:3), geri dönüt ve düzeltmeleri içermesi (f:2) ve denetlemelerin alana hakim kişilerce yapılması gerektiği (f:1) şeklinde ifade edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri okullarda denetlemelerin yeteri kadar yapılmadığını, yapılsa bile denetleyicilerin bilgi sahibi olmadıkları için hataların ve eksiklerin düzeltilemediğini, denetleyicilerin geri dönütler vermediğini bundan dolayı kendilerini düzeltme fırsatı bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde eğitim öğretimi denetlemeye yönelik ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Okullarda artık yeteri kadar denetleme yapılmamaktadır (ss.85).

Ö4: Denetleme hiç denecek kadar yetersiz (ss.53).

Ö5: Şu an ağır ve çoklu engelli çocukları bırakın normal engelli bir çocuğun eğitim ile ilgili yeteri kadar denetleme yapılamıyor (ss.83-84).

Ö9: Denetlemeleri yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yasal düzenlemeler var ancak okul ve sınıf denetimi olmadığı için program sağlıklı uygulanmıyor (ss.61-62).

Ö2: Beni denetleyecek kişi benden daha bilgili olması gerekiyor, mesela üniversitelerden yardım alınabilir bu konuda (ss.77-78).

Ö5: Yani o denetleyici kişi yeteri kadar bilgiye sahip değil (ss.86).

Ö7: Denetlemeler olur ama denetleyen eğitmenler ne kadar fazla bilgi sahibi odluğundan o konuda biraz şüpheliyim…. Denetleyenler eksiklerimizi görsün düzeltmesi açısından denetleyenlerin biraz daha iyi olması lazım (ss.84-89).

3.6. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik diğer görüşlerine ilişkin bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik diğer görüşlerine ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik diğer görüşleri

Öğretmenlerin Bütünleştirme Uygulamasına İlişkin Diğer görüşleri	f
Planlama	3
Okul personeli ve ailelerin bilgilendirilmesi	3
Sınıftaki engelli öğrenci sayısı	2
Uzman/eğitimci desteği	2
Aile desteği	2
Diğer çocukların tutumları	2

Okullarda özel eğitimcinin bulunmaması	1
Toplumsal bilinçlenme	1
Öğretmen tutumları	1

Tablo 14 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik diğer görüşlerini planlama (f:3), okul personeli ve ailelerin bilgilendirilmesi (f:3), sınıftaki engelli öğrenci sayısı (f:2), Uzman/eğitimci desteği (f:2), aile desteği (f:2), diğer çocukların tutumları (f:2), okullarda özel eğitimcinin bulunmaması (f:1), toplumsal bilinçlenme (f:1) ve öğretmen tutumları (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde planlamanın, okulun, ailenin, sınıftaki tipik gelişim gösteren ya da yetersizliği olan diğer öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun bilgi, tutum ve bilincinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde diğer görüşlerine ilişkin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Birçok eksiği olan bir uygulama iyi bir planlama ve ekip ile başarıya ulaşabilir (ss.93).

Ö6: Tüm sınıfın velilerinin bu konuda uyarılması, aydınlatılması gerekir (ss.171).

Ö3: Şunu eklemek istiyorum, insanların bir an önce bilinçlendirilmesi gerekiyor, toplum olarak empati mekanizmamız maalesef çalışmıyor (ss.90-91).

Ö9: Okulun yapısından tutun ailelerin tutumuna kadar, normal öğrencilerin tutumuna kadar birçok konuyu gözden geçirmek gerekecek (ss.34-35).

Ö2: Şöyle bir şey bir öneri olarak mesela özel sınıftayım ben okuldaki diğer kaynaştırma öğrencilerine de faydalı olabilecek bir şekilde çalışabilirim. Ben de rehber öğretmen gibi bir odam olur, bütün çocukların bep ini yapabilirim, öğretmenlere rehberlik yapacak aşamada destek olabilirim (ss.89-92).

Ö3: Ama daha önemlisi normal çocuklar ve okulda görev yapan öğretmenlerin tutumları belirleyicidir (ss.77).

Ö5: Diğer çocukların dediğim gibi bakış açıları, velilere bu konuda bilgilendirme yapıldı mı (ss.77-78).

Ö1: Öğrenciye seçilecek materyallerde uzmanlardan yardım alınabilir (ss.61-62).

Sonuç olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bütünleştirilmesine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin bazı bilgilere sahip oldukları bu bilgileri lisans derslerinden, kendi deneyimlerinden ve eğitimlerden edindiklerini ifade etmişlerdir. Fiziki ve psikolojik pek çok hazırlığın yapılması gerektiğini, aksi takdirde yapılan uygulamaların olumsuz sonuçlanacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu hazırlıklar arasında okulun ve sınıfın fiziki düzeninin yanı sıra olumlu bir sınıf ortamı oluşturulması, uyarlamaların yapılması, donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yasal düzenlemelerin uygulanmasında yaşanan güçlüklerin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuç

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesini akranları ile aynı eğitim ortamlarında uygun planlamanın yapılması, öğretim programının hazırlanması, materyallerin hazırlanması, eğitim ortamının düzenlenmesi toplumsal ve sosyal açıdan diğer bireylerle eşit erişim fırsatlarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu fırsatların sağlanması halinde olumlu sonuçlanacağını düşünen öğretmenler olduğu gibi olumsuz sonuçlanacağını düşünen öğretmenlerde bulunmaktadır. Agran, Alper ve Wehmeyer (2002)'in araştırması bu araştırmanın bütünleştirme uygulamalarının olumsuz sonuçlanacağını düşünen öğretmenler ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunun genel eğitim müfredatına erişim ile ilgili ağır yetersizliği olan öğrenciler için uygun olmadığına inandıklarını ve bu öğrencilerin tipik akranlarıyla aynı performans standartlarına uymadıklarına inandıklarını belirtmişlerdir (Agran, Alper ve Wehmeyer, 2002). Idol (2006) ise sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin katıldığı araştırmasında katılımcıların çoğunun öğrencilerin genel eğitme katılması konusunda olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gürsoy, Aral, Öz, Aysu (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hem olumlu hem olumsuz metoforlara sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesini uygun/olumlu bulanların yanı sıra uygun/olumlu bulmayanlarında bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesiyle ilgili yasal düzenlemelere ilişkindir. Özel eğitim öğretmenleri yasaların birçoğunun pratikte uygulanmadığını,

yasalar ile gerçekleştirilen uygulamalar arasında boşlukların oluştuğunu, bu boşlukların aslında yasa ve yönetmeliklerin yetersiz olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Adıgüzel, Kizir, Eratay (2017)'ın araştırma sonuçları ile paralellik gösterir niteliktedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleri de bilgi, uzman, müfredat ve yasaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde okulun fiziki düzeni açısından dikkat edilmesi gerekenleri yalıtım sistemi, asansör, rampa ve engelli lavabosu, düz ve yumuşak bir zeminin olması gerektiği, sınıfın fiziki düzeni açısından ise oturma düzeni, dolapların sabitlenmesi, sıra ve masa köşelerinin sivri olmaması aynı zamanda görsel ve işitsel uyaranların kullanılması gerektiğine değinmişlerdir. Okul ve sınıf ortamlarının yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek düzenlenmesi gerektiği bir gerçektir. Yılmaz, (2004) gerçekleştirdiği araştırmasında mevcut ilköğretim okullarının kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı, mekansal açıdan yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu da öğretmenlerin birçok hazırlık yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda eğitim alabilmeleri için öğretmenlerin yeterliliklerinin arttırılması gerektiğidir. Bunun için özel eğitim öğretmenleri lisans eğitiminin son derece önemli olduğu, bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiği, öğretmenlerin uygulama deneyimlerinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Florian (2008), eğitim uygulamalarına bakılması ve öğretmenlerin sınıflarında nasıl çalıştıklarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Zwane ve Malale (2018), ise 14 öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin bütünleştirilmiş eğitim konusunda eğitim alma durumlarını, kaynakların yeterli olup olmadığını, yetersizlik çeşitlerini ve olumlu sınıf atmosferini incelemişlerdir. Öğretmenlerin bütünleştirme eğitimi almamaları, kaynak yetersizliği, olumlu sınıf atmosferinin oluşturulamaması öğretmen yeterlilikleri konusunda izlenen politikalardaki yetersizliği ve yasal boşlukları bütünleştirme uygulamalarının önündeki engeller olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkindir. Okulun fiziki yapısı, sınıf ortamı, müfredat ve materyal uyarlamalarının yanı sıra öğrenci özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğine değinmişlerdir. Ünsal (2019), kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde görev alan sınıf öğretmelerinin görev ve sorumluluklarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin sınıf içi uyarlama yapmadıkları, yapılan uyarlamaların ise çeşitlilik göstermediği, ilköğretim programında belirlenen amaçları uyarlamadıkları, kullandıkları yöntem ve tekniklerin çeşitlilik göstermediği, öğretmenlerin tamamının uzman desteğine başvurduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Özel eğitim öğretmenleri okullarda denetlemelerin yeteri kadar yapılmadığını, yapılsa bile denetleyicilerin bilgi sahibi olmadıkları için hataların ve eksiklerin düzeltilemediğini, denetleyicilerin geri dönütler vermediğini bundan dolayı kendilerini düzeltme fırsatı bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu alanda ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışan yeterli uzmanın bulunmayışıyla açıklanabilir (Adıgüzel, Kizir, Eratay, 2017).

Öğretmenler ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesinde planlamanın, okulun, ailenin, sınıftaki tipik gelişim gösteren ya da yetersizliği olan diğer öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun bilgi, tutum ve bilincinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Musyoka, Gentry, Meek (2017) yaptıkları araştırmanın sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmada, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve ebeveynlerle iş birliği yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ülkemizde uzun yıllar kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilmesine rağmen öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik bilgi, beceri ve tutumlarında güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Batu, 2010; Gürsoy, Aral, Öz, Aysu,2019; Keser, Düzkantar, 2019; Rasmussen, Kış, 2018).

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu nedenle elde edilen veriler genellenememektedir. Araştırmaya ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik görüşlerine başvurulan 10 özel eğitim öğretmeniyle sınırlıdır. Bu sınırlılıkları göz önünde bulundurularak özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirme uygulaması için okulun, sınıfın, ders materyallerinin, uyarlamaların yapılması olumlu sınıf atmosferinin oluşturulmasının gerektiği bunlar için öğretmen

yeterliliklerinin geliştirilmesi, denetlemelerin uzmanlar tarafından yapılarak geri dönütler verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında;

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik diğer kademelerdeki öğretmenlerin görüşleri incelenebilir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak araştırmalar desenlenebilir. Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için lisans programlarında uygulamaya yönelik dersler arttırılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(01), 45-59.

Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(3), 170-182.

Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, *31*(2), 94-99.

Anati, N. (2013). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, *2*(1), 55-66.

Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D., & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: Towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *8*(3), 161-166.

Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. Education and training in mental retardation and developmental disabilities, 123-133.

Batu, E. S. (2010). Factors for the Success of Early Childhood Inclusion & Related Studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 2(1).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (4. baskı) [4th ed.]. Ankara: Pegem Akademi.

De Bortoli, T., Balandin, S., Foreman, P., Mathisen, B., & Arthur-Kelly, M. (2012). Mainstream teachers' experiences of communicating with students with multiple and severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 236-252.

Keser, F., & Düzkantar, A. (2019). Bir Alanyazın Taraması:" Öğretmen Yeterliliklerinin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi". *Journal of International Social Research,* 12(65).

Eldeniz Çetin, M. (2013). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Gürsoy, F., Aral, N., Öz, A. G. N. S., & Aysu, Ö. Ü. B. Öğretmenlerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Hakkındaki Görüşleri: Bir Metafor Çalışması. *Iteac'2019, 181.*

Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *43*(3), 103-111.

Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, *33*(1), 26-41.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, *27*(2), 77-94.

Kizir, M., & Tekinarslan, İ. Ç. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 233-256.

Lincoln, N. K. D. Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Rasmussen, M. U., & Kış, A. (2018). Qualifications of subject teachers in special education schools. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 48-57.

Rogers, W., & Johnson, N. (2018). Strategies to Include Students with Severe/Multiple Disabilities within the General Education Classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, *37*(2), 1-12.

Sheet, D. F. (2013). Sharon's Story.

Şafak, P., & Uyar, D. (2015). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklara Seçim Yapma Becerisinin Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3).

Şafak, P. (2019). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi. (2. baskı). Ankara: Vize Akademik.

Şafak, P. (2021). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. P. Şafak (Ed.) Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler (2. Baskı) içinde (ss. 8-29). Ankara: Vize Akademik.

Mansell, J. (2010). Raising our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Department of health, London*.

Musyoka, M. M., Gentry, M. A., & Meek, D. R. (2017). Perceptions of Teachers' Preparedness to Teach Deaf and Hard of Hearing Students with Additional Disabilities: A Qualitative Case Study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *29*(5), 827-848.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013) Birlikte Başarırız. Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf

Ünsal, K., (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ağrı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (9. baskı) [9th ed.]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. (2004). *Engelli kullanıcılar için temel eğitim binaları tasarımının kaynaştırma eğitimine yönelik incelenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Yönetmeliği, Ö. E. H. (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471). *Erişim adresi: http://www. resmigazete. gov. tr/eskiler/2018/07/20180707-8. htm*.

Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability (Online)*, *7*, 1-12.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

The Investigation of Educational and Administrative Problems about Distance Education: A Qualitative Research In The Sample Of The Turkish Republic Of Northern Cyprus

Aliye Güçlüsoy[1]

University of Mediterranean Karpasia Institute of SocialSciences

Abstract

This study aims to investigate administrative and educational challenges of effectiveness of distance learning qualities based on perceptions of school administrators and teachers of school in which distance learning applied. To address the research questions, qualitative data were used that derived from structured interviews. The study comprised of 23 teachers and 25 administrative are those who worked the Turkish Republic Northern Cyprus. Mainly due to the study, qualitative data collection for case study was done on the school administrative and teachers through individual interviews. In this study, qualitative data related to variables have been presented in percentages, frequency, arithmetic, average, and standard tables. The sample of the study was selected randomly. According to results, responders indicated that they have had challenges with technological and pedagogical literacy, motivation resources, assessment and evaluation and time management about distance learning.

Keywords:
Distance learning, administrative challenges, educational challenges

1. Introduction

Due to the COVID-19 pandemic administrative, teachers, students and parents have faced big challenges to interface to get access to lessons and they have found themselves in an urgent need to adapt and use learning and teaching technologies to acquire delivering instruction. Mainly due to the readiness for distance learning administrates, teachers, students and parents need to build their capacity in technological and pedagogical knowledge. The action of the distance learning is to facilitate teaching environment through selecting the most appropriate technologies in terms of purpose of pedagogical knowledge (Smith, Murphy and Mahoney,2005).

To develop perspective on how administrates and teachers effectively integrate and use technologies with learning tools and methods to become agent in distance learning context so as to technological and pedagogical knowledge has begun embed itself as a part of distance learning. Mainly due to the distance learning, *''Information and Communications Technologies (ICT)''* has been guide of distance learning implementations. To deal with establish a well-organized and knowledge-based distance learning implementations the use of technology can deliver and assess learning outcomes through selecting and integrating appropriate learning tools which enhanced effective instruction.

The recent researches have been focused on distance learning readiness that suggested current methods those are ineffective including perceived ability to technology based self-efficacy. The researches have been shown that school readiness of distance learning has been posed serious challenges, and appalling performance in particularly in three categories based on technological literacy, pedagogical literacy and learning styles (Alonso et al.,2005; Hayashi et al.,2004; Summers et al.,2005).

[1] Corresponding author's address: Sorumlu yazar adres: University of Mediterranean Karpasia Institute of Social Sciences, TRNC
e-mail: aguclusoy@gmail.com

The traditional learning environment is different from the distance learning environment. Thus, distance learning has acquired to access and to interact with the technology-based instructions. Since distance learning are delivered through ICT, therefore, it is particularly important to have individual ability to use technology and pedagogical knowledge in terms of readiness of the school to distance learning.

In the study, by understanding administrates and teachers' perceptions for challenges about distance learning, not only facilitate learning to provide well design lessons, but also administrates and teachers was examined whether they build capacity on distance learning to enhance the school effectiveness and understanding in distance learning environment during COVID-19 in KKTC.

Thus, the study was to examine the concept and underlying dimensions of administrates and teachers STUDENTS perception of distance learning of distance learning during COVID-19. The study explored the following research questions.

1.1. Research Questions

1.1.1. What are the underlying dimensions of administrates' perceptions of distance learning?
1.1.2. What are the underlying dimensions of teachers' perceptions of distance learning?
1.1.3. What are the underlying dimensions of students' perceptions of distance learning?
1.1.4. What are the underlying dimensions of parents' perceptions of distance learning?
1.1.5. What are the administrative challenges of distance learning?
1.1.6. What are the educational challenges of distance learning?

2. Method

2.1. Research Design

The study utilized qualitative research method based on qualitative data. The qualitative data can be used to provide description and underlying analyzing for allowing to discover new variables and relationship to reveal and understand complex processes. To address the research questions, qualitative data were used that derived from structured interviews. In this study, qualitative data related to variables have been presented in percentages, frequency, arithmetic, average, and standard tables. The sample of the study was selected randomly.

2.2. Participants

The study comprised of 23 teachers and 25 administrates are those who worked the Turkish Republic Northern Cyprus. Mainly due to the study, qualitative data collection for case study was done on the school administrates and teachers through individual interviews.

3. Results

3.1. Research Questions

3.1.1. Research Question 1

Research question 1 concerns the underlying dimensions of administrates' perceptions of distance learning. According to results, the most of respondents (%39.13) ''agreed'' or ''strongly agreed'' for lack of technological literacy, communication (%43.48), supervision (%8.70), participation (%26.09), communication (%43.48) planning (%13.04) and management and coordination (%13.04). See table 1.

Table 1. The underlying dimensions of administrates' perceptions of distance learning

Category	Participant	N	%
Technological Literacy	P1, P9, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19,	9	39.13
Communication	P2, P5, P7, P8, P12, P18, P19, P20, P21, P22	10	43.48
Supervision	P2, P7,	2	8.70
Planning	P2, P3, P7	3	13.04
Management And Coordination	P15, P21, P23	3	13.04

3.1.2. Research Question 2

Research question 2 concerns the underlying dimensions of teachers' perceptions of distance learning. According to results, the most of respondents (%16) ''agreed'' or ''strongly agreed'' for lack of technological literacy, assessment and evaluation (%12), participation (%16), communication (%12), motivational resources (%12), technical infrastructure (%44) and time management (%8). See table 2.

Table 2. The underlying dimensions of teachers' perceptions of distance learning

Category	Participant	N	%
Technological Literacy	P1, P19, P20, P24	4	16
Motivational Resources	P2, P22, P25	3	12
Assessment And Evaluation	P3, P10, P16	3	12
Participation	P4, P5, P9, P12	4	16
Communication	P5, P18, P23	3	12
Technical Infrastructure	P6, P7, P9, P11, P13, P14, P15, P17, P21, P22, P25	11	44
Time Management	P8, P21	2	8

3.1.3. Research Question 3

Research question 3 concerns the underlying dimensions of students' perceptions of distance learning. According to results, the respondents (%76) ''agreed'' or ''strongly agreed'' with positive effect of distance learning on students however the respondents (%24) ''agreed'' or ''strongly agreed'' negative effect of distance learning on students. See table 3.

Table 3. The underlying dimensions of students' perceptions of positive and negative effect of distance learning

Participant	Answer	N	%
P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P14, P15, P16, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P25	Yes	19	76
P2, P6, P12, P13, P17, P24	No	6	24

The respondents are those who indicated the positive effects categorized into four dimensions. The respondents (%24) ''agreed'' or ''strongly agreed'' for positive effects of using technological learning tools, access (%36), problem solving (%4), productivity (%8) and security (%4) See table 4.

Table 4. The students' perceptions of positive effects of distance learning

Category	Participant	N	%
Access	P1, P4, P5, P8, P16, P18, P19, P21, P23	9	36
Problem solving	P3	1	4
Technological literacy	P7, P9, P10, P11, P14, P15	6	24
Productivity	P20, P25	2	8
Security	P22	1	4

On the other hand, the respondents (%24) ''agreed'' or ''strongly agreed'' with negative effect of distance learning on students. The respondents are those who indicated the negative effects categorized into seven dimensions. The respondents (%52) ''agreed'' or ''strongly agreed'' lack of socialization, orthopedic disorder (%16), attention deficit (%8), academic deficiency (%4), technical infrastructure (%4), time management (%4) and motivational deficiency (%16). See table 5.

Table 5. The students' perceptions of negative effects of distance learning

Category	Participation	N	%
Lack Of Socialization	P1, P2, P3, P6, P10, P11, P12, P14, P16, P19, P23, P24, P25	13	52
Orthopaedic Disorder	P2, P3, P6, P23	4	16
Attention Deficit	P7, P21	2	8
Academic Deficiency	P9	1	4
Technical Infrastructure	P13	1	4
Time Management	P15	1	4
Motivational Deficiency	P17, P20, P22, P25	4	16

3.1.4. Research Question 4

Research question 4 concerns the underlying dimensions of parents' perceptions of distance learning. According to results, the respondents (%60) ''agreed'' or ''strongly agreed'' with positive effect of distance learning on students however the respondents (%40) ''agreed'' or ''strongly agreed'' negative effect of distance learning on students. See table 6.

Table 6. The underlying dimensions of parents' perceptions of positive and negative effect of distance learning

Participant	Answer	N	%
P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P14, P15, P18, P19, P20, P21, P22	Yes	15	60
P2, P6, P10, P12, P13, P16, P17, P23, P24, P25	No	10	40

The respondents are those who indicated the positive effects categorized into four dimensions. The respondents (%16) ''agreed'' or ''strongly agreed'' for positive effects of security, family communication (%8), academic support (%28) and technological literacy (%8) See table 7.

Table 7. The parents' perceptions of positive effects of distance learning

Category	Participant	N	%
Security	P1, P5, P18, P19	4	16
Family Communication	P3, P4	2	8
Academic Support	P7, P8, P11, P15, P20, P21, P22	7	28
Technological Literacy	P9, P14	2	8

On the other hand, the respondents (%40) ''agreed'' or ''strongly agreed'' with negative effect of distance learning on students. The respondents are those who indicated the negative effects categorized into seven dimensions. The respondents (%36) ''agreed'' or ''strongly agreed'' increasing sense of responsibility, technical infrastructure (%12), family communication (%28), academic deficiency (%12) and caring (%4). See Table 8.

Table 8. The parents' perceptions of negative effects of distance learning

Category	Participant	N	%
Increasing Sense Of Responsibility	P1, P2, P3, P4, P13, P18, P19, P24, P25	9	36
Technical Infrastructure	P5, P6, P23	3	12
Family Communication	P7, P8, P9, P14, P20, P21, P25	7	28
Academic Deficiency	P10, P16, P17	3	12
Caring	P11	1	4

3.1.5. Research Question 5

Research question 5 concerns the administrative challenges of distance learning. According to results, the most of respondents (%30.44) ''agreed'' or ''strongly agreed'' for lack of technological infrastructure, communication (%39.13), supervision (%47.83), participation (%26.09), communication (%43.48) planning (%26.09). See table 9.

Table 9. The administrative challenges of distance learning

Category	Participant	N	%
Technological Infrastructure	P1, P3, P9, P13, P15, P17, P19,	7	30.44
Supervision	P2, P4, P7, P9, P14, P16, P18, P20, P21, P22, P23	11	47.83
Participation	P1, P5, P8, P13, P20, P23	6	26.09
Communication	P2, P6, P7, P15, P18, P19, P20, P22, P23	9	39.13
Planning	P2, P3, P7, P9, P14, P21	6	26.09

3.1.6. Research Question 6

Research question 6 concern the educational challenges of distance learning. According to results, the most of respondents (%44) ''agreed'' or ''strongly agreed'' for lack of technological infrastructure,

motivational deficiency (%12), assessment and evaluation (%12), participation (%16), communication (%12) time management (%8) and technological literacy (%16). See table 10.

Table 10. The educational challenges of distance learning

Category	Participant	N	%
Technological Literacy	P1, P19, P20, P24	4	16
Motivational Deficiency	P2, P22, P25	3	12
Assessment And Evaluation	P3, P10, P16	3	12
Participation	P4, P5, P9, P12	4	16
Communication	P5, P18, P23	3	12
Technological Infrastructure	P6, P7, P9, P11, P13, P14, P15, P17, P21, P22, P25	11	44
Time Management	P8, P21	2	8

4. Discussion And Conclusion

This study has verified the challenges for administrative and educational challenges of distance learning. Considering that distance learning is beneficial to better understand and ever-increasing use of distance learning environment, the realization of challenges and their means between administrates, teachers, students and parents identified potential managing and teaching readiness through distance learning. Therefore, the realization of challenges to some extend is likely possible. According to the study results, schools' readiness of distance learning can be defined considering for technical literacy and pedagogical efficiency. Administrates and teachers can identify their potential technology- based literacy to consider their readiness for distance learning and instructional design that help them to gain pedagogical knowledge.

Furthermore, there is ongoing debate about whether students learning influenced by computer media or audiovisual instruction, the study shown that technological tools may promote benefit than traditional learning. The study concerned the underlying dimensions of students' perceptions of distance learning that the respondents ''agreed'' or ''strongly agreed'' with positive effect of distance learning on students including using technological learning tools, getting access learning any time anywhere, increasing problem solving skills, being more productivity and saving security.

However, Students' levels of readiness about computer-based literacy or selecting most appropriate technologies in term of their learning styles need to a guidance because of that administrates and teachers need to build capacity in technological knowledge through distance learning.

The findings of the study revealed that administrates and teachers ''agreed'' or ''strongly agreed'' for lack of technological literacy, communication deficiency, supervision obstacles, participation deficiency, communication deficiency, planning obstacles and management and coordination ineffectiveness. These findings is congruent to the findings of the recent researches have been focused on distance learning readiness that suggested current methods those are ineffective including perceived ability to technology based self-efficacy also the school readiness of distance learning has been posed serious challenges, and appalling performance in particularly in three categories based on technological literacy, pedagogical literacy and learning styles (Alonso et al.,2005; Hayashi et al.,2004; Summers et al.,2005).

References

Alonso, F., Lopez, G., Manrique, D., & Vines, J. (2005). An Instructional Model for Web-based E-learning Education with A Blended Learning Process Approach. British Journal of Educational Technology, 36(2), 217-235. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x

Anderson, J. (2020, Mart 30). The coronavirus pandemic is reshaping education. Quartz: https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/ adresinden alındı

Anderson, T. (2004). The Educational Semantic Web: A Vision for the Next Phase of Networked Learning. Educational Technology, 44(5), 5-9.

Atchoarena, D. (2021, Mayıs 13). COVID-19: Learning Cities On The Front Line. UNESCO: https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-cities-front-line adresinden alındı

Bozkurt, A. (2020). Educational Technology Research Patterns in the Realm of the Digital Knowledge Age. Jounal of Interactive Media In Education, 2020(1), 18. https://doi.org/10.5334/jime.570

Burgesss, J. V. (2006). Transactional Distance Theory And Student Satifaciton With Web-based Distance Learning Courses. The Universiy of West Florida.

Cambridge. (2021, Mayıs 17). Cambridge Dictionary. Cambridge: https://dictionary.cambridge.org/ adresinden alındı

Carliner, S. (1998). An Overview of Online Learning. Human Resource Development Press.

Chang, G.-C., & Yano, S. (2020). How Are Countries Addressing the Covid-19 Challenges In Education? A Snapshot Of Policy Measures. World Education Blog.

Cole, R. (2000). Issues In Web-based Pedagogy :A Critical Primer. Greenwood Press.

Compeau, D., & Higgins, C. A. (1995). Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test. MIS Quarterly, 19(2), 189-211. https://doi.org/10.2307/249688

Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What Campus-based Students Think About The Quality And Benefits of E-learning. British Journal of Educational Technology, 36(3), 501-512. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00482.x

Daniel, S. (2020). Education And The COVID-19 Pandemic. Prospects(49), 91-96. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Davis, T. (2006). Assessing Online Eeadiness: Perceptions Of Distance Learning Stakeholders In Three Oklahoma Community Colleges. Oklahoma State University.

Federico, P.-A. (2000). Learning Styles And Student Attitudes Toward Various Aspects Of Network-based Instruction. Computers in Human Behavior, 16(4), 359-379. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00021-2

Garrison, D. (1999). Garrison, D. (1999). Will Distance Disappear in Distance Studies? A Reaction. International Journal of e-Learning and Distance Education, 14, 10-13. Garrison, D. (1999). Will Distance Disappear in Distance Studies? A Reaction. International Journal of e-Learning and Distance Education, 14, 10-13.(14), 10-13.

Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 1(1), 1-17. https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2

Giannini, S., & Lewis, S. (2020, Mart 25). Three Ways To Plan For Equity During The Coronavirus School Closures. UNESCO: http://www.iiep.unesco.org/en/three-ways-plan-equity-during-coronavirus-school-closures-13365 adresinden alındı

Harvard University. (2020). 2020 COVID-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve. OECD.

Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., & Own, Z.-Y. (2010). Learner Readiness For Online Learning: Scale Development And Student Perceptions. Computers&Education, 55(3), 1080-1090. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004

Johnson, D., & Johnson, R. (1996). Cooperation And The Use Of Technology. D. Joneses içinde, Handbook Of Research For Educational Communications And Technology (s. 170-199). Simon&Schusre Macmillan.

Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of Different Types of Interaction on Learning Achievement, Satisfaction and Participation in Web-Based Instruction. Innovations in Education and Teaching International , 39(2), 153-162. https://doi.org/10.1080/14703290252934603

K.K.T.C. M.E.B. (2021, Mayıs 23). İlköğretim Dairesi Uzaktan Eğitim Programı. KKTC Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı Web Sitesi: http://www.mebnet.net/?q=content/ilk%C3%B6%C4%9Fretim-dairesi-uzaktan-e%C4%9Fitim-program%C4%B1 adresinden alındı

Khan, B. (1997). Web-based Instruction: What Is It And Why Is It? B. Khan içinde, Web Based Instruction (s. 5-18). Educational Technology Publications.

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası. (2020). Covid-19 Sonrası Okulların Yeniden Açılmasına Yönelik Rehber. KTÖS Yayınları.

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası. (2021, Mayıs 23). KTÖS Uzaktan Eğitim Araştırması. Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası Web Sitesi: https://ktos.org/4432-2/ adresinden alındı

Kozma, R. (2002). Counterpoint theory of learning from media . CT Publishing Inc.

Lau, C., & Shaikh, J. (2012). The Impacts Of Personal Qualities On Online Learning Readiness At Curtin Sarawak Malaysia (CSM). Educational Research and Reviews, 7(20), 430-44. https://doi.org/10.5897/ERR09.229

Lee, J., Hong, N., & Ling, N. (2001). An Analysis Of Students' Preparation For The Virtual Learning Environment. The Internet and Higher Education, 4(3-4), 231-242. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00063-X

Lowell, N. (2004). An Investigation Of Factors Contributing To Perceived Transactional Distance In An Online Setting. University of Northern Colorado.

McVay, M. (2001). How To Be A Successful Distance Learning Student: Learning On The Internet. Prentice Hall.

Monoi, S., O'Hanlon, N., & Diaz, K. (2005). Online Searching Skills: Development of an Inventory to Assess Self-Efficacy. Journal of Academic Librarianship, 31(2), 98-105.

Moore, M. (1993). Theory Of Transactional Distance. D. Keegan içinde, Theoretical Principle Of Distance Education (s. 10-37). Routledge.

Pilay, H., Irving, K., & McCrindle, A. (2006). Developing A Diagnostic Tool For Assessing Tertiary Students' Readiness For Online Learning. International Journal of Learning Technology, 2(1), 92-104. https://doi.org/10.1504/IJLT.2006.008696

Pillay, H., Irving, K., & Tones, M. (2007). Validation Of The Diagnostic Tool For Assessing Tertiary Students' Readiness For Online Learning. Higher Education Research & Development , 26(2), 217-234. https://doi.org/10.1080/07294360701310821

Roper, A. (2007). How Students Develop Online Learning Skills. Educase Quarterly, 62-65.

Smith, P. J., Murphy, K. L., & Mahoney, S. E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: an exploratory study. Distance Education, 24(1), 57–67.

Smith, P. (2000). Preparedness For Fexible Delivery Among Vocational Learners. Distance Education, 21(1), 29-48. https://doi.org/10.1080/0158791000210103

Smith, P. (2005). Learning Preferences And Readiness For Online Learning. Educational Psychology, 25(1), 3-12. https://doi.org/10.1080/0144341042000294868

Smith, P., Murphy, K., & Mahoney, S. (2003). Towards Identifying Factors Underlying Readiness for Online Learning: An Exploratory Study. Distance Education , 24(1), 57-67. https://doi.org/10.1080/01587910303043

UNESCO. (2020, 03 24). COVID-19 Educational Disruption and Response. UNESCO Web Sitesi: https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response adresinden alındı

UNESCO. (2020, Mart 10). With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis. UNESCO Web Sitesi: https://en.unesco.org/news/one-five-learners-kept-out-school-unesco-mobilizes-education-ministers-face-covid-19-crisis adresinden alındı

Vuorela, M., & Nummenmaa, L. (2004). How Undergraduate Students Meet A New Learning Environment? Computers in Human Behavior, 20(6), 763-777. https://doi.org/10.1016/j.chb.2003.11.006

Wang, A., & Newlin, M. H. (2002). Predictors Of Web-student Performance: The Role Of Self-efficacy And Reasons For Taking An On-line Class. Computers in Human Behavior, 18(2), 151-163. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00042-5

Wang, L.-C., & Beasley, W. (2002). Effects of Learner Control and Hypermedia Preference on Cyber-students Performance in a Web-Based Learning Environment. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 11(1), 71-91.

WHO. (2020, Aralık 23). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. WHO Web Sitesi: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 adresinden alındı

WHO. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. WHO.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örnekleminde Sürdürülebilirliği

Gülyüz Debeş[a] , Aliye Güçlüsoy[b]

[a]*Ada Kent Üniversitesi, KKTC*
[b]*Akdeniz Karpaz Üniversitesi, KKTC*

Öz

Bu çalışma da, örgün eğitim içerisindeki uzaktan eğitim uygulamalarının sürdürülebilirliğinin değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, örgün eğitim içerisindeki uzaktan eğitim uygulamalarının Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika olmak üzere 7 ülke örneklemindeki yönetimsel ve öğretimsel sorunları analiz edilmiştir. Analiz edilen ülke örneklemlerin den çıkarılan sonuçlar Kıbrıs Öğretmenler Sendikasının (KTÖS) pandemi sürecinde yaptıkları uzaktan eğitim değerlendirmeleri ile karşılaştırılmıştır. PISA2018 (https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/) verilerinde yer alan yöneticilere ve öğrencilere yöneltilen soruların cevapları analiz edilmiştir. Bu analizlere Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika olmak üzere 7 ülke dahil edilmiştir. Öncelikle yöneticilerin verdiği cevaplar daha sonra ise öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olan en yüksek olan ülkeler ise %63,8 ile Kore, %58 ile Kanada, %58,1 ile Türkiye, %55,2 ile Avustralya şeklindedir. Dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcut olan ülkelerin için toplam oranı %51,69'dur ve en yüksek orana sahip cevap kategorisidir. Bu oran Avusturalya, Kore ve Amerika'dan düşüktür ve en yüksek orana sahip olan ülke %25,8 ile Türkiye'dir. Dolayısıyla cevap oranları birlikte değerlendirildiğinde okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklara sahip olma düzeyleri açısından en avantajlı ülke Türkiye'dir.

Anahtar Kelimeler:
Uzaktan eğitim, örgün eğitim, teknolojik yeterlilikler, pedagojik yeterlilikler, eğitim yönetileri, öğrenciler

1. Giriş

Bu çalışma, uzaktan eğitim süreci içerisinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin yaşadığı sorunların tanımlanması ve olası çözüm önerileri getirlmesine dayanan uzaktan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi için ihtiyaçların analiz edilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, örgün eğitim içerisindeki uzaktan eğitim uygulamalarının sürdürülebilirliğinin değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, örgün eğitim içerisindeki uzaktan eğitim uygulamalarının Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika olmak üzere 7 ülke örneklemindeki yönetimsel ve öğretimsel sorunları analiz edilmiştir. Analiz edilen ülke örneklemlerin den çıkarılan sonuçlar Kıbrıs Öğretmenler Sendikasının (KTÖS) pandemi sürecinde yaptıkları uzaktan eğitim değerlendirmeleri ile karşılaştırılmıştır. 2018 PISA (https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/ verilerinde yer alan yöneticilere ve öğrencilere yöneltilen soruların cevapları analiz edilmiştir. Bu analizlere Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika olmak üzere 7 ülke dahil edilmiştir. Öncelikle yöneticilerin verdiği cevaplar daha sonra ise öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir.

1.1. Araştırma Problemleri

1.1.1. Öğretmenlerin, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip midir ? Bu durum hakkında ülkelere göre sıralama nasıldır?

1.1.2. Okuldaki öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcuttur mudur? Bu durum hakkında ülkelere göre sıralama nasıldır?

1.1.3. Okulların etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcuttur mudur? Bu durum hakkında ülkelere göre sıralama nasıldır?

1.1.4. Okullardaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilmekte midir? Bu durum hakkında ülkelere göre sıralama nasıldır?

1.1.5. Öğrencilerin evde çalışmak için fiziksel çevre olanakları ülkelere göre değişmekte midir ?

2. Yöntem

Bu araştırmanın analizinde 2018 PISA verilerinde yer alan yöneticilere ve öğrencilere yöneltilen soruların cevapları analiz edilmiştir. Bu analizlere Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika olmak üzere 7 ülke dahil edilmiştir. Öncelikle yöneticilerin verdiği cevaplar daha sonra ise öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Araştırmanın analizinde Genel Nitel Analiz Methodu (Generic Qualitative Method) ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Ülkelerdeki öğretmenlerin, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olma düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu noktada "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğine verilen cevap oranının yüksek olması gerekmektedir ve bu orana sahip ülke Kore'dir. Ayrıca tüm cevaplar içerisinde "Katılmıyorum" oranı %68.9 ile Japonya'ya aittir. Ülkeler arasında "Öğretmenler, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahiptir" sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır.

Fark analizi sonucunda; ülkelerdeki öğretmenlerin, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olma düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu noktada "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğine verilen cevap oranının yüksek olması gerekmektedir ve bu orana sahip ülke Kore'dir. Ayrıca tüm cevaplar içerisinde "Katılmıyorum" oranı %68.9 ile Japonya'ya aittir. Cevap kategorilerine ilişkin oranlar tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcuttur

	Avustralya		Kanada		Finlandiya		Japonya		Kore		Türkiye		Amerika		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	17	2,2	28	3,4	2	,9	41	22,4	8	4,3	4	2,2			100
Katılmıyorum	182	23,9	220	26,8	80	37,4	107	58,5	85	45,2	42	22,6	33	20,1	749
Katılıyorum	396	51,9	459	55,9	114	53,3	35	19,1	75	39,9	92	49,5	81	49,4	1252
Kesinlikle Katılıyorum	105	13,8	98	11,9	17	7,9			18	9,6	48	25,8	35	21,3	321
Toplam	700	91,7	805	98,1	213	99,5	183	100,0	186	98,9	186	100,0	149	90,9	2422

3.2. Dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcut olan ülkelerin için toplam oranı %51.69'dur ve en yüksek orana sahip cevap kategorisidir. Bu oran Avusturalya, Kore ve Amerika'dan düşüktür ve en yüksek orana sahip olan ülke %25.8 ile Türkiye'dir. Dolayısıyla cevap oranları birlikte değerlendirildiğinde okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklara sahip olma düzeyleri açısından en avantajlı ülke Türkiye'dir.

Ülkeler arasında "Okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcuttur" sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır. Fark analizi sonucunda; ülkelerdeki okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklara sahip olma düzeyleri ülkelere göre istatistiksel açından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Cevap kategorilerine ilişkin oranlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcuttur

	Avustralya		Kanada		Finlandiya		Japonya		Kore		Türkiye		Amerika		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	19	2,5	56	6,8	2	,9	48	26,2	4	2,1	8	4,3	5	3,0	142
Katılmıyorum	154	20,2	282	34,3	40	18,7	93	50,8	79	42,0	60	32,3	30	18,3	738
Katılıyorum	374	49,0	377	45,9	149	69,6	36	19,7	88	46,8	81	43,5	78	47,6	1183
Kesinlikle Katılıyorum	153	20,1	89	10,8	22	10,3	6	3,3	16	8,5	37	19,9	36	22,0	359
Toplam	700	91,7	804	97,9	213	99,5	183	100,0	187	99,5	186	100,0	149	90,9	2422

3.3. Okulların etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcuttur mudur? Bu durum hakkında ülkelere göre sıralama nasıldır?

Yedi ülkenin toplam "Katılmıyorum" kategorisine verdikleri cevap oranı ise %30.47'dir. Bu oran Kanada, Japonya, Kore ve Türkiye'ye göre düşüktür. Dolayısıyla bu ülkeler bahsi geçen ülkelerin cevap yüzdelerine göre daha yüksek oranda katılmadıklarını bildirmişlerdir. Yedi ülkenin "Kesinlikle Katılıyorum" kategorisini cevaplama oranları %14.82'dir. Bu oran Avustralya, Türkiye ve Amerika'ya göre düşüktür.

Bu kategoride en yüksek orana sahip olan ülke ise Amerika'dır. "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde Finlandiya en avantajlı ülke görünmektedir.Ülkeler arasında "Okulun etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcuttur." Sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır. Fark analizi sonucunda; ülkelerdeki okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklara sahip olma düzeyleri ülkelere göre istatistiksel açından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Cevap kategarilerine ilişkin oranlar tablo 3. de gösterilmiştir.

Tablo 3. Okulların etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcuttur

	Avustralya		Kanada		Finlandiya		Japonya		Kore		Türkiye		Amerika		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	19	2,5	56	6,8	2	,9	48	26,2	4	2,1	8	4,3	5	3,0	142
Katılmıyorum	154	20,2	282	34,3	40	18,7	93	50,8	79	42,0	60	32,3	30	18,3	738
Katılıyorum	374	49,0	377	45,9	149	69,6	36	19,7	88	46,8	81	43,5	78	47,6	1183
Kesinlikle Katılıyorum	153	20,1	89	10,8	22	10,3	6	3,3	16	8,5	37	19,9	36	22,0	359
Toplam	700	91,7	804	97,9	213	99,5	183	100,0	187	99,5	186	100,0	149	90,9	2422

3.4. Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilmekte midir? Ülkeler arasındaki sıralama nasıldır?

Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika ülkelerinin toplamda "Kesinlikle katılmıyorum" yüzdesi %14.06'dır. Bu oran Kanada, Kore ve Amerika'ya göre düşüktür.Yedi ülkenin "Katılmıyorum" oranı ise %47.40'tır ve en yüksek orana sahip kategoridir. Bu oran Finlandiya, Japonya, Kore ve Amerika'ya göre daha düşüktür. Bu kategorideki en yüksek orana ise %59.6 ile Kore sahiptir. "Kesinlikle katılıyorum" cevap oranı yedi ülke için %9.12'dir. Bu oran sadece Türkiye'ye göre düşüktür.

Ülkeler arasında "Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilir." Sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır. Fark analizi sonucunda; ülkelerdeki öğretmenlerin, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olma düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu noktada "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğine verilen cevap oranının yüksek olması gerekmektedir ve bu orana sahip ülke Türkiye'dir. Ayrıca tüm cevaplar içerisinde "Katılmıyorum" oranı %59.6 ile Kore.'ye aittir. Cevap kategorilerine ilişkin oranlar tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilir.

	Avustralya		Kanada		Finlandiya		Japonya		Kore		Türkiye		Amerika		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	91	11,9	155	18,9	16	7,5	11	6,0	40	21,3	4	2,2	24	14,6	341
Katılmıyorum	360	47,2	379	46,2	115	53,7	92	50,3	112	59,6	12	6,5	79	48,2	1149
Katılıyorum	206	27,0	210	25,6	68	31,8	72	39,3	28	14,9	95	51,1	34	20,7	713
Kesinlikle Katılıyorum	42	5,5	63	7,7	13	6,1	8	4,4	8	4,3	75	40,3	12	7,3	221
Toplam	699	91,6	807	98,3	212	99,1	183	100,0	188	100,0	186	100,0	149	90,9	2424

3.5. Öğretmenler, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahiptir." "Okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcuttur." "Okulun etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcuttur." "Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilir." soruları bazında oranlar incelenmiştir.

Buna göre; Yedi ülke için en yüksek "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde yanıtlanan soru %14.8 ile "Okulun etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcuttur" sorusudur. "Katılıyorum" kategorisinde ise %56 ile en yüksek orana sahip soru "Öğretmenler, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahiptir" sorusudur. "Katılmıyorum" kategorisinde %47.40 ile "Kesinlikle katılmıyorum" kategorisinde %14.06 ile "Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilir" sorusudur.

Yedi ülke için "Çalışma masasına sahip olma"ya evet cevap oranı %88.77'dir. Bu oran Finlandiya ve Kore'ye göre düşüktür. Ülkeler arasında "Çalışma masasına sahip olma" Sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır. Fark analizi sonucunda ; ülkelerdeki çalışma masasına sahip olma düzeyleri Kore lehine farklılaşmaktadır. Yedi ülke için "Kendi odasına sahip olma"ya evet cevap oranı %88.94'dür. Bu oran Finlandiya'ya göre düşüktür. Ülkeler arasında "Kendi odasına sahip olma" Sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır. Fark analizi sonucunda; ülkelerdeki kendi odasına sahip olma düzeyleri Finlandiya lehine farklılaşmaktadır.

3.6. Öğrencilerin evde çalışmak için fiziksel çevre olanakları ülkelere göre değişmekte midir?

Yedi ülke için "Evde okul işlerini yapabilmek için bir bilgisayara sahip olma"ya evet cevap oranı %84.49'dur. Bu oran Kore ve Finlandiya'ya göre düşüktür. Ülkeler arasında "Evde okul işlerini yapabilmek için bir bilgisayara sahip olma" sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır. Fark analizi sonucunda; ülkelerdeki evde okul işlerini yapmak için bilgisayara sahip olma düzeyleri Finlandiya lehine farklılaşmaktadır.Yedi ülke için "Evde internet bağlantısı bulunması"na evet cevap oranı %95.36'dır. Bu oran Kore ve Finlandiya'ya göre düşüktür. Ülkeler arasında "Evde internet bağlantısı bulunması" Sorusuna verilen cevapların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için ki kare fark testi yapılmıştır. Fark analizi sonucunda; ülkelerdeki evde internet bağlantısı bulunması düzeyleri Finlandiya lehine farklılaşmaktadır. Tablo 5'te evde çalışmak için fiziksel çevre göstergelerinin oranları gösterilmiştir.

Tablo 5. Evde çalışmak için fiziksel çevre

		Avustralya		Kanada		Finlandiya		Japonya		Kore		Türkiye		Amerika		Toplam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Çalışma Masası	Var	11426	80,1	18502	81,7	5164	91,4	5720	93,6	6230	93,7	6102	88,6	3712	76,7	56856
	Yok	1366	9,6	2937	13,0	395	7,0	364	6,0	391	5,9	705	10,2	1036	21,4	7194
	Toplam	12792	89,6	21439	94,6	5559	98,4	6084	99,6	6621	99,6	6807	98,8	4748	98,1	64050
Kendi Odası	Var	11967	83,8	19933	88,0	5239	92,7	5254	86,0	5458	82,1	5071	73,6	4179	86,4	57101
	Yok	885	6,2	1575	7,0	328	5,8	826	13,5	1161	17,5	1727	25,1	597	12,3	7099
	Toplam	12852	90,0	21508	94,9	5567	98,5	6080	99,5	6619	99,5	6798	98,7	4776	98,7	64200
Çalışmak için sessiz yer	Var	11250	78,8	19558	86,3	5310	94,0	5276	86,4	5639	84,8	5909	85,8	4240	87,6	57182
	Yok	1552	10,9	1889	8,3	251	4,4	788	12,9	963	14,5	883	12,8	523	10,8	6849
	Toplam	12802	89,7	21447	94,7	5561	98,4	6064	99,3	6602	99,3	6792	98,6	4763	98,4	64031
Evde okul işleri için bilgisayar olması	Var	12064	84,5	19796	87,4	5237	92,7	3688	60,4	6003	90,3	4532	65,8	4170	86,2	55490
	Yok	788	5,5	1694	7,5	331	5,9	2366	38,7	620	9,3	2263	32,8	604	12,5	8666
	Toplam	12852	90,0	21490	94,9	5568	98,6	6054	99,1	6623	99,6	6795	98,6	4774	98,7	64156
Evde eğitimsel yazılım bulunması	Var	10570	74,1	15654	69,1	2434	43,1	956	15,6	3761	56,6	2992	43,4	3585	74,1	39952
	Yok	2124	14,9	5634	24,9	3084	54,6	5036	82,4	2825	42,5	3589	52,1	1148	23,7	23440
	Toplam	12694	88,9	21288	94,0	5518	97,7	5992	98,1	6586	99,0	6581	95,5	4733	97,8	63392
Evde internet bağlantısı olması	Var	12547	87,9	21116	93,2	5548	98,2	5777	94,6	6441	96,9	5158	74,9	4586	94,8	61173
	Yok	289	2,0	382	1,7	20	,4	292	4,8	168	2,5	1642	23,8	180	3,7	2973
	Toplam	12836	89,9	21498	94,9	5568	98,6	6069	99,3	6609	99,4	6800	98,7	4766	98,5	64146

3.7. Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikasının (KTÖS) Verileri

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikasının (KTÖS) pandemi sürecinde ülke örnekleminde yaşanan uzaktan eğitim sorunlarını değerlendirmeye almıştır. Buna göre, değerlendirilen sonuçlar KKTC de uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin dijital cihazlara ulaşma ve aldıkları verimlilik teknik sorunlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin üçte biri düzenli ve kesintisiz internet bağlantısına ulaşamamaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe bu oran 50% seviyelerine ulaşmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, örgün eğitim içerisindeki uzaktan eğitim uygulamalarının sürdürülebilirliğinin değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, örgün eğitim içerisindeki uzaktan eğitim uygulamalarının Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika olmak üzere 7 ülke örneklemindeki yönetimsel ve öğretimsel sorunları analiz edilmiştir. Analiz edilen ülke örneklemlerin den çıkarılan sonuçlar Kıbrıs Öğretmenler Sendikasının (KTÖS) pandemi sürecinde yaptıkları uzaktan eğitim değerlendirmeleri ile karşılaştırılmıştır. 2018 PISA (https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/ verilerinde yer alan yöneticilere ve öğrencilere yöneltilen soruların cevapları analiz edilmiştir. Bu analizlere Avustralya, Kanada, Finlandiya, Japonya, Kore, Türkiye ve Amerika olmak üzere 7 ülke dahil edilmiştir. Öncelikle yöneticilerin verdiği cevaplar daha sonra ise öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir.

Araştırmanın analizinde Genel Nitel Analiz Metodu (Generic Qualitative Method) ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olan en yüksek olan ülkeler ise %63,8 ile Kore, %58 ile Kanada, %58,1 ile Türkiye, %55,2 ile Avustralya şeklindedir. Dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcut olan ülkelerin için toplam oranı %51,69'dur ve en yüksek orana sahip cevap kategorisidir. Bu oran Avusturalya, Kore ve Amerika'dan düşüktür ve en yüksek orana sahip olan ülke %25,8 ile Türkiye'dir. Dolayısıyla cevap oranları birlikte değerlendirildiğinde okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklara sahip olma düzeyleri açısından en avantajlı ülke Türkiye'dir.

Okulun etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcut olan ülkeler için %46,98'dir. Bu oran Avustralya ve Finlandiya'ya göre daha düşüktür. Bu oran Avustralya, Türkiye ve Amerika'ya göre düşüktür. Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilmesi, ülkeler için oranı ise %29,41'dir. Bu oran Finlandiya, Japonya ve Türkiye'ye göre düşüktür. Bu kategoride en yüksek oranına sahip olan ülke ise %51,1 ile Türkiye'dir.

Araştırmada, incelenen sorular ;"Öğretmenler, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahiptir." "Okulda öğretmenlerin dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcuttur." "Okulun etkili bir çevrimiçi öğrenme destek platformu mevcuttur." "Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilir." Soruları bazında oranlar incelenmiştir. ''Öğretmenler, dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahiptir'' sorusu "Katılıyorum" kategorisinde ise %56 ile en yüksek orana sahip sorudur. "Kesinlikle katılmıyorum" kategorisinde %14,06 ile "Okuldaki öğretmenler, öğretimlerine dijital cihazları entegre etmeleri için teşvik edilir." sorusudur. Bu bağlamda, öğretimde dijital cihazları entegre edilmesi için öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma kapsamında, uzaktan öğretimde öğrencilerin gerekli dijital cihazlara sahip olup olmadıkları değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre; Yedi ülke için "Çalışma masasına sahip olmaya evet cevap oranı %88,77'dir. Bu oran Finlandiya ve Kore'ye göre düşüktür. Yedi ülke için "Kendi odasına sahip olmaya evet cevap oranı %88,94'dür. Bu oran Finlandiya'ya göre düşüktür. Yedi ülke için "Çalışmak için sessiz yere sahip olmaya evet cevap oranı %89,30'dur. Bu oran Kore Finlandiya'ya göre düşüktür. Yedi ülke için "Evde okul işlerini yapabilmek için bir bilgisayara sahip olmaya evet cevap oranı %84,49'dur. Bu oran Kore ve Finlandiya'ya göre düşüktür. Yedi ülke için "Evde eğitimsel yazılım bulunmasına evet cevap oranı %63.02'dir. Bu oran Avustralya, Kanada ve Amerika'ya göre düşüktür. Yedi ülke için "Evde internet bağlantısı bulunmasına evet cevap oranı %95,36'dır. Bu oran Kore ve Finlandiya'ya göre düşüktür.

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikasının (KTÖS) pandemi sürecinde ülke örnekleminde yaşanan uzaktan eğitim sorunlarını değerlendirmeye almıştır. Buna göre, değerlendirilen sonuçlar KKTC de uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin dijital cihazlara ulaşma ve aldıkları verimlilik teknik sorunlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin üçte biri düzenli ve kesintisiz internet bağlantısına ulaşamamaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe bu oran 50% seviyelerine ulaşmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri bakanlığın uygulamalarını yetersiz görmüştür. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin 60%'ından fazlası bakanlık tarafından sağlanan araç ve kaynakların yeterli olarak verildiğini düşünmediğini belirtmişlerdir. Ülkeler arasında yapılan sonuçlara bakıldığında, dijital cihazları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri için etkili profesyonel kaynaklar mevcut olan ülkelerin için toplam oranı %51,69. Buna göre, Kıbrıs örnekleminde sonuçlar diğer ülkeler ile hemen aynı durumdadır.

Bununla beraber, öğretmenlerin dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olması gerekmektedir. Buna göre, öğretmenlerin, gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olması için ihtiyaç duyduğu destek oranı 59% dire. Bu oran okul yöneticilerine göre 77,8% 'dire. Yedi ülkenin dijital cihazları öğretime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olma durumu %56'dır. Yedi ülke arasından gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olması için ihtiyaç duyduğu destek oranı en yüksek olan ülkeler ise %63,8 ile Kore, %58 ile Kanada, %58,1 ile Türkiye, %55,2 ile Avustralya şeklindedir. Buna göre, Kıbrıs örnekleminde gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip olması için ihtiyaç duyduğu destek oranı daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin sahip olduğu imkanlar ve karşılaştığı sorunlarda uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Buna göre; Öğrencilerin online eğitimde yaşadıkları teknik sorunlar; düzenli internet bağlantısının olmaması (42.5%), internet kapasitelerinin yetersiz olması 40.7%, bilgisayar, tablet ve telefonun olmaması 22.2%, gerekli programların kullanılmıyor olmaları 24.0% ile diğer sorunlar 6.6 % olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin gerek fiziksel koşullarının gerekse uzaktan eğitim uygulamalarına karşı yeterli bilgi ve beceri sahibi olmaları öncelikle onların ders katılımını etkilemiştir.

Yedi ülkede evde İnternet bağlantısı bulunduğuna dair cevap oranı %95,36'dır. Kıbrıs'ta ise %42,5 bulunmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu oran Kıbrıs aleyhinedir. Eğitsel yazılım bulunma oranı yedi ülkede %63.02'dir. Kıbrıs ta ise program türü belirtilmeksizin gerekli program kullanılmıyor oranı %24'tür. Her ne kadar bu durum Kıbrıs lehine görünse de program türünün eğitsel olmasının belirtilmemesi tam bir karşılaştırma yapılmasını zorlaştırmaktadır. Yedi ülkede evde okul işlerini yapmak için bilgisayar bulunma oranı %84,49 dur. Kıbrıs örnekleminde bilgisayarın yanı sıra tablet ve telefon dahil edilmesine rağmen bu oran Kıbrıs ta daha düşüktür.

Kaynakça

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası. (2020). Covid-19 Sonrası Okulların Yeniden Açılmasına Yönelik Rehber. KTÖS Yayınları.

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası. (2022, Mayıs 23). KTÖS Uzaktan Eğitim Araştırması. Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası Web Sitesi: https://ktos.org/4432-2/ adresinden alındı

K.K.T.C. M.E.B. (2021, Mayıs 23). İlköğretim Dairesi Uzaktan Eğitim Programı. KKTC Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı Web Sitesi: http://www.mebnet.net/?q=content/ilk%C3%B6%C4%9Fretim-dairesi-uzaktan-e%C4%9Fitim-program%C4%B1 adresinden alındı

PISA 2018.https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Medya Bağımlılığının Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım ve Serbest Zaman Değerlendirme Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Kübra Karakuş[a] Mehmet Demirel[a] Alper Kaya[a1]

[a]*Necmettin Erbakan Üniversitesi Rekreasyon Yönetimi Bölümü, Köyceğiz Yerleşkesi, 42005 Konya/Türkiye*

Öz

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile sosyal medya bağımlılık düzeylerini, rekreasyonel faaliyetlere katılım ve serbest zaman değerlendirme değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır ve araştırmaya toplam 300 katılımcı bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunun yanı sıra "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve "Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği" tercih edilmiştir. Verilerin analizinde katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım sağladığı belirlendikten sonra ise T-testi, Anova testi, anlamlı farklılıkların kaynaklandığı grubu belirlemek için ise Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal medya bağımlılığın hiçbir değişken açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, dijital oyun bağımlılığın ise katılımcıların cinsiyet değişkeni dışında yaş, algılanan refah, rekreasyonel faaliyetlere katılım sıklığı, serbest zaman değerlendirme güçlüğü, haftalık serbest zaman süresi yeterliliği, rekreasyonel faaliyetlere katılım türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:
rekreasyonel katılım, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, serbest zaman

1. Giriş

İnternet ve bilgisayar hayatın birçok alanını kolaylaştırmasına ek olarak, eğlence ve oyun aracı olarak kullanılması kapsamında da giderek yaygınlaşmaktadır. Teknolojik gelişimler, şehirleşme ve aktif oyun etkinliklerinin uygulanmasını içeren alanların yetersizliği gibi sorunlar nedeniyle gelenek haline gelmiş oyun faaliyetlerinin yerine dijital ve internet içerikli oyunlar daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Dijital ve internet içerikli bu oyunlar her yaştan kullanıcıları bulunmakla birlikte genç bireylerin bu tarz oyunlara daha çok ilgi gösterdiği ve oyuna ayırdıkları sürenin giderek artış gösterdiği görülmektedir (Gentile, 2009; Irmak ve Erdoğan, 2016). Dijital oyun bağımlılığı davranışsal bir bağımlılık olarak ele alınır. Kişinin dijital içerikli oyunlar konusunda kendisini kontrol edememesi durumunu ve bu durumdan dolayı kişinin günlük rutinlerinde çeşitli olumsuz durumların meydana gelmesi durumunu ifade etmektedir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Anadolu Üniversitesi Sosyal Medya ve Dijital Güvenlik Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SODİGEM) araştırmacıları tarafından yapılan bir çalışmaya göre; pandemi döneminde kişilerin dijital içerikli platformlarda ve akıllı telefonlarda harcadıkları zamanda artış meydana gelmiş, dijital içerikli oyunlarda geçirilen sıklık artış göstermiş ve yaş grubu açısında 18-24 yaş aralığındaki kişilerde daha fazla artış gösterdiği belirlenmiştir. Buna ek olarak 18-24 yaş dönemi içerisinde olan üniversite öğrencileri açısından bakıldığında aynı durumun söz konusu olduğu, öğrencilerin bağımsız bir yaşam sürmeleri, internete diğer bireylere göre daha rahat erişim sağlamalarından dolayı akıllı telefonlar, bilgisayar gibi teknolojik aletleri oyun kapsamında kullanarak ilgili oyunlarda ve cihazlarda daha fazla vakit geçirmektedir (Aktaş ve Bostancı, 2021; Hazar ve Hazar, 2019; Hürriyet, 2022). İnsan hayatı için vazgeçilmez bir unsur

[1]Sorumlu yazar adres: Necmettin Erbakan Üniversitesi Rekreasyon Yönetimi Bölümü, Köyceğiz Yerleşkesi, 42005 Konya/Türkiye
e-posta: akaya@erbakan.edu.tr

haline gelmiş olan internet; bireylere iş ve sosyal yaşam konusunda zaman tasarrufu sağlaması, bilgi iletişimini daha erişebilir hale getirmesi nedeniyle bugünkü süreçte önemli bir kavram olarak görülmektedir. Fakat internetin bu denli insan hayatına sağlamış olduğu kolaylıklar ve olumlu özelliklerinin yanında birtakım sorunlara da sebebiyet verebilmektedir. Bu olumsuzluklardan biri ise ilgili cihazlara, içerikleri ya da platformlara karşı duyulan bağımlılık duygusudur (Çiftçi, 2018).

Papacharissi ve Rubin (200) internet ve sosyal medyanın alternatif bir iletişim alanı olarak ortaya çıkmasının yanında sosyal ve kamusal alanlar ya da çevrelerde bireysel anlamda kendini ifade etmede zorluk çeken, korku yaşayan bireylere de yeni bir fırsat tanıdığını belirtmişlerdir. Genç bireylerin online olarak çeşitli içerikler, ağlar oluşturmalarını ve çeşitli konularda düşüncelerini belirterek olaylara veya durumlara demokratik bir şekilde katılımını olanak sağlayan sosyal içerikli ağlar, politik ve toplumsal yaşama olumlu etkiler de sağlamıştır. Sosyal medya ve internetin bu denli yaygınlaşmadığı süreçlerden önce sosyal hayatın önemli parçalarından olan kendini ifade etme, iletişim ve eğlence gibi faaliyetlerin sanal ortama entegre edilmesi bağımlılığı artırmakla birlikte bireylerin asosyal bir şekilde yaşam sürmelerini ve asosyal yaşamın bir getirisi olarak ruhsal sorunlar yaşamasına da olanak sağlamaktadır (Çömlekçi ve Başol, 2019).

Rekreasyonel faaliyetler insanların bireysel anlamda kendilerini tanımalarına, gelişimlerine, sosyal anlamda ilişkilerini geliştirip güçlendirmelerine imkân sağlamaktadır. Bireyler rekreasyonel faaliyetlerin kendilerine sağladığı toplumsal, çevresel ve ekonomik faydalardan istifade edebilmek amacıyla bu faaliyetlere gereksinim duymaktadırlar (Pişkin, 2018). Bireyler iş ve çeşitli zorunluluklardan arda kalan zamanlarında çevresindeki bireylerle sosyalleşmeyi, fiziksel ve ruhsal olarak dinlenmeyi tercih edebilirler. Bireyler açısından çalışma hayatının ve çeşitli yükümlülüklerinden arda kalan serbest zamanlar ciddi bir yere sahiptir. Serbest zaman genel olarak "bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklardan ya da bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı zaman" şeklinde ifade edilmektedir (Aksu, 2020; Çuhadar vd., 2019; Soyer vd., 2017). İnsanlar, çalışma hayatının getirmiş olduğu stres ve yoğunluktan, günlük rutinlerinden uzaklaşabilmek, fiziksel ve zihinsel olarak dinlenebilmek, yenilenebilmek amacıyla rekreasyonel faaliyetlere katılım sağlamaya başlamışlardır (Aksu vd., 2022; Aksu vd., 2021: 23-24; Er vd., 2021; Eren ve Koçyiğit, 2020; Kaya vd., 2021; Serdar vd., 2022; Varol vd., 2022). Serbest zamanlar ile ilgili olarak bir başka bakış açısı ise çalışma dışında kalan zamanı temsil etmesidir. Aynı zamanda serbest zamanın sosyalleşme ve herhangi bir kültürü kavrama ve öğrenme konusunda en iyi yol ve yöntem olduğu görüşüdür (Cordes ve İbrahim, 1999; Demirel, 2009). Günlük yaşamın, çalışma hayatının bir getirisi olarak fiziksel ve psikolojik problemleri gidermede veya etkisini azaltmada rekreasyonel faaliyetler önemli derecede bireylere fayda sağlayabilmektedir (Güngörmüş vd., 2014; Harmandar Demirel vd., 2017; Rhodes ve Dean, 2009). Bu anlamda gerek sosyal medya karşı gösterilen bağımlılığın ve dijital içerikli oyun bağımlılığının engellenebilmesi konusunda serbest zaman değerlendirme çeşitleri ve rekreasyonel faaliyetler önem arz etmektedir.

Verilmiş bilgilerden hareketle bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin dijital içerikli oyun ile sosyal medya bağımlılıklarını rekreasyonel faaliyetlere katılım ve serbest zaman değerlendirme değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacına ek olarak olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile algılanan refah düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile haftalık serbest zaman süresinin yeterliliği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile serbest zaman değerlendirme güçlüğü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile son bir ayda rekreasyonel faaliyetlere katılım sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile rekreasyonel faaliyetlere katılım türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. Araştırmanın Yöntemi

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada model olarak betimsel araştırma modeli kullanılmış olup bu model araştırmalardaki temel amaç mevcut bir durumu araştırıp, araştırma sonucunda durumu ortaya çıkartmaktır (Büyüköztürk vd., 2010). Çalışmada katılımcılardan bilgi toplayabilmek amacıyla anket tercih edilmiş olup çalışma grubunun seçiminde ise seçkisiz olmayan uygun örnekleme yönteme yöntemi benimsenmiştir.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Örneklem grubu; uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Necmettin Erbakan Üniversitesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri olarak belirlenmiştir Örneklem grubunu; 167 Kadın ve 133 Erkek olmak üzere toplam 300 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	167	55.7
	Erkek	133	44.3
	Toplam	300	100
Yaş	17-20 Yaş	123	41.0
	21-24 yaş	165	55.0
	25 Yaş ve Üzeri	12	4.0
	Toplam	300	100
Sınıf	1. Sınıf	88	29.3
	2. Sınıf	61	20.3
	3. Sınıf	70	23.3
	4. Sınıf	81	27.0
	Toplam	300	100
Algılanan Refah Düzeyi	Çok Kötü	20	6.7
	Kötü	68	22.7
	Normal	154	51.3
	İyi	53	17.7
	Çok İyi	5	1.7
	Toplam	300	100
Haftalık Serbest Zaman Süresinin Yeterliliği	Yeterli	151	50.3
	Yetersiz	149	49.7
	Toplam	300	100
Serbest Zaman Değerlendirme Güçlüğü	Her Zaman	47	15.7
	Bazen	199	66.3
	Hiçbir Zaman	54	18.0
	Toplam	300	100
Son Bir Ayda Rekreatif Aktivitelere Katılım Sıklığı	1 Kez	93	21.0
	2 Kez	88	29.3
	3 kez	70	23.3
	4 Kez	21	7.0
	5 kez ve Üzeri	28	9.3
	Toplam	300	100
Rekreasyon Faaliyetlere Katılım Türü	Tek başıma	67	22.3
	Arkadaşlarımla	201	67.0
	Ailemle	14	4.7
	Organize Olmuş Bir Grupla	18	6.0
	Toplam	300	100

Tablo 1' de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında yer alan katılımcıların, %55.7'sının "Kadın" olduğu, %40.3'ünün ''21-24'' yaş grubunda olduğu, %29.3'ünün "1. Sınıf" olduğu, %51.3'ünün "Normal" refah düzeyi algısına sahip olduğu, %50.3'ünün haftalık serbest zamanını ''Yeterli'' gördüğü, %66.3'ünün

"Bazen" serbest zamanları değerlendirme güçlüğü çektiği, son bir aylık süreçte %31'nin rekreasyonel faaliyetlere "1 Kez" katıldığı, %67'sinin rekreasyonel faaliyetlere arkadaşlarıyla katılım sağladığı belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarının belirlenmesi için hazırlanan 8 soruluk kişisel bilgi formunun yanı sıra katılımcıların sosyal medya bağımlılığının belirlenebilmesi için Andreassen ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş ve Demirci (2019) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (BSMBÖ) kullanılmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşmaktadır ve tek alt boyuta sahiptir. "1:Çok Nadir – 5:Çok Sık" şeklinde 5'li likert tipine sahiptir. Araştırmada Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin (BSMBÖ) yanı sıra katılımcıların dijital oyun bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) kullanılmıştır. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ise Bekar (2018) tarafından Young (2009) geliştirmiş olduğu Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu'nda yer alan "internet" ifadelerinin yerini "dijital oyun" ifadesi ile değiştirilmesi temeline dayanarak Oyun Bağımlılığı için ölçüm aracı oluşturulmuştur. Ölçek "1: Hiçbir Zaman – 5: Çok Sık" şeklinde 5'li likert tipi bir ölçek olup 12 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi Spss 26 paket programında yapılmış olup katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde yöntemleri kullanılmış, verilerin dağılımını tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve verilerin normal bir şekilde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tablo 2). Bunun yanında T-testi, Anova testi ve anlamlı farklılık tespit edilen testlerde Tukey HSD çoklu karşılaştırma test yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri; Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin (BSMBÖ) 0.76 olarak Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (DOBÖ) ise 0.94 olarak tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 2. Ölçeklerin Çarpıklık Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği (BSMBÖ)	6	300	3,00	0,910	0,086	-0,439
Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ)	12	300	1,66	0,873	0,905	0,760

Tablo 2'ye bakıldığında Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği (BSMBÖ) çarpıklık ve basıklık değerinin 0,0086 ile 0,439 değerleri arasında olduğu, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin (DOBÖ) ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin 0,905 ile 0,760 değerleri arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri

	Cronbach's Alpha	N of Item
Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği (BSMBÖ)	0,76	6
Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ)	0,94	12

Tablo 3' e bakıldığında Bergen Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nin (BSMBÖ) Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının 0,76 olduğu Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (DOBÖ) ise 0,94 olduğu görülmektedir.

3. Bulgular

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Cinsiyet	n	x	Sd	t	p
DOBÖ	Kadın	167	1,52	0,65	-8,471	0,000
	Erkek	133	2,32	0,92		
BSMBÖ	Kadın	167	2,95	0,94	0,134	0,893
	Erkek	133	2,93	0,88		

t testi, p>0,05

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğine ilişkin yapılan T Testi sonuçlarına göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde (DOBÖ)

anlamlı farklılık olduğu belirlenirken, Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (p>0.05).

Tablo 5. Haftalık Serbest Zaman Süresi Yeterliliğine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Haftalık Serbest Zaman Süresi Yeterliliği	n	x	Sd	t	p
DOBÖ	Yeterli	151	1,87	0,86	0,011	0,991
	Yetersiz	149	1,87	0,89		
BSMBÖ	Yeterli	151	2,90	0,91	-0,83	0,402
	Yetersiz	149	2,99	0,91		

t testi, p>0,05

Haftalık serbest zaman yeterliliğine göre katılımcıların Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'ne (BSMBÖ) ilişkin yapılan T Testi sonuçlarına göre her iki ölçek açısından herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Yaş	n	x	sd	df	f	p	Anlamlı Fark
DÖBÖ	(1) 17-20 yaş	112	1,81	0,86	2-297	1,15	0,317	-
	(2) 21-24 yaş	121	1,97	0,90				
	(3) 25 yaş ve üzeri	67	1,81	0,84				
BSMBÖ	(1) 17-20 yaş	112	2,90	0,88	2-297	0,38	0,685	-
	(2) 21-24 yaş	121	3,00	0,94				
	(3) 25 yaş ve üzeri	67	2,92	0,92				

Anova Post-hoc Tukey HSD Testi, p>0,05

Katılımcıların yaşlarına göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'ne (BSMÖ) ilişkin yapılan Anova testi sonuçlarına göre, DÖBÖ ve BSMBÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 7. Sınıf Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Sınıf	n	x	sd	df	f	p	Anlamlı Fark
DÖBÖ	(1) 1. Sınıf	88	2,89	0,90	3-296	1,11	0,343	-
	(2) 2. Sınıf	61	3,03	0,88				
	(3) 3. Sınıf	70	2,93	0,96				
	(4) 4. Sınıf	81	2,96	0,91				
BSMBÖ	(1) 1. Sınıf	88	1,82	0,92	3-296	0,29	0,827	-
	(2) 2. Sınıf	61	1,74	0,78				
	(3) 3. Sınıf	70	1,90	0,86				
	(4) 4. Sınıf	81	2,00	0,90				

Anova Post-hoc Tukey HSD Testi, p>0,05

Katılımcıların sınıf değişkenlerine göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğine ilişkin yapılan Anova testi sonuçlarına göre, DÖBÖ ve BSMBÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 8. Algılanan Refah Düzeyine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Algılanan Refah Düzeyi	n	x	sd	df	f	p	Anlamlı Fark
DÖBÖ	(1) Kötü	88	1,91	0,85	2-297	3,89	0,022	2>3
	(2) Normal	154	1,96	0,91				
	(3) İyi	58	1,59	0,75				
BSMBÖ	(1) Kötü	88	3,04	0,94	2-297	0,64	0,528	-
	(2) Normal	154	2,91	0,87				
	(3) İyi	58	2,90	0,98				

Anova Post-hoc Tukey HSD Testi, p>0,05

Katılımcıların refah düzeyi algılarına göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'ne (BSMÖ) ilişkin yapılan Anova testi sonuçlarına göre, Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde (DOBÖ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenirken (p<0.05), Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nde (BSMÖ) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0.05). Anlamlı farkın hangi refah

düzeylerinden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise anlamlı farkın refah düzeyi algısı "Normal" olan katılımcılardan kaynaklı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Serbest Zaman Değerlendirme Güçlüğüne Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Serbest Zaman Değerlendirme Güçlüğü	n	x	sd	df	f	p	Anlamlı Fark
DÖBÖ	(1) Her Zaman	47	1,83	0,96	2-297	0,07	0,930	-
	(2) Bazen	199	1,88	0,83				
	(3) Hiç Bir Zaman	54	1,88	0,96				
SMBÖ	(1) Her Zaman	47	3,23	0,91	2-297	2,72	0,067	-
	(2) Bazen	199	2,90	0,89				
	(3) Hiç Bir Zaman	54	2,89	0,96				

Anova Post-hoc Tukey HSD Testi, p>0,05

Katılımcıların serbest zaman değerlendirme güçlüğüne göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğine ilişkin yapılan Anova testi sonuçlarına göre, DÖBÖ ve BSMBÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 10. Son Bir Ayda Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Sıklığına Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Son Bir Ayda Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Sıklığı	n	x	sd	df	F	p	Anlamlı Fark
DÖBÖ	(1) 1 Kez	93	1,91	0,91	4-295	0,68	0,605	-
	(2) 2 Kez	88	1,76	0,77				
	(3) 3 Kez	70	1,95	0,98				
	(4) 4 Kez	21	1,78	0,75				
	(5) 5 kez ve üzeri	28	1,96	0,87				
BSMBÖ	(1) 1 Kez	93	3,02	0,90	4-295	0,37	0,831	-
	(2) 2 Kez	88	2,92	0,92				
	(3) 3 Kez	70	2,97	0,90				
	(4) 4 Kez	21	2,83	0,71				
	(5) 5 kez ve üzeri	28	2,83	1,10				

Anova Post-hoc Tukey HSD Testi, p>0,05

Katılımcıların son bir ayda rekreasyonel faaliyetlere katılım sıklığına göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğine ilişkin yapılan Anova testi sonuçlarına göre, DÖBÖ ve BSMBÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 11. Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Türüne Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı

	Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım Türü	n	x	sd	df	F	p	Anlamlı Fark
DÖBÖ	(1) Tek Başıma	67	1,80	0,92	3-296	0,23	0,872	-
	(2) Arkadaşımla	201	1,89	0,85				
	(3) Ailemle	14	1,81	0,80				
	(4) Organize olmuş bir grup	18	1,94	1,00				
BSMBÖ	(1) Tek Başıma	67	2,93	0,99	3-296	0,19	0,899	-
	(2) Arkadaşımla	201	2,96	0,87				
	(3) Ailemle	14	3,02	0,95				
	(4) Organize olmuş bir grup	28	2,81	1,07				

Anova Post-hoc Tukey HSD Testi, p>0,05

Katılımcıların rekreasyonel faaliyetlere katılım türüne göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğine ilişkin yapılan Anova testi sonuçlarına göre, DÖBÖ ve BSMBÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

4. Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ile sosyal medya bağımlılık düzeylerini rekreasyonel faaliyetlere katılım ve serbest zaman değerlendirme değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (BSMBÖ) anlamlı bir farklılık oluşturmazken Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ile arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu aynı zamanda sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Bu durumun kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla sosyal medyada daha fazla geçirmeleri

ve dijital platformlardaki oyunlardan genel olarak daha uzak olmalarından dolayı kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Güvendi ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışmaya göre dijital oyun bağımlılığın cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha yüksek dijital oyun bağımlılığın bulunduğu belirlenmiştir. Yavuz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha fazla oyun bağımlılığının olduğu tespit edilmiştir. Karaaslan Eşer ve Ayaz Alkaya (2019) tarafından yapılan bir çalışmaya göre cinsiyet değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş olup anlamlı farkın kadın katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiş ve kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha yüksek sosyal medya bağımlılık ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkartılmıştır. Aktan (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmaya göre ise katılımcıların cinsiyet değişkeni ile sosyal medya bağımlılık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırma bulgusuna paralel ve aksi yönde (Can ve Tekkurşun Demir, 2020; Balcı ve Baloğlu, 2018; Demir ve Kumcağız, 2019; Güleryüz vd., 2020; Güneş vd., 2018; Kayhan ve Sabah, 2022; Özdemir, 2019) çalışmalar bulunmaktadır.

Katılımcıların yaş değişkenine göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (DOBÖ) ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin (BSMÖ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. 18-20 ve 21-24 yaş grubundaki bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). Bu durumun ilgili yaş grubundaki bireylerin 25 yaş ve üzeri yaş grubundaki bireylere göre teknolojiyle daha fazla iç içe yetişmiş olmalarından dolayı kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çiftçi (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada yaş değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kılıç (2020) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcıların yaş değişkeni ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Hazar ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise yaş değişkenine göre dijital oyun bağımlılığın anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Kovan ve Ormancı (2021) tarafından yapılan bir çalışmada katılıcıların yaş değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların sınıf değişkenleri ile Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DOBÖ) ve Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (BSMÖ) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 2. Sınıf öğrencilerinin daha yüksek dijital oyun bağımlılık ortalamasına sahip olduğu, 4. Sınıf öğrencilerinin ise daha yüksek sosyal medya bağımlılığı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 7). Deniz ve Gürültü (2018) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Temiz ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise katılımcıların sınıf değişkeni ile dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Algılanan refah değişkenine göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nde (DOBÖ) anlamlı farklılık ortaya çıkartılmış olup Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nde (BSMBÖ) ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Algıladıkları refah düzeyi normal olan katılımcıların oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, kötü refah düzeyi algısına sahip olan bireylerin ise sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). Göldağ (2015) tarafından lise öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada katılımcıların aile gelir düzeyleri ile dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ekinci ve diğerleri (2017) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin gelir durumları ile dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkartılmıştır. Baş ve Diktaş (2020) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcıların gelir düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Yönet (2018) tarafından öğrencilerin yaşam kalitesi, sportif serbest zaman ilgilenimi ve dijital oyun bağımlılıklarını araştırmaya yönelik yapılan bir çalışmada öğrencilerin algıladıkları gelir durumu ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Özdemir (2021) tarafından yapılan bir çalışmaya göre katılımcıların gelir düzeyleri ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu, maddi durumu yüksek olan katılımcıların diğer maddi durum değişkenine sahip katılımcılara oranla daha fazla sosyal medya bağımlılık düzeyine sahip olduğu, maddi durumu orta düzeyde olan katılımcıların ise daha düşük sosyal medya bağımlılığı düzeyine sahip oldukları ortaya çıkartılmıştır.

Haftalık serbest zaman süresinin yeterliliği değişkenine göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (DOBÖ) ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin (BSMÖ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Haftalık serbest zaman süresini yeterli olarak görmeyen katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). Bu durumun haftalık serbest zamanı yetersiz

olarak gören bireylerin zamanlarını haftalık serbest zamanını yeterli olarak gören bireylere göre akıllı telefon ve bilgisayar gibi teknolojik aletlere daha fazla geçirmiş olmalarından dolayı kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Serbest zaman değerlendirme güçlüğü çekme durumu değişkenine göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (DOBÖ) ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin (BSMÖ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Serbest zamanlarını değerlendirmede her zaman güçlük çeken katılımcıların diğer katılımcılara oranla daha yüksek sosyal medya bağımlılık düzeyine sahip olduğu ortaya çıkartılmıştır (Tablo 9). Rekreasyonel faaliyetlere katılım türü değişkenine göre Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin (DOBÖ) ile Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin (BSMÖ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Organize olmuş bir grupla rekreasyonel faaliyetlere katılım sağlayan bireylerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, ailesiyle ile rekreasyonel faaliyetlere katılım sağlayan bireylerin ise sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 11). Son bir ay içerisinde rekreasyonel faaliyetlere katılım sıklığı değişkeni ile Dijital Bağımlılık Ölçeği (DOBÖ) ve Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (BSMÖ) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Rekreasyonel faaliyetlere son bir ay içerisinde 4 ve 5 kez üzeri katılım sağlayan bireylerin daha düşük sosyal medya bağımlılık düzeyine sahip oldukları, ayda 1 kez rekreasyonel etkinliklere katılım sağlayan bireylerin ise daha yüksek sosyal medya bağımlılık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir (Tablo 10). Bu durumun katılım sağlanılan rekreasyonel faaliyetlerin, ilgili faaliyet esnasında gerek akıllı mobil cihazlar gerekse diğer teknolojik cihazlardan belirli bir süreliğine de olsa uzak kalmalarını sağlamalarını ve bireyleri sosyal medyadan kısmen de olsa uzaklaştırmalarından dolayı kaynaklanabileceği söylenebilir. Eryılmaz ve Bal (2019) tarafından öğrencilerin rekreasyonel eğilimleri ile teknoloji bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada rekreasyonel odaklı fiziksel aktivitelere ve kültürel faaliyetlere katılımın sosyal medya bağımlılığını etkilediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; sosyal medya bağımlılığın cinsiyet, yaş, sınıf, algılanan refah, rekreasyonel faaliyetlere katılım sıklığı, serbest zaman değerlendirme güçlüğü, haftalık serbest zaman süresi yeterliliği, rekreasyonel faaliyetlere katılım sağlama (bireysel, aile, arkadaşlar, topluluk) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, dijital oyun bağımlılığın ise katılımcıların cinsiyet değişkeni ve algılanan refah dışında yaş, sınıf, son bir ayda rekreasyonel faaliyetlere katılım sıklığı, serbest zaman değerlendirme güçlüğü, haftalık serbest zaman süresi yeterliliği, rekreasyonel faaliyetlere katılım türü (bireysel, aile, arkadaşlar, topluluk) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın daha geniş örneklem üzerinde yapılması, daha farklı araştırma modelleri kullanılarak dizayn edilmesi, daha farklı örneklem yöntemleri tercih edilerek ve farklı örneklem grupları üzerinde yapılması, üniversite birimleri içerisinde dijital bağımlılıkla ilgili destek birimlerinin kurulması, dijital bağımlılık ile ilgili sorunları olan üniversite öğrencileri için danışma kurumlarının oluşturulması önerilmektedir. Gerek üniversiteler içerisinde gerekse yerel yönetimler içerisinde dijital bağımlılık temalı programların, faaliyetlerin yapılması bu konu hakkındaki farkındalığın oluşmasına yardımcı olabileceği söylenebilir. Ek olarak dijital bağımlılığın günlük hayata olumsuz etkisinin azaltılması amacıyla bireylerin aktif rekreasyonel faaliyetlere katılımını teşvik edecek eğitimler, programlar düzenlenebilir

Kaynakça

Aksu, H. S. (2020). Rekreasyon ve ihtiyaç kavramı. İdris Kayantaş & Mehmet Söyler. Sporda Akademik Yaklaşımlar-6 *içinde* 71-85. Ankara: Gece Kitaplığı.

Aksu, H. S., Güneş, S. G., & Kaya, A. (2022). Covid-19 küresel salgını sürecinde rekreasyona aktif katılımın yalnızlık algısına etkisi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi,* 5(2), 83-97.

Aksu, H. S., Harmandar Demirel, D., Kaya, A., & Demirel, M. (2021). E-Spor Faaliyetlerinin Rekreasyon ve Spor Açısından Değerlendirilmesi., Alper Kaya ve Sinan Uslu (Editör), Akademik Serbest Zaman ve Rekreasyon Araştırmaları *içinde* (ss. 23-40). Konya: NEÜ Yayınları.

Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi,* 5(4), 405-421.

Aktaş, B., & Bostancı, N. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi,* 22(2), 129-138.

Andreassen C. S., Pallesen S., & Griffiths M. D. (2016). Therelationship between addictive use of socialmedia, narcissism, and self-esteem: Findingsfrom a large national survey. *Addict Behav,* 64,287-293.

Balcı, Ş., & Baloğlu, E. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki:" üniversite gençliği üzerine bir saha araştırması. *Ileti-s-im*, (29), 209-233.

Baş, K. & Diktaş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 21 (1), 193-207.

Bekar, T. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Teknoloji ile Ilgili Bağımlılıklar ve Ilişkili Faktörler. (Uzmanlık Tezi). T.C. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Denizlli.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Can, H. C., & Tekkurşun Demir, G. (2020). Sporcuların ve e-spor oyuncularının dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 364-384 .

Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 7(4), 417-424.

Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 17(4), 173-188.

Cordes, K A., & Ibrahim, H. M., (1999). *Applications in Recreation and Leisure: For Today and Future*. (2nd Edition) Mc Graw Hill Companies.

Çuhadar, A., Er, Y., Demirel, M., & Demirel, D. H. (2019). Bireyleri rekreasyonel amaçli egzersize motive eden faktörlerin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 17(3), 153-161.

Demir, Y. & Kumcağız, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 9(52), 23-42.

Demirci, İ. (2019). Bergen Sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 20(1),15-22.

Demirel, M. (2009). Rekreasyonel Etkinliklere Katılım ve Çevresel Duyarlılık. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Ankara.

Deniz, L., & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Education Journal,* 26(2), 355-367.

Ekinci, N. E.., Yalçın, İ., Özer, Ö., & Kara, T. (2017). An investigation of the digital game addiction between high school students. *Journal of Human Sciences,* 14(4), 4989-4994

Er, Y., Çuhadar, A., Demirel, M., Kaya, A., & Aksu, H. S. (2021). Examination of the relationship between the university students' course-leisure conflict and curiosity. *PJMHS,* 15(3):929-934.

Eren, C., & Koçyiğit, M. (2020). Kent İmajının ve Kentsel Rekreasyon Alanlarına Yönelik Algının Ölçümü. *Aksaray İletişim Dergisi,* 2(1), 66-81.

Eryılmaz, S. & Bal, H. T. (2019). Teknoloji bağımlılığı ile rekreasyonel eğilimler arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerinde bir inceleme, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi,* 3(4), 902- 919.

Gentile, D. A. (2009). Pathological video game use among youth 8 to 18: A national study. *Psychol Sci*. 20, 594-602.

Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.

Güleryüz, S., Esentaş, M., Yıldız, K. & Güzel, P. (2020). Sosyal izolasyon sürecindeki bireylerin serbest zaman değerlendirme biçimleri: Sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *FOCUSS Spor Yönetimi Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 31-45.

Güneş, N. A., Akbıyık, D. İ., Aypak, C., & Görpelioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve uyku kalitesi. *Turkish Journal of Family Practice/Türkiye Aile Hekimligi Dergisi,* 22(4), 185-193.

Güngörmüş H.A., Yenel F., & Gürbüz B. (2014). Examination of recreational motives of individuals: demographic differences. *International Journal of Human Science,* 11(1), 373-386.

Güvendi, B., Tekkurşun Demir, G. & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS International Journal of Society Researches,* 11 (18), 1194-1217.

Harmandar Demirel, D., Demirel, M., & Serdar, E. (2017). University students' opinions of the meaning of leisure and their perceived freedom in leisure. *Journal of Human Sciences,* 14(1), 796-802.

Hazar, E., & Hazar, Z. (2019). Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeği (uyarlama çalışması). *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 308-322.

Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde ili örneği). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 225-234.

Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi.* 27(2), 128-137.

Karaaslan Eşer, A., & Ayaz Alkaya, S. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya bağimlilik durumu ve gelişmeleri kaçirma korkusunun incelenmesi. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi,* 1(1), 27-36.

Kaya, A., Harmandar Demirel, D., ve Demirel, M. (2021). Ciddi Serbest Zaman ve Rekreasyon Uzmanlığı Arasındaki İlişkinin Kavramsal Açıdan İncelenmesi. Kaya, A., ve Uslu, S. (Ed.), Akademik Serbest Zaman ve Rekreasyon Araştırmaları içinde (ss. 4-22). Konya: NEÜ Yayınları.

Kayhan, O., & Sabah, S. (2022). Sedanter ve spor yapan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 111-120.

Kılıç, M. A. (2020). 15-18 yaş arası okul sporlarına katılan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Kırıkkale.

Kovan, A., & Ormancı, N. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ile Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişki: COVID-19 Pandemi Örneği. Erciyes İletişim Dergisi , Special Issue for 4th Cultural Informatics, Communication & Media Studies Conference , 125-145 .

Hürriyet (2022). Covid-19 sürecinde bireylerin dijital yaşamı incelendi. https://www.hurriyet.com.tr/teknoloji/kovid-19-surecindebireylerin-dijital-yasami-incelendi-41517378 Erişim Tarihi: 19.09.2022.

Özdemir, S. (2021). Sosyal Medya Bağımlılığının Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Ile Ilişkisinin Incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) T.C. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi,* 7(2), 91-105.

Papacharissi, Z. & Rubin, A. M. (2000). Predictors of Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media,* 44, 175-196.

Pişkin, Ö. (2018). Serbest Zaman Yönetimi Açısından Emeklilerin Rekreatif Faaliyetlere Duydukları İhtiyaç ve Rekreatif Faaliyetlerin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Yönetimi Anabilim Dalı, Batman.

Rhodes R.E., & Dean R. N. (2009). Understanding physical inactivity: Prediction of four sedentary leisure behaviors. *Leisure Sciences,* 31(2), 124-135.

Serdar, E., Demirel, M., Demirel, D. H., & Kaya, A. (2022). The relationship between leisure attitude and smart phone addiction: Example of sports science students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 21(1), 180-186.

Soyer F., Yıldız N., O Harmandar., Demirel D., Serdar E., Demirel M., Ayhan C., & Demirhan O. (2017). Üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımlarına engel teşkil eden faktörler ile katılımcıların yaşamdoyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Journal of Human Sciences, 14(2), 2035-2046.

Temiz, E., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Meslek lisesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının, akıllı telefon ve bilgisayar bağımlılıkları çerçevesinde incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 117-133.

Varol, F., Aksu, H. S., & Demirel, M. (2022). Evaluation of outdoor recreation potential of destinations in terms of paragliding: the case of Konya. *Tourism and Recreation,* 4(1), 13-23.

Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi,* 2(4), 281-296.

Yönet, E. (2018). Lise Öğrencilerinin Sportif Serbest Zaman İlgilenim, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Araştırılması. (Yayınlanmış Doktora Tezi). T.C. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Sakarya.

Young K. (2009). Internet addiction: diagnosis and treatment considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy,* 39(4), 241-246.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Etnomatematik Destekli Öğretimin Etkileri: Tutum, Kaygı ve Öz-Yeterlik

Kevser Günay[1,a], Mithat Takunyacı[a]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Sakarya, Türkiye*

Öz

Etnomatematik temelde çeşitli kültürlerde var olan matematiksel fikir ve uygulamaları inceleyen bir öğretim yaklaşımı ve araştırma alanıdır. Bu çalışmada, etnomatematik etkinliklerinin 8. sınıf dönüşüm geometrisi konu içeriğine dahil edildiği öğretim sürecinin öğrencilerin tutum, kaygı ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırmalardan deneysel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Bulut, Ekici, İşeri ve Helvacı (2002) tarafından geliştirilen Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği, Özdemir ve Gür (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği ve Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının tutum, kaygı ve öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ancak deney grubunda son testlerde tutum ve öz-yeterlik puanlarında pozitif yönde artış olurken kaygı puanında azalma olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise son test puanlarında bir değişim gözlenmemiştir. Ayrıca dersler süresince deney grubu öğrencilerinin derse yönelik ilgi, motivasyon ve derse katılma isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:
etnomatematik, tutum, kaygı, öz-yeterlik

1. Giriş

Günümüz bilim dünyasındaki ilerlemeler ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda öğretim süreçlerinde yeni yöntem ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Ancak matematik öğretimi özelinde bakıldığında sınıflarda öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin dış dünyadan soyutlandığı ve akademik bilgi aktarmanın tek amaç edinildiği geleneksel öğrenme ortamları ile karşılaşılmaktadır. Öğrencileri dış dünyaya ve gerçek yaşama hazırlamanın öğretim programlarının temel amaçları arasında yer aldığı düşünüldüğünde süregelen bu yaklaşımların yetersiz kalacağı görülmektedir..

2003 yılında ilki gerçekleştirilen ve 15 yaş grubu öğrencilerin dersler kapsamında öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabilme becerilerini ölçmeyi başlıca hedeflerinden biri olarak ifade eden Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda ülkelerin matematik başarılarına bakıldığında Türkiye'nin matematik başarısı puan ortalamasının OECD ülkelerinin ortalamasının oldukça altında kaldığı görülmektedir. 2018 yılı PISA sonuçlarına göre Türkiye matematik alanı performansında 78 ülke arasında 42, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer almaktadır. Buradan yola çıkarak Türkiye'nin akademik matematik ile günlük yaşamı birleştirme konusunda yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda matematik öğretim ortamlarında öğrencilerin sahip oldukları değerlerin, milli ve manevi unsurların ve yaşamları boyunca edindikleri kültürel özelliklerin kullanılması önem arz etmektedir. Etkili bir öğretim için de öğrencilerin matematiği aşina oldukları kültür ve yaşam şekillerine dayalı olarak öğrenmelerine izin verilmelidir (Hsu, Lin ve Kao, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) matematik öğretim programında eğitim sisteminin asli görevlerinden birinin temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğu ve bu değerlerin öğretimin her aşamasında kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak MEB tarafından hazırlanan matematik ders kitaplarına bakıldığında kültürel öğelere oldukça sınırlı şekilde yer verildiği görülmektedir.

[1] Sorumlu Yazar Adresi: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
e-posta: kevsergunay@sakarya.edu.tr

Bir yandan bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmelere ayak uydurarak günün şartlarına adapte olan, öte yandan kendi benliğini ve değerlerini benimseyerek zengin bir arka plana sahip olan bireylerin yetiştirilmesi için matematik öğretim yöntemleri içerisinde kültürel öğelerin kullanılması hatta kültür-matematik ilişkisini temel alan etnomatematik yaklaşımının benimsenmesi önemlidir. Etnomatematik programı temelde öğrencilerin günlük hayat problemlerini çözerken matematiksel düşünceleri ve süreçleri nasıl anladıklarını ve kullandıklarını araştırmaktadır (Rosa, 2000). Bu yaklaşımın benimsendiği öğretim ortamları, öğrencilerin daha somut yollarla öğrenmeleri, okul dışı öğrenme ortamlarına hazırlanmaları ve kendilerini daha kabullenilmiş hissetmeleri için önem arz etmektedir. Presmeg (1998) aynı zamanda öğrencilerin kültürel kökenlerinin öğretmenler için öğretimde önemli bir kaynak olduğunu savunmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmada, 8. sınıf dönüşüm geometrisi konu içeriğine etnomatematik yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerin dahil edildiği öğretim sürecinin öğrencilerin tutum, kaygı ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dönüşüm geometrisi konusu, çeşitli modellerin ve görsel temsillerin kullanılmasına ve gerçek hayatla ilişki kurmaya elverişli olması bakımından kültürel öğelerle ilişkilendirme için uygun bir içeriğe sahiptir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi;

- Etnomatematik yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin tutum, kaygı ve öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

şeklinde belirlenmiştir. Alt problemler ise;

- Deney ve kontrol gruplarının tutum, kaygı ve öz-yeterlik ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının tutum, kaygı ve öz-yeterlik son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubunun ve kontrol grubunun tutum, kaygı ve öz-yeterlik ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın, etnomatematik öğretim yaklaşımının matematik öğretimi süresince öğrencilerin duyuşsal davranışları üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda etnomatematik yaklaşımı ile yapılacak öğretim süreçlerinin planlanması yönünde ileriki çalışmalara önemli önerilerde bulunulacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmalar araştırmacının karşılaştırabileceği işlemler uyguladığı ardından bunların etkilerini incelediği ve araştırma çeşitleri içerisinde en kesin sonuçları elde edebildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, evreni temsil etmesi amacıyla bir devlet ortaokulunda iki adet 8. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 42 öğrenci olarak amaçsal örneklemeden tipik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Sınıflardan birisi deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak rasgele atanmıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri üç adet duyuşsal davranış ölçeği ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğretimler öncesinde ve sonrasında tutumlarını ölçmek amacıyla Bulut, Ekici, İşeri ve Helvacı (2002) tarafından geliştirilen 5'li likert tipindeki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olan ve 17 maddeden oluşan Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği, kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla İkegulu (1998) tarafından geliştirilen ve Özdemir ve Gür (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan 5'li likert tipindeki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .912 olan ve 20 maddeden oluşan Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği ve öz-yeterlik algılarını ölçmek için Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen 5'li likert tipindeki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olan ve 25 maddeden oluşan Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

2.3 Öğretim Süreci

Araştırmada François (2010) tarafından etnomatematikle eğitimin iki yönü olarak tanımlanan müfredat içeriği ve öğrenme ortamının oluşturulma şekli araştırmanın hem etkinlik hazırlama hem de öğretim sürecinin temelini oluşturmuştur.

Öğretimlerde kullanılan etnomatematik etkinliklerinden iki tanesine önceki çalışmalardan ulaşılmış, altı tanesi ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinliklerin hazırlanması sürecinde kültürümüzde önemli yere sahip olan değer ve unsurlar incelenerek dönüşüm geometrisi konusu ile ilişkilendirilmiştir. Bu yönde dönüşüm geometrisi fikrini barındıran birçok kültürel öğeye rastlanmış ve tümü etkinliklerin hazırlanması sürecinde yararlanılmak üzere not edilmiştir.

Etkinlik hazırlama sürecinde François' in etnomatematikle eğitim tanımına göre etkinliklerin öncelikli olarak müfredat içeriğini eksiksiz bir şekilde içermesi sağlanmıştır. Ardından etkinliklerin sunuluşunda, öğrencilerin kendi kültürlerine ait olan bu unsurlarla aktif bir şekilde çalışmalarının sağlanması, fikir yürütmelerine ve yaparak – yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmesi için öğrenci aktifliğini merkeze alacak yöntemler izlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kolaylıkla tanıyabileceği, dikkatlerini çekecek ve kendi başlarına fikir yürütebilecekleri etkinlikler tasarlanmıştır. Taslak etkinlikler hazırlandıktan sonra bir tane alan uzmanı ve bir tane de matematik öğretmeninden görüş alınarak etkinliklere son hali verilmiştir. Hazırlanan etkinliklere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Deney Grubunda Öğretimlerde Kullanılan Etnomatematik Etkinlikler*

Etkinlik	Etkinlik Adı	Geliştiren
1	Eğirdir Gölünün Harika Manzarası	Araştırmacılar
2	Dönüşümleri Keşfedelim Kanaviçe Sakarya Sediri	Araştırmacılar
3	Çarpana Dokumaları	Yazıcı (2021)
4	Aspendos Antik Tiyatrosunu İnceliyoruz	Araştırmacılar
5	Osman Bey'e Hediye Kilim	Araştırmacılar
6	Kilis Yorganı Yapalım	Ergene (2022)
7	Okulunuzun Bahçesini Siz Tasarlıyorsunuz	Araştırmacılar
8	Serbest Geleneksel Motif İncelemesi	Araştırmacılar

Deney ve kontrol gruplarında öğretimler öncesinde ön test olarak Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği, Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği ve Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Ardından deney grubunda planlanan sekiz etnomatematik etkinlik dönüşüm geometrisi konu içeriğine dahil edilerek öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise süregelen geleneksel yöntem ile öğretime devam edilmiştir. Öğretimler sonrasında ön test olarak uygulanan tutum, kaygı ve öz-yeterlik ölçekleri son test olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulama ve öğretim süreçlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *Araştırmanın Uygulama Süreci*

Grup	Ön Testler	Öğretim Yöntemi	Son Testler
Deney	Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği **(GYTÖ)** Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği **(MKEÖ)** Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği **(GYÖÖ)**	**Etnomatematik Yöntemi**	Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği **(GYTÖ)** Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği **(MKEÖ)** Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği **(GYÖÖ)**
Kontrol	Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği **(GYTÖ)** Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği **(MKEÖ)** Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği **(GYÖÖ)**	**Geleneksel Yöntem**	Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği **(GYTÖ)** Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği **(MKEÖ)** Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği **(GYÖÖ)**

3. Verilerin Analizi ve Bulgular

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında ön ve son test olarak uygulanan Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği, Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği ve Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği' nden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)20 programı ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının testlerden aldıkları puanlar normal dağılım gösterdiğinden ön testleri arasında ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklemler için t-testi ile, deney grubunun ve kontrol grubunun ön ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımlı örneklemler için t-testi ile analiz edilmiştir.

Bu bölümde araştırma problemleri doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön testleri ve son testlerine ilişkin bulgulara, ardından ise deney grubunun ve kontrol grubunun ön ve son testleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.''Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum, Kaygı Ve Öz-Yeterlik Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?'' Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının geometriye yönelik tutum, matematik kaygısı-endişesi ve geometriye yönelik öz-yeterlik ön testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3..*Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Testlerine İlişkin T Testi Sonuçları*

Değişken		**Ön Test**				
		N	**X**	**S**	**t**	**p**
Tutum	Deney	21	48,5	14,5	-,329	,744
	Kontrol	21	49,7	8,1		
Kaygı	Deney	21	55,3	13,8	-1,234	,224
	Kontrol	21	60,1	11,6		
Öz-Yeterlik	Deney	21	71,5	20,8	,172	,864
	Kontrol	21	70,5	12,3		

Tablo 1'deki verilere göre deney ve kontrol gruplarının tutum, kaygı ve öz-yeterlik ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0.05).

3.2.''Deney Ve Kontrol Gruplarının Tutum, Kaygı Ve Öz-Yeterlik Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?'' Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının geometriye yönelik tutum, matematik kaygısı-endişesi ve geometriye yönelik öz-yeterlik son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. *Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Testlerine İlişkin T Testi Sonuçları*

Değişken		**Son Test**				
		N	X	S	t	p
Tutum	Deney	21	54	15,7	1,375	,177
	Kontrol	21	48	10,5		
Kaygı	Deney	21	53	16,2	-1,478	,147
	Kontrol	21	60	14		
Öz-Yeterlik	Deney	21	74,8	22	,852	,399
	Kontrol	21	69,9	14,5		

Tablo 2'deki verilere göre deney ve kontrol gruplarının tutum, kaygı ve öz-yeterlik son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0.05).

3.3.''Deney Grubunun Ve Kontrol Grubunun Ön Ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?'' Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubunun ve kontrol grubunun geometriye yönelik tutum, matematik kaygısı-endişesi ve geometriye yönelik öz-yeterlikleri bağlamında ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. *Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Ve Son Testlerine İlişkin T Testi Sonuçları*

Değişken	Grup - Test			N	S	t	p
Tutum	**Deney**	Ön test -	Son test	21	17,5	-1,446	,164
	Kontrol	Ön test -	Son test	21	13,4	,454	,655
Kaygı	**Deney**	Ön test -	Son test	21	19,7	,453	,656
	Kontrol	Ön test -	Son test	21	16,9	-,026	,876
Öz-Yeterlik	**Deney**	Ön test -	Son test	21	24,4	-,617	,544
	Kontrol	Ön test -	Son test	21	15,8	,207	,738

Tablo 3'deki verilere göre deney grubunun tutum, kaygı ve öz-yeterlik ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0.05). Kontrol grubunun da tutum, kaygı ve öz-yeterlik ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0.05).

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada etnomatematik yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin geometriye yönelik tutumları, matematik kaygıları ve geometriye yönelik öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ancak öğrencilerin ilgili duyuşsal davranışlarında pozitif yönde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kara (2009) etnomatematik yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretimin etkilerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin tutumlarında istatistiksel bir artış olmadığı sonucuna ulaşırken, Mania ve Alam (2021) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin etnomatematiğe yönelik tutumlarının olumlu olduğunu görmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin tutum, kaygı ve öz-yeterlik gibi duyuşsal davranışlarının olumlu yönde değiştirilmesi için etnomatematik yaklaşımı ile gerçekleştirilecek öğretimlerin daha uzun süreçlerde ve kapsamlı bir şekilde yapılması gerektiği söylenebilir.

Çalışmada deney grubu öğrencilerinin öğretim süresi boyunca derse yönelik ilgi, motivasyon ve derse katılma isteklerinde artış gözlemlenmiştir. Massarwe, Verner ve Bshouty (2010) kültür-matematik ilişkisini anlamaya yönelik eğitimin etkilerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığını görmüşlerdir. Aktuna (2013) ortaokul öğrencileri ile etnomatematik etkinlikleri ile gerçekleştirdiği öğretimin öğrenci algıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında etnomatematik etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını görmüştür. Bu doğrultuda etnomatematik destekli öğretimin öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarını arttırmada destekleyici bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Kültürel öğelerin öğretim süreçlerine entegre edilmesi öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarının artırarak dolaylı yoldan matematik başarılarını yükseltmede yardımcı bir etmen görevi göreceğinden öğretim ortamlarında, ders kitaplarında ve kaynak kitaplarda kültür-matematik ilişkisini temel alan etkinlik ve uygulamaların yer alması önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aktuna, H. E. (2013). Sixth grade students‟ perceptions of and engagement in ethnomathematical tasks in the area measurement concept [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bulut, S., Ekici, C., İşeri, A. İ., & Helvacı, E. (2002). Geometriye yönelik bir tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, *27*(125).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

François, K. (2010, January). The role of ethnomathematics within mathematics education. In Proc. Cerme (pp. 1517-1526).

Günhan, B. C., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 68-76.

Hsu, W. M., Lin, C. L., & Kao, H. L. (2013). Exploring teaching performance and students' learning effects by two elementary indigenous teachers implementing culture-based mathematics instruction. *Creative Education*, 4(10), 663.

Kara, M. (2009). Effects of instructional design integrated with ethnomathematics: Attitudes and achievement. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Mania, S., & Alam, S. (2021). Teachers' Perception toward the Use of Ethnomathematics Approach in Teaching Math. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 9(2), 282-298.

Massarwe, K., Verner, I. & Bshouty, D. (2010). An ethnomathematics exercise in analyzing and constructing ornaments in a geometry class. *Journal of Mathematics and Culture*, 5(1), 1-20.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).

Özdemir, E., & Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161).

Presmeg, N. C. (1998). Ethnomathematics in Teacher Education. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 1. 317-339.

Rosa, M. (2000). From reality to mathematical modeling: A proposal for using ethnomathematical knowledge. (Master thesis). College of Education. California State University, Sacramento.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Güreş Sporu Yapan Bireylerin, Sporda Toparlanma Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Ayhan Kayabaşı[a*] , Hüseyin Eroğlu[b]

[a*]*Kahramanmaraş Milli Eğitim Müdürlüğü, Ş.A.G.Ortaokulu,Kahramanmaraş.Türkiye*
[b]*Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi. Spor Bilimleri Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye*

Öz

Biliçli olarak yapılan fiziksel aktivite veya spor branşı aktivite sonrasında bireyin organizmasının normal seviyesine dönme sürecine toparlanma olarak değerlendirilmektedir. Kaliteli bir toparlanma, spor yapan bireyin aktivite sonucunda meydana gelen tükenmişlik düzeyinden kurtulmasına ve enerji rezervlerinin yenilenmesine olanak sağlayan süreçtir. Bu çalışma, tarama metodu kullanılarak araştırması yapılan betimsel nitelikteki çalışmadır. Çalışmanın amacı, Kahramanmaraş bölgesinde aktif olarak güreş sporu ile ilgilenen 18 yaş ve üzeri bireylerin sporda toparlanma bilgi düzeylerini kestirebilmek ve bu bilgi düzeyini etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırmada, güreş yapan bireylerin sporda toparlanma bilgi düzeylerini belirlemek için, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu(cinsiyet, katılmış olduğu müsabaka derecesi, bilgi vasıtası) ile Aydemir(Aydemir vd., 2020) ve arkadaşları tarafından sporcunun toparlanma bilgi düzeyini ölçüp sporda toparlanma hakkında bilgi sahibi olup olmadığı konusunda bilgi sunan '' sporda toparlanma bilgi testi'' anketi kullanılmıştır. Bu test, 4 lü likert tipi kullanılarak 14 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Tüm sorular aynı puan değerine (7,14) sahip ve test puanı 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Araştırma verilerini değerlendirmek için Ibm spss 23 programından yararlanılmıştır. Uygulanan testler sonucunda normal dağılım sağlamadığından non-parametrik test uygulanıp veri ortalamalarına bakılmıştır. Araştırma sonuc olarak cinsiyet, yapmış olduğu derece ve bilgi vasıtası olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmezken puan bakıldığında; genel ortalama ve diğer faktörlerin ortalamalarının iyi (61-80) düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler:
Güreş, toparlanma, antrenman

1. Giriş

Geçmişten günümüze spor yapan bireylerin antrenman sırasında ve sonrasında ayrıca, müsabaka sırasında ve sonrasında vücudun optimum performans seviyesi ile yorgunluk arasındaki ilişkinin performans üzerindeki etkisi, spor bilimcilerinin ilgisini çekmiştir(Kellmann vd., 2018)Tanım olarak toparlanma, herhangi bir fiziksel aktivite sonrasında organizmanın tekrar normal seviyeye dönme süreci olarak tanımlanmaktadır. Sporda toparlanma, aktif sporcuların antrenman veya müsabaka sırasında fiziksel ve psikolojik olarak yoğun yüklenmelerin sonucu olarak yorgunluğun optimum düzeyde giderilip, antrenman ve müsabaka başlangıç seviyesindeki fiziksel performans ve psikolojik hazır oluş durumuna geri dönebilmek için sporcunun ruhsal ve bedensel olarak rejenerasyon olmasıdır (Gümüşdağ vd., 2015).

Sporcular optimum performansa ulaşabilmek için zamanlarının büyük bir kısmını antrenman/ müsabaka sonrasında toparlanmaya ayırmaktadırlar. Toparlanma süreçlerini kaliteli değerlendirmek için gerekli bilgiye sahip olması veya gerekli bilgi ile donanmış antrenörlere ihtiyaç duyarlar (Bilen, 2020). Sporcularda toparlanma bireysel farklılıklar (Cinsiyet, Deneyim, Sağlık durumu, kültür, Sakat veya yaralı olup olmama, Toparlanabilme kabiliyeti, Aerobik güç, Yapılan antrenmanın enerji ihtiyacı, Tekdüze ve aşırı yüklenmeler (kortizol-amonyak), Beslenme düzeni, İklimsel farklılıklar, Yükseklik (Çevresel etmenler), Psikolojik etmenler, Rahatlatıcı, sakin, olumlu, güvenilir bir sosyal ortam, Akupunktur, yoga, psikolojik tedavi vd.) göz önünde bulundurulmalıdır(Jemni vd., 2003). Literatür taraması yapıldığında, sporda

* Sorumlu yazar adres: Kahramanmaraş Milli Eğitim Müdürlüğü, Şehit.Ahmet Gülbahar Ortaokulu, Kahramanmaraş,Türkiye.
e-posta: kayabasiayhan@gmail.com

toparlanma 3 kısımda incelenmektedir. Bunlar; çabuk toparlanma, kısa süreli toparlanma ve uzun süreli toparlanma olarak belirtilmiştir. Çabuk toparlanma, antrenman/müsabaka esnasında çok kısa süreli dinlenmelerdir (hareketin yavaşlatılması vb.). Kısa süreli toparlanma; antrenman/müsabaka esnasında verilen ara dinlenmelerdir. Bu dinlenme süreci bir sonraki performansını kaliteli tutması için önemlidir(Bishop vd., 2008). Uzun süreli toparlanma, belirli dönem içerisinde birbirini takip eden antrenman/müsabaka arasındaki dinlenme sürecini kapsamaktadır. Bu süreç, spor branşının antrenman/müsabaka sıklığına göre değişiklik göstermektedir. Tam bir dinlenme süreci, en az 24 saati kapsamaktadır(Sporer & Wenger, 2003). Sporda toparlanma yöntemleri; Aktif Toparlanma (hafif koşu-jogging-streching), Pasif toparlanma (Hareketsiz dinlenme), Sıkıştırma (kompresyon) giysileri, masaj, Sıcak, soğuk veya kontrast su terapileri (suya daldırma), Sıvı, besinsel ve/veya ergojenik takviyeler (Antrenmandan sonraki ilk 2-3 saat) ve Farmakolojik ajanlar (toparlanmaya destek olan ilaçlar) olarak belirlenmiştir (Tessitore vd., 2007)

Araştırma, fiziksel ve mental olarak gerek antrenman/müsabaka sürecinde gerekse antrenman/ müsabaka sonrasında optimum performansı gerekli kılan, eksikliğinde veya ihmal edildiğinde geri dönülmez sonuçlar doğuran branşlardan biri olan güreş sporunun sporcularının toparlanma bilgi düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bireysel spor olarak bilinen güreş sporu, bireysel farklılıkları en fazla önem arz eden spordur. Bu nedenle, çalıştırıcıların yanında sporcularında sporda toparlanma hakkında bilgi düzeyi yüksek olmalıdır. Sporda toparlanma ile ilgili yapılan çalışmalar konunun önemi hakkında bilgi vermektedir. Bu doğrultuda araştırma aktif olarak güreş yapan bireylerin toparlanma bilgi düzeylerinin farklı değişkenler açısından hangi düzeyde şekillendiğini belirlemek ve alana katkı saplamak amacıyla tasarlanmıştır

2. Materyal ve Yöntem

2.1.Araştırmanın Yöntemi

Araştırma betimsel nitelikte olup, metot olarak tarama yöntemi uygulanmıştır. Tarama metodu, kapsam olarak geniş bir kitleyi içeren evrenden belirlenmiş bir örneklem grubuna anket yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma Kahramanmaraş bölgesinde aktif olarak güreş yapan 18 yaş ve üzeri sporcuların toparlanma bilgi düzeyleri hakkında yorum yapabilmek adına kesitsel bir araştırmadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma, Kahramanmaraş bölgesindeki farklı kulüplerde aktif olarak güreş sporu ilgilen bireylerin sporda toparlanma bilgi düzeylerini ve etkileyen faktörleri öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu(cinsiyet, katılmış olduğu müsabaka derecesi, bilgi vasıtası) ile Aydemir (Aydemïr vd., 2020) ve arkadaşları tarafından sporcunun toparlanma bilgi düzeyini ölçüp sporda toparlanma hakkında bilgi sahibi olup olmadığı konusunda bilgi sunan '' sporda toparlanma bilgi testi'' anketi kullanılmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

Araştırma verilerini değerlendirmek amacıyla Ibm spss 23 programından yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirme sürecini belirlemek amacıyla yapılan normallik testinde, Kolmogorow-Smirnov testi ve veri sayısına bakılarak incelendiğinde verilerin normal olmadığı görülmüş olup sürece non-parametrik testle devam edilmiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak toplam ortalama alınıp ikili karşılaştırmalarda Whitney-U testi ve descriptive testleri uygulanmıştır. Bilgi testinin bilenle bilmeyeni ayırt etmede güvenirlilik testinin 0,80 olarak belirlendiği görülmüştür. 4 lü likert tipi ölçekte 14 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Tüm sorular aynı puan değerine (7,14) sahip ve test puanı 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Puanlamada, 0-20 arası puan alan katılımcılar, "çok zayıf", 21-40 arası puan alan katılımcılar, "zayıf", 41-60 puan aralığında olan katılımcılar, "orta", 61-80 arası puan alan katılımcılar "iyi" ve 81-100 arası puan alanlar "çok iyi" bilgi seviyesi olarak değerlendirilmektedir. Sonuç ortalamaları demografik özelliklerine göre farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma verilerinin istatistik analizini gerçekleştirmek için katılımcıların standart sapmalarını, demografik bilgilerini ve ortalamalarını belirleyerek tanımlayıcı istatistik testlerinden faydalanılmıştır.

3.Bulgular

Tablo.1. Araştırma Grubunu Tanımlayıcı Istatistiksel Bilgiler

Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	8	17,4
	Erkek	38	82,6
Müsabaka Dereceniz	1)İl	6	13,0
	2)Bölgesel	12	26,0
	3)Türkiye	12	26,0
	4)Uluslararası	16	35,0
Bilgi Vasıtası	1)Doktor	2	4,3
	2)Antrenör	39	84,8
	3)Fizyoterapist	4	8,7
	4)Okul	1	2,2

Tablo.2. Araştırma Grubunun Farklı Değişkenlere Göre Tanımlayıcı İstatistiksel Bilgiler

Değişkenler		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Cinsiyet	Kadın	8	21,13	169,00	-,563	,599
	Erkek	38	24,00	912,00		
Değişkenler		N	Mean	Sd.	X2	p
Derece	İl	12	0,4359	,24163	4,534	,209
	Bölge	6	0,5897	,24618		
	Türkiye	12	,6731	,06662		
	Uluslararası	16	,6635	,21734		
Bilgi Vasıtası	Antrenör	39	,5957	,21376	1,790	,409
	Doktor	2	,6154	,00000		
	Fizyoterapist	4	,7692	,17765		

p>0,05*

Tablo.3. Araştırma Grubunun Değişkenler Istatistiksel Derecelendirme Bilgileri

Değişken		n	0-20 Ç.zayıf	21-40 Zayıf	41-60 Orta	61-80 İyi	81-100 Ç.iyi
Araştırma grubu		46	%4,34	%6,51	%28,56	%50,09	%10,85
Cinsiyet	Kadın	8	%12,5		%37,5	%50	
	Erkek	38	%5,2	%7,8	%26	%46,8	%13,2
Müsabaka Dereceniz	İl	6	%33,32		%33,32	%33,32	
	Bölge	12	%8,33	%8,33	%25	%50	%8,33
	Türkiye	12			%25	%66,64	%8,33
	Uluslararası	16		%12,5	%31,25	%37,5	%18,75
Bilgi Vasıtası	Antrenör	39	%7,69	%7,69	%28,16	%51,2	%5,12
	Doktor	2				%100	
	Fizyoterapist	5			%60		%40

4.Tartışma

Bu çalışma Kahramanmaraş bölgesinde aktif olarak güreş sporunu yapan bireylerin en yüksek performans seviyesine çıkabilmenin ön koşullarından biri olan sporcunun sporda toparlanma bilgi düzeyinin yüksek olmasıdır. Ayrıca, güreş sporu yapan bireylerin vücut yapısı ve performansı rakiplerine göre avantaj elde etmede önemli bir rol oynar(Baykuş, 1989). Spor branşları arasındaki sporcular arasında güreşçiler en güçlü sporcular arasında yer almaktadır. Güreş sporunda müsabaka veya antrenman esnasında maksimum güç esneklik, çeviklik, patlayıcı ataklar, savunma ve hücum tekniklerinin uygulamak için optimum seviyede vücudunu hazır tutması gerekmektedir(Grindstaff, Terry L & Potach, David H., 2006).

Araştırma grubunun cinsiyet, sportif dercesi ve bilgi kaynağı değişkenlerine gore anlamlı farklılık görülmemiştir aynı zamanda verdikleri cevapların puan toplamlarına gore iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu konu spesifik bir örneklem grubunun seçilmesi araştırmayı özelleştirmiştir. Farklı örneklem gruplarına yapılan çalışmalara bakıldığında son zamanlarda artış görülmüştür. Yakın zmana kadar yapılan çalışmalar genelde erkeklere yapılıyordu. Sonraki yıllarda kadın metabolizmasının farklılığından dolayı araştırmalar

cinsiyet bazı yapılmaya başlandı. Sporda toparlanmada cinsiyetin etkili olup olmadığıyla ilgili çalışmalar tartışmalıdır. Çalışmalar arasındaki çelişkilerin nedenleri arasında yapılan egzersizlerin yoğunluğu, sıklığı ve kadınlardaki menstrual döngü zamanlarındaki farklılıklardır. Kadınlarda farklı menstrual döngülerdeki egzersize ve toparlanmaya verdiği yanıt farklı olabilmektedir (Hausswirth ve Le Meur, 2011). Araştırma grubunun bilgi vasıtası olarak en fazla antrenör olarak belirlenip örneklem grubunun kendi branşında yapmış olduğu derece ile bilgi düzeyi pozitif yönde artmaktadır.

Sonuç olarak; sporda başarılı olmanın bir ayağı da bilgidir. Sporcu, müsabaka öncesi hazırlanmanın önemini kavradığı gibi müsabaka ya da antrenman sonrası toparlanmanın gerekliliğini de içselleştirmelidir. Sadece antrenman öncesi değil, antrenman sonrası yapılacakları bilmek de gelişim ve bir sonraki antrenmana hazırlık için önemlidir. Özellikle bireysel sporlarda bireysel farklılıkları göz önüne alarak antrenörlerin bilgi birikimleri ve deneyimleri desteklenmelidir.

Kaynakça

AydemiR, M., MiRzeoğlu, A. D., & Eroğlu KolayiŞ, İ. (2020). Sports Recovery Knowledge Level Test Validity And Reliability Study. Turkiye Klinikleri Journal Of Sports Sciences, 12(1), 40-48.

Baykuş, S. (1989). The Analysis Of The Physiological Characteristics Of The Turkish National Free Style And Greco-Roman Espoir Teams' Wrestlers (17-20 Years Old) [Yükseek Lisans Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Bilen, O. (2020). Güneydoğu Anadolu Bölgesi amatör ve profesyonel futbolcularda egzersiz sonrası kullanılan toparlanma teknikleri ve toparlanma bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi (Master's thesis, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi).

Bishop, P. A., Jones, E., & Woods, A. K. (2008). Recovery From Training: A Brief Review: Brief Review. The Journal of Strength & Conditioning Research, 22(3), 1015-1024.

Grindstaff, Terry L & Potach, David H. (2006). Prevention Of Common Wrestling Injuries. Strength And Conditioning Journal, 28(4), 20-28.

Gümüşdağ, H., Egesoy, H., & CeriT, E. (2015). Sporda Toparlanma Stratejileri. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1), 53-70.

Hausswirth C, Le Meur Y. Physiological And Nutritional Aspects Of Post-Exercise Recovery. Sport Med. 2011;41(10):861-82

Jemni, M., Sands, W. A., Friemel, F., & Delamarche, P. (2003). Effect of Active and Passive Recovery on Blood Lactate and Performance During Simulated Competition in High Level Gymnasts. Canadian Journal of Applied Physiology, 28(2), 240-256.

Kellmann, M., Bertollo, M., Bosquet, L., Brink, M., Coutts, A. J., Duffield, R., Erlacher, D., Halson, S. L., Hecksteden, A., Heidari, J., Kallus, K. W., Meeusen, R., Mujika, I., Robazza, C., Skorski, S., Venter, R., & Beckmann, J. (2018). Recovery And Performance In Sport: Consensus Statement. International Journal Of Sports Physiology And Performance, 13(2), 240-245.

Sporer, B. C., & Wenger, H. A. (2003). Effects of Aerobic Exercise on Strength Performance Following Various Periods of Recovery. 7.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Teknoloji ve Dijitalleşmede Etik Değerler

Aysel Güney

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Bilecik, Türkiye.

Öz

Günümüzde internet kullanımının artması ile iletişim sağlama, bilgiye kolay ulaşım, araştırma, eğlence vb. faaliyetler kolaylaşmıştır. Bu kolaylıklar ve hız aynı zamanda birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerden biriside etik konusudur. Ayrıca internet kullanımındaki yaş ortalamasının düşmesi ve teknoloji kullanan birey sayısının artması sonucunda dijital vatandaşlık kavramının erken yaşlarda kazanılması gerekliliğini gündeme getirmiştir. Teknoloji dünyasında insanların davranışlarını inceleyen felsefe dalı "bilişim etiği veya dijital etik" olarak bilinmektedir. Bilişim etiğinin ilkelerini yazılı kurallar oluşmaktadır. Bu etik evrensel kabul gören kavramlara dayanmaktadır. Dijital teknolojiler, dijital etik ilkeleri çerçevesinde "kuşakların bir araya gelip birlikte bir şeyler yaptıkları alan" olarak kullanıldığında avantajlar sağlar iken bazı sorunları da bünyesinde bulundurmaktadır.

Anahtar kelimeler:
Etik, dijitalleşme, değer

1.Giriş

Teknolojinin gelişmesi, toplumsal hayata olumlu katkı sağlarken aynı zamanda teknoloji kullanımında da sorumluluğu ve etik ilkelere uymayı gerektirmektedir ki bazı uygulamalar, cihazlar ve sistemlerin kullanımında etik ikilemler ortaya çıkma[7]ktadır.

Bu ikilemler, "gizlilik, algoritmik önyargı" ve teknoloji kullanıcıları için saygınlık olarak karşımıza çıkmakta "veri gizliliği, algoritmalarda önyargı" veya insan tepkilerini yönlendirme taahhüdüne kadar pek çok konuyu kapsamaktadır. Etik teknoloji kavramı, toplumun teknoloji kullanımına yaklaşımını belirlerken, iş stratejileri ve operasyonlarını yönlendirmede kullanılan birçok değeri kapsamaktadır.

Dijitalleşme ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte etik kavramı üzerinde çok daha fazla durulmaya başlanmıştır. Bu iki kavramın birlikte ele alınmasıyla birlikte, "nesnelerin interneti (ıot), robotlar, yapay zekâ, biyometri teknolojisi, sanal gerçeklik, sosyal medya ve dijital platformlar", diğer yanda ise "kişisel verilerin korunması, kişisel güvenlik, otonomi, adalet vb." konular gündeme gelmiş ve tartışmaya başlanmıştır. Bu ortamda beraberinde dijital etik kavramını gündeme getirmiştir.

Türkiye son yıllarda dijitalleşmenin beklenenin çok ötesinde hızlı bir şekilde artması ve internet kullanımı oranlarındaki yükselme ile yaşanan ve yaşanabilecek olan risklerin en aza indirilebilmesi için bazı çalışmalar başlatmıştır. Bu kapsamda 2020 yılında "Ulusal Siber Güvenlik ve Eylem Planı" hazırlanarak siber güvenlik açısından en önemli çalışmayı başlatmıştır.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Amacı

Teknoloji alanında ve bilişimde ortaya çıkan gelişmeler ışığında; teknolojide ve dijitalleşmede etik kavramının önemini açıklamak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Ayrıca teknoloji kullanımının sonucunda ortaya çıkan etik sorunları tespit ederek çözüm yolları üretmek amaçlanmaktadır.

Sorumlu yazar adres: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Bilecik, Türkiye.
e-posta: aysel.guney@bilecik.edu.tr

2.2.Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nitel bir araştırma olup literatür taraması yapılarak bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiş, teknoloji ve dijitalleşmede etik değerler ile ilgili gelişmeler ve sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.Literatür Araştırması

Literatür incelemesinde "teknoloji ve dijitalleşmede etik değerler" konusunda birçok çalışmanın yer aldığı tespit edilmiştir. Benhabib'e göre (1999: 87), sorun çözmenin iş birliğine dayanması gerektiği, şiddete dayalı olmayan strateji modellerinin önerilmesi öngörülmektedir. Yeni iletişim teknolojilerinin toplumda güvenle kullanılabilmesi için, temel etik normların ve standartların özümsenmesinin önemini vurgulamaktadır.

C. Ercan (2009) yaptığı çalışmada internet kullanımında ortaya çıkan etik kaygılar üzerinde dururken, "Bilişim etiği ve dijital medya etiği" kavramlarını eş anlamlı olarak kullanan Capurro'ya(2009) göre "dijital etik" kavramının, iki ayrı tanımı bulunmaktadır. Geniş anlamda "dijital etik", bilgi ve iletişim teknolojilerinin çevresel ve toplumsal etkilerini içermektedir. S.Okmeydan(2017) yaptığı çalışmada, etik, güvenlik ve mahremiyetin kesiştiği nokta üzerinde durmuştur ve yeni iletişim teknolojilerinin etik boyutunu açıklamaya çalışmıştır.

İletişim Danışmanlığı Şirketleri Derneği İDA tarafından(2019) da dijital iletişimde etik ilkeler kılavuzu hazırlanmıştır. Bu kılavuzun hazırlanmasında, "Avusturya PR Etik Kurulu (PR Ethik Rat)" tarafından geliştirilen ve "Uluslararası İletişim Danışmalığı Birliği (ICCO") tarafından önerilen "Ethics in Digital Communications" belgesinden faydalanılmıştır Aynı yılda, A.Büyükbingöl (2019) çalışmasında, ahlak, teknoloji ve suç kavramlarını birlikte ele almış ve aralarındaki ilişki üzerinde durmuştur.

Dijital etik kavramının 2020 yılında yapılan çalışmalarda gündeme geldiği görülmektedir. Ş. Önce (2020) yaptığı çalışmada. etik konusunun nasıl dijital etik konusuna dönüştüğünü açıklamaya çalışmıştır. (Creswell, 2020, s. 79). Araştırmasında, ahlakın dijitalleşme ile olan ilişkisini ortaya koymağı hedeflenmiş, ahlakın normatif başlığı ile sınırlandırılmış çalışmasında nitel araştırma çerçevesi içinde derinlemesine görüşme tekniğine dayalı olarak akademisyen bu konudaki görüşlerini incelenmiştir

2021 yılına gelindiğinde dijital etik konusunun önemli hale geldiği saptanmıştır. Bu konuda Sevilay Güler(2021), "Üniversitelerde Dijital Etiğin İmkânı Üzerine Bir Sorgulama" başlıkla makalesinde nitel araştırma yöntemini kullanarak üniversitelerde dijital etikle ilgili farkındalık yaratılması konusunda daha fazla çalışmaların yapılması gerektiği sonucunu ortaya koyan bir çalışma yürütmüştür. "Teknoloji-Etik İlişkisine ve İyi-Yaşam İmkânına Dair Bir Soruşturma" adlı makalesinde Erdal Yılmaz(2021), Heidegger'in felsefesinden hareketle "teknoloji-etik ilişkisine" ve "iyi-yaşam" olanağına ilişkin araştırma yürütmekte ve "varlığa-açık" olma düşüncesinden yeni bir etik yaklaşımın doğabileceği iddiasında bulunmaktadır Nilgün Özcan (2021), "Dijital Etik Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı çalışmasında Dijitalleşme ile ahlak arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış ve ahlak profilini oluşturmayı amaçlamıştır.

4.Etik

Etik kavramına felsefe açısından baktığımızda, ahlaki ilişkileri üzerine doğrulanabilir bilgileri geliştirmektir. Etik işlevsel olarak yeni ahlaki kurallar geliştirmeyi, yeni normlar oluşturmayı veya var olan kurallara uyulmasını sağlamayı amaçlamaz(Canbay, 2001: 126). Bu nedenle ahlak kavramını da içeren çok boyutlu bir kavram olarak tanılanabilir. Etik ahlak adını verdiğimiz olguyu yönelen felsefi bir yaklaşımdır.

İnternet ile Toplumunun ve bireylerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan durum ise "dijital etik, internet etiği" olarak belirtilmektedir. İnternet etiği "İnternet üzerinde iletişimde bulunurken kabul edilebilir ya da edilemez davranışları belirleyen kurallar" olarak tanımlanmaktadır. İnternet etiğinin amacı, toplumda bireylerin, işletmelerin ve sosyal ağları kullananların yüz yüze iletişimde birbirlerine gösterdikleri saygı ve anlayışı, internet ortamında da gösterilmesini sağlanmaktır. Toplumun günlük sosyal yaşantısında önem verdiği ve uyguladığı tüm ilke ve kurallar dijital dünya için de geçerli olmak zorundadır.. Bu yüzden dijital etik ilkeleri, tüm etik kuralları ile aynı özellikleri göstermektedir. Bu ilkeleri şöyle sayabiliriz: Adalet ve eşitlik, özgürlük, duygudaşlık ve saygı, katılım ve paylaşım ve sorumluluk ve sürdürülebilirlik (Bitirim,2017) Bu ilkeler özelden genele doğru gidebileceği gibi toplumlar arasında farklılık gösterebilir.

Gizlilik, tarafsızlık, internete erişim, sosyal medyanın kullanımı, büyük datanın gelişimi, bilgi ve verilerin ne amaçla toplanıldığı bilinmeyen verilerin denetimi vb konular dijital etik kapsamında yer almaktadır.

Bilişim etiği, "Bilişim teknolojileri ve İnternet'i kullanım esnasında uyulması gereken kuralların tümüne" denir. Bu ilkeler, bilişim teknolojilerini kullananların hatalı bir davranış sergilemesini engellemek kişisel hak ve özgürlükleri güvence altına almağı amaçlamaktadır. Bilişim etiğinin ilkeleri yazılı normlardan oluşmakta ve evrensel kabul gören fikirlere dayanmaktadır. Benhabib'e (1999: 87) bilişim etiğinde, "internet ortamında sorun çözmede iş birliği metotlarını teşvik etmekte ve çatışmaların çözüme kavuşturmasında şiddete dayalı olmayan stratejilerin uygulanmasını öngörmektedir.

Dijital veya sanal dünyada yaşanan etik sorunlar "fikrî mülkiyet, erişim, gizlilik ve doğruluk" olarak ele alınmaktadır. Bilgisayar Etik Enstitüsü (Computer Ethics Institute) bilişim etiği ile ilgili 10 ilke belirlemiştir (http://computerethicsinstitute.org/publications/tencommandments.html.)

1- İnsanlara zarar vermek için bilişim ve internet kullanılamaz.
2- Size ait olmayan bilgisayar çalışmaları ile ilgilenilemez.
3- Bilgisayar ortamında bulunan sizin yaptıklarınız dışındaki çalışmalar karıştırılamaz
4- Hırsızlık ve dolandırıcılık yapmak için bilişim sistemleri kullanılamaz.
5- Bilişim teknolojisi doğru olmayan bilgileri yaymak için kullanılamaz.
6- Yazılım ve donanım programları ücreti ödenmeden kopyalanamaz ve kullanılamaz.
7- Sizin yaratmadığınız bilgisayar kaynakları izin alınmadan kullanılamaz.
8- Daha önce yaratılmış veya yazılmış entelektüel bilgiler bir başkasına mal edilemez.
9- Yazılan ve kullanılan programların toplumdaki sosyal hayata etkileri dikkate alınmalıdır
10- Kişi, bilişim sistemini, interneti ve sosyal ağları, doğru ve karşısındakileri incitmeyecek şekilde kullanmalıdır.

Ülkemizde Türkiye Bilişim Vakfı tarafından geliştirilen Etik ilkeleri kendi içinde iki başlık halinde inceleyebiliriz. Birinci grubu oluşturan Bilişim Meslek Ahlak İlkeleri dokuz bölümden oluşmaktadır ve Yeni iletişim teknolojilerinde genel kabul gören etik ilkeler ise yedi başlıktan oluşmaktadır (Türkiye Bilişim Derneği, 2007: 18).

Tablo 1. İletişim Teknolojilerindeki Etik İlkeler

Bilişim Meslek Ahlak İlkeleri	Genel kabul gören etik ilkeler
Temel ilkeler	Topluma ve insanlığa katkıda bulunmak
Genel mesleki yükümlülükler	Topluma zarar verici davranışlardan kaçınmak
Bireysel yükümlülükler	Telif ve patent haklarına saygı duymak
Toplumsal yükümlülükler	Dürüst ve güvenilir olmak
Ürün ve hizmetlerle ilgili yükümlülükler	Gizlilik ilkelerine saygı duymak
Meslektaşlar ve iş arkadaşları ile ilgili yükümlülükler	Kişisel bilgilerin korunmasına saygı duymak
Yöneticilikle ilgili yükümlülükler	Otomatik işleme tabi tutulmuş kaynaklara izin verildiğince erişim sağlanmak
İşveren ve müşteriler ile ilgili yükümlülükler	
Sorumluluklar	

Kaynak: (Türkiye Bilişim Derneği, 2007: 18).Bu çalışma nitel bir araştırma olup literatür taraması yapılarak bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiş, teknoloji ve dijitalleşmede etik değerler ile ilgili gelişmeler ve sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

5. Dijitalleşme ve Dijital Etik

Dijitalleşme ile birlikte toplumdaki pek çok insan, işletme vb sosyalleşmek iletişim kurmak, etkin davranışlar göstermek, fikir önermek için dijital ortamlar daha yaygın kullanmaktadırlar (Turhan, 2017, s. 26). Dijitalleşme; "kelime, resim, harf vb. analog mesajları ayrı darbelerde işlenip iletilebilen ve elektronik olarak saklanıp depolanmasına olanak veren sinyallere çevrilmesi işlemini" ifade etmektedir. Değişik formatlar arasında dönüştürme kabiliyetinin olması dijitalleşmeyi ifade eden en belirgin özelliklerden birisidir (Değirmencioğlu, 2016, s. 595). Dijitalleştirme, gelir elde etmek, iş geliştirme, iş süreçlerinin geliştirmek ve yeni dijital işler için ortam yaratmak amacıyla verilerin ve teknolojinin kullanılmasıdır. Dijital dönüşüm ise teknoloji ve bilginin birlikte yoğun olarak kullanımı ile iş süreçlerinin hızla zaman ve para tasarrufu sağlayarak dijital ortama taşınmasıdır. Geleneksel anlayışın teknolojik yeniliklerle kendini

güncelleyerek yeni bir dil ve teknik oluşturması Dijital dönüşüm olarak adlandırılmaktadır. Dijital dönüşümle birlikte gerçek dünya, sanal dünyaya doğru evirilmektedir.

İnternet, sınırsız bilgi paylaşımı yaratan ve yaygın olarak geniş bir kullanıcı kitlesine sahiptir çünkü yüksek düzeyde teknoloji kullanılmakta dünyanın her yerinden insanlar, işletmeler, toplumlar hızla iletişim kurabilmekte ve çeşitli cihazlar birbirine bağlanabilmektedir (Ergüney, 2017, s. 1478) Toplumlarda ve dünyada sosyolojik dijitalleşmeye internetin geniş bir alt yapıya sahip olması önemli bir katkı sağlamış eski ve yerel iletişim alışkanlıkları farklı bir yapıya dönüşmüştür. Yeni kuşak sosyal medya ağlarını daha çok kullanmaya ve dijital üretim ilişkilerinde etkin olarak yer almaya başlamıştır. (Önür & Kalaman, 2016, s.271). İletişimin temel araçlarının da bu gelişime bağlı olarak dijitalleştiği saptanmıştır (Sayar, 2016, s.763).

Oxford Sözlüğü etiği, "bir insanın davranışını veya bir faaliyetin yürütülmesini yöneten ahlaki ilkeler" olarak tanımlar iken dijital etik bu tanımın günümüzde geçerli olamayacağını yeni etik terim ve ilkelere gereksinim duyulduğunu işaret etmektedir.

"Dijital etik, internet etiği, siber etik veya robot etiği" şeklinde belirtilen kavramlar, dijital dünyadaki davranış ve yaşayış biçimlerini iyi niteliklerle ifade etmeyi amaçlamaktadır. Toplumlarının dijitalleşme sürecine bu kadar önem vermesi ve kullanımın artması bu sanal dünya içinde ahlaki ilkelerin bulunması gerekliliği de dijital etik kavramının doğmasına neden olmuştur.

Dijital etik; "internet üzerinden yapılan tüm iletişim süreçlerinde doğru davranışları belirlemeye çalışan aynı zamanda da yanlış ve ahlaki olmayan davranışları da belirlemeye çalışan bir kavram" olarak görülmektedir. Aynı zamanda dijital etik kavramı online ortamlarda bireylerin hak ve hukukuna saygılı olmak için uyulması gereken ilke ve kuralları belirlemeye çalışırken, sanal ortamda kaynakları doğru ve dürüst olarak nasıl kullanılması gerektiğini bildiren, yerinde ve doğru eleştiri yapabilmeyi gösteren, yapılan davranışların sonuçlarına da katlanılması gerektiğini bildirmekte ve bilişim teknolojilerinin sunduğu dezavantajları da ortaya koymaktadır.

Dijital etik kavramın sınırları hala çizilemediğinden bu kavramın yalnızca kişisel gizlilik kapsamında incelenmesi doğru değildir. Dijital etik, bireysel dokunulmazlıktan daha fazlasını içermeli, dijital öznenin eylemlerine rehberlik etmelidir. Dijital etik kavramı, dijital dünyada insan davranışlarının niteliklerini sınırlandırmak için bir görev üstlenmektedir (Ramadhan vd., 2011).Dijital etik, oldukça kapsamlı bir kavram olup günümüzde "dijital medya etiği, bilişim etiği, internet ile alakalı etik sorunlar, mobil cihazlar ve navigasyon hizmetleri" gibi internet yoluyla çalışan bilgi ve iletişim ortamlarının tümünü içermektedir. "İnternet bağımlılığı, gizlilik, gözetim, bilgi kirliliği, dijital uçurum ve robotik" gibi konu ve sorunlar günümüzde özellikle kültürler arası dijital etik kapsamında yer almaktadır (Capurro, 2009, 2020) Dijital etik hukuk, hükümetler ve yasal düzenlemelerle yönlendirilmesi gereken bir kavramdır. Bu üç unsur bileşenleri dijital dünyada etik kurallarına yön vermektedir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesi, internet ağının ve hızının artması, bu dijital dünyadaki uygulamalarla birlikte etik kavramının da dijitalleşmesi zorunlu hale gelmiştir. Geleneksel dünyada var olan etik kurallar, sanal ortamdaki davranışları karşılamadığından birçok eylem yeni dijital etik kavramı ile açıklanmak durumundadır. "Tıklama, tweet atma, beğeni, gönderme, paylaşma vb" dijital eylemler olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca "İnternette oyun oynamak, araştırma yapmak, alışveriş yapmak, içerik oluşturmak vb." de dijital eylemler içinde kabul edilmektedir.

Tüm bu eylemlerin etik alanının konusu içinde yer alması için başkalarına zarar vermesi veya fayda sağlaması gerekmektedir. Ayrıca bireyin kendisini mutlu veya mutsuz etmesi de etik açısından önemlidir. "kişisel verilerin izinsiz kullanımı, gizlilik ve mahremiyet ihlali, istismar ve taciz, fake hesap" kullanmak gibi dijital eylemler dijital etiğin konusu içinde yer almaktadır(Önce, 2019; Véliz, 2021). Kişi ya da bir kurum özel bilgilerine erişmek isteyen hackerlarin davranışları da dijital etik konusunu ilgilendirmektedir.

Dijital etik kapsamı içinde ele alınması gereken kuralları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Karşıdaki kişinin insan olduğunu hatırlama.
2. Gerçek hayattaki davranış biçiminin çevrimiçi hayatta aynen sürdürülmesi.
3. Sanal dünyada nerede olduğunun bilinmesi
4. Başkalarının zamanına saygı gösterme.

5. İnternette kendini olduğundan farklı gösterme
6. Uzman bilgilerini paylaşma.
7. Düşünülmeden ifade edilen fikirleri kontrol altında tutma
8. Sizin dışınızdaki kişilerin özeline saygı gösterme
9. Gücü başkalarına zarar verecek şekilde kullanmama
10. Başkalarının hatalarını affetme.

Yukarıda saydığımız kurallar çerçevesinde, "dijital etik" geniş bir açıdan ele alınması gereken bir konudur çünkü kapsadığı alan sadece veri koruma ve veri gizliliği sınırlarını belirlemek değildir. Çeşitli uluslararası kuruluş hazırladıkları raporlarda, dijital etik yaklaşım açısından "gizlilik, veri paylaşımı, enformasyon ve iletişim etiği, adalet, insan merkezli değerler" gibi olgular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu yüzden dijital etik hukuk, hükümetler, yönetişim ve yasal düzenlemeleri de kapsamalıdır.

Şekil 1. Dijital etik, yönetişim ve hukuk arasındaki karşılıklı ilişkiler



Kaynak: Floridi, L. (2018). Soft ethics and the governance of the digital.

Dijital yönetişim, birbiriyle örtüşen yönergeler ve önerilerden oluşabilir ayrıca ayrıntılı bir kurallar sistemidir (Floridi, 2018, s. 3). Bir kurumun dijital yönetişim politikaları ve uygulamaları, dijital düzenleme ile uyumlu olmalıdır. Bu süreç veri kalitesini, güvenilirliğini, erişimini, güvenliğini ve veri hizmetlerinin kullanılabilirliğini geliştirmek için kullanılan süreçler ve yöntemlerden oluşur ki buda dijital etik kavramını da beraberinde getirir.

6. Dijitalleşme ile Ortaya Çıkan Etik Sorunlar

Dijitalleşmenin her alanda hızlı bir şekilde artması ile birlikte çeşitli gelişen ve kullanılan uygulamalar bireylerin aleyhine doğru bozulmaya başlamıştır. Dijitalleşme ile ortaya çıkan olumsuzlukları çözüme kavuşturmak amacıyla ilk uluslararası çalışma 1970'li yıllarda yapılırken günümüzde 120 ülkede bu konuda yasalar çıkarılmıştır.

Ülkemizde ise 6698 sayısı "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK") 2016 yılında kabul edilmiştir. Ancak uygulaması 2021 yılında başlamıştır. Bu kanunun amacı birinci maddede "kişisel verilerin işlenmesinde başta özel hayatın gizliliği olmak üzere kişilerin temel hak ve özgürlüklerini korumak ve kişisel verileri işleyen gerçek ve tüzel kişilerin yükümlülükleri ile uyacakları usul ve esasları düzenleme" olarak çok net bir şekilde belirlemiştir.

Dijital etiğe ilişkin başlıca sorun alanları "gizlilik ihlali, yasal düzenlemelerin yetersizliği, ifade özgürlüğü ve denetim ikilemi, fake/sahte kimlikler/hesaplar, dijital okuryazarlığın yeterli düzeyde olmaması, çağımızın kâr etmeyi her şeyin üzerinde tutan ve ahlak kuralı tanımayan ekonomi ve rekabet anlayışı" gibi başlıklarda toplanmaktadır. Dijital etik sorunların başlıca nedenleri Binark ve Bayraktutan'dan (2013: 113-115) aktaran Öztürk'e (2015: 305) göre; şöyle sayılmaktadır:

Tablo 2. Etik sorunların nedenleri

Politik nedenler	Ekonomik nedenler	Kültürel nedenler
Politik nedenlerin kaynağını iktidar/güç mücadelesi oluşturmaktadır. Sahip olunan iktidarı/gücü kaybetmemek için bu gücü ellerinde bulunduranların çıkarları doğrultusunda sansür veya denetim uygulanması ile kontrolü sağlanmaya çalışılması etik problemlerinin yaşanmasına yol açmaktadırlar.	Kullanıcıların yoğun reklama maruz kalması ve haber/reklam ayrımının net olmaması vb. etik ihlallere yol açmakta ve medya teknolojilerinin yönetimine sahip olanlar özellikle sosyal medyada etik bozulmaların ekonomik nedenlerini oluşturmaktadır.	Kişilik haklarının göz ardı edilmesi, özel hayata karışma vb. pek çok konuda şuur ve eğitim eksikliği de kültürel nedenler arasındadır.

Politik nedenlerin kaynağını iktidar/güç mücadelesi oluşturmaktadır. Sahip olunan iktidarı/gücü kaybetmemek için bu gücü ellerinde bulunduranların çıkarları doğrultusunda sansür veya denetim uygulanması ile kontrolü sağlanmaya çalışılması etik problemlerinin yaşanmasına yol açmaktadırlar.

Kullanıcıların yoğun reklama maruz kalması ve haber/reklam ayrımının net olmamasıvb. etik ihlallere yol açmakta ve medya teknolojilerinin yönetimine sahip olanlar özellikle sosyal medyada etik bozulmaların ekonomik nedenlerini oluşturmaktadır

Kişilik haklarının göz ardı edilmesi, özel hayata karışma vb. pek çok konuda şuur ve eğitim eksikliği de kültürel nedenler arasındadır

Dijitalleşmenin etikten bağımsız olarak ilerlemesi etik ve ahlaki değerlerin yapısını bozmaktadır. Dijitalleşme ile birlikte dijital etik ikilem adını verebileceğimiz pek çok problemde ortaya çıkmıştır. Bu etik ikilemlere aşağıdaki örnekleri verebiliriz:

1. Online olarak yapılan stoklama geleneksel etik kuralları ile açıklanamadığından dijital bir etik ikilem yaratmaktadır.
2. Online ortamın bilgisini taşıyanların bu ortamda çok fazla bilgi paylaşması ya da karşı tarafın iznini almadan bu bilgileri kendi bilgisi imiş gibi kullanılması da etik bir ikilem yaratmaktadır.
3. Dijital gözetim,"devletler ve şirketler gelişen bu teknolojileri kullanarak bireyin alışkanlıklarını ve gündelik yaşam pratiklerini gözetleyerek gücünü ve sistemini sürdürmeye çalışması" olarak adlandırılmaktadır ki bu durumda etik bir ikilem oluşturmaktadır.
4. Sanal ortamda dijital bir eylem olarak adlandırabileceğimiz "sahte profiller, parodi ve bot hesaplar", bireyin özel hayatını ve kişisel bilgilerini, onun iradesi dışında kullanarak yaşamlarını zorlaştırmaktadır ki bu durumda etik ikilemlere neden olmaktadır.

Tablo 3. Dijital etik ilkelerine uymamanın yarattığı hasarlar

Sosyal Doku	Arayış	Bilgi Havuzu	Kuşak Farkı
Sahip olunan kültürün ve değerlerin korunmaması iletişim kurmakta zorlanan, konsantre olmakta ve derinleşmekte güçlük çeken, duygudaşlık kuramayan insanların doğmasına neden olmaktadır.	Dijital dünya, zor mutlu olan, fazla düşünmeyen bir neslin oluşmasına neden olmaktadır. Bu süreç de "*sabır, vefa, mukavemet, fedakârlık*" gibi birlikte yaşama duygularını köreltmekte ve insan olma bilincine zarar vermektedir.	Dijital dünyada inanılmaz bir hızla veri üretilmekte ve tüm davranışlarımız modellenebilmektedir. Ayrıca zayıf yönlerimiz, iş yapış şekillerimiz de değişmektedir. Bu durumda insanların istenilen duygu durumuna getirilerek özellikle tüketime yönlendirilmesine neden olmaktadır.	X Y Z Kuşakları' adı altında dijital kuşaklar yaratıyoruz. Kullanım kolaylıkları açısından X Y Z kuşakları daha dinamik ve dijital kullanıcı olabilirler ve yaratılan bu yeni bir dünyada bir eğitim müfredatı ve yeni bir eğitmende olma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu süreç, özellikle de gelişmekte olan toplumlarda kalıcı zararlar bırakabilir.

"IoT ve big data" analizleri, kişisel verilerin biriktirilmesi ve paylaşılması konusunda birçok avantaj sunarken aynı zamanda büyük bir tehdit de oluşturmaktadır. Kamu ve kişisel güvenliği korumak amacıyla kullanılan biyometri teknolojisi de duygusal gizliliğimizi olumsuz yönde etkileyecek bir güce sahiptir (W. Pollard, 2015: 27). Bu yüzden bu teknolojilerin kullanımında etik kurallarına uymak son derce önem taşımaktadır. Dijitalleşme ile birlikte toplumdaki pek çok insan, işletme vb sosyalleşmek iletişim kurmak, etkin davranışlar göstermek, fikir önermek için dijital ortamlar daha yaygın kullanmaktadırlar (Turhan, 2017, s. 26).

7.Sonuç

Teknolojinin gelişimi ve hızı, kulanım şekli, kullanıcı sayısının artması küresel, toplumsal ve bireysel etik değerlerin değişimine neden olmuştur. Bu sebeple, etik ilke ve kurallarının günümüz teknolojik şartlarına göre yeniden yorumlayıp, değerlendirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Dijital dünyaya uyan etik değerlerin oluşması için teknolojinin ayrıntıları ile ele alınması gerekmektedir. Ayrıca dijital dünyada insanların davranışları ile uymak zorunda oldukları etik kuralların beraber değerlendirilmeye alınması gerekmektedir.

Dijitalleşme sürecini yasallaştırmak bu tehditleri göz ardı etmek için tek başına yeterli olmamaktadır. Yasallaştırma sürecini etik kavram ve ilkeleriyle birlikte ele almak gereklidir. Bu alandaki temel etik

normların ve standartların özümsenmesi önem taşımaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin, sosyal ağların, internet üzerinden yapılan harcama ve alımların güvenle kullanılabilmesi için, gizliliği denetleyecek etik ilkelerin sorumluluğu kullanıcılara ve kurumlara ortak olarak yüklenmelidir. Sonuç olarak, çevrimiçindeki her şey gerçek dünyanın sanallaştırılarak çevrimiçine aktarıldığından etik ilkelerinde dijital etiğe dönüştürülmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Benhabib, Şeyla (1999), Modernizm, Evrensellik ve Birey (İstanbul: Ayrıntı Yayınları) (Çev.: Mehmet Küçük)

https://prezi.com/bilisim-etigi-ve-kurallar erişim tarihi 10.04.2022

Bitirim Okmeydan, S. (2017). Yeni İletişim Teknolojilerini Sorgulamak: Etik, Güvenlik ve Mahremiyetin Kesiştiği Nokta. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5 (1), 347-372. DOI: 10.19145/gumuscomm.273050

Büyükbingöl A. (2019), Teknoloji ahlak ve Suç İlişkisi,International Sophos,sayı2

Canbay, T. (2001). Bütçe etiği (kavramsal bir yaklaşım). Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Sayı 2, ss 125-135.

Cevizci A., Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları,1.Baskı, İstanbul, 2002, s.5.

Capurro, R. (2009). Digital ethics, Global Forum on Civilization and Peace, http://www. capurro.de/korea.html 26.02.2022 tarihinde erişildi.

http://computerethicsinstitute.org/publications/tencommandments.html (erişim 12.04.2022)

Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (5. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.), Siyasal Kitabevi.

Değirmencioğlu, G. (2016). Dijitalleşme Çağında Gazeteciliğin Geleceği ve İnovasyon Haberciliği. TRT Akademi, 1(2), 590-606.

Ercan C. (2009), İnternet Kullanımında Etik Kaygılar Ve Etik Kaygıların Giderilmesi Yönünde Organizasyonların Sorumlulukları, Mevzuat dergisi,

Ergüney, M. (2017). İletişimin Dijitalleşmesi ve İletişim Fakültelerinde Yeni Medya Eğitimi. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), 1475-1486.

Floridi, L. (2018). Soft ethics and the governance of the digital. Philosophy & Technology, 31(1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s13347-018-0303

Güler.S.(2021) Üniversitelerde Dijital Etiğin İmkânı Üzerine Bir Sorgulama, TRT Akademi, sayı12, cilt 6 s.514-534

Hazer, O. (2020). Yeni Medya ve İletişim Teknolojileri: Ailede Sosyal Etkileşim. Gençlik ve Dijital Çağ 2020

İletişim Danışmanlığı Şirketleri Derneği İDA,(2019) erişim24.03.2022

Laudon K., Jane P.Laudon, Management Information Systems: Managing the digital firm, (8th Ed.), Prentice-Hall Inc., 2004,

Okmeydan S. (2017) Yeni İletişim Teknolojilerini Sorgulamak: Etik, Güvenlik Ve Mahremiyetin Kesiştiği Nokta, Gümüşhane Ünv. İşetişim Fak. Elektronik Dergisi, Volüm 5,347-372

Önce, Ş. (2019). Etiğin Dijital Etiğe Dönüşümü Üzerine, ISophos: Uluslararası Bilişim, Teknoloji ve Felsefe Dergisi, 2(3), 59-85

Önür, N., & Kalaman, S. (2016). Dijital Gündelik Yaşam: Yeni Toplumsalliklar ve Dijital Yabancilaşma. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(35), 269-289.

Ramadhan, A. vd. (2011). E-government ethics: A synergy of computer ethics, information ethics and cyber ethics. International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), 8, 82-86.

Sayar, K. (2016). Dijital Toplum. TRT Akademi, 1(2), 762-775.

Turhan, D. G. (2017). Dİjital Aktivizm. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26(1), 26- 44.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, "İnternet Etiği", http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular Erişim tarihi 24.03.2021

Véliz, C. (2021). Privacy and digital ethics after the pandemic. Nat Electron 4, 10-11, https://www.nature.com/articles/ 04.03.2021 tarihinde erişildi.

Türkiye Bilişim Derneği, 2007: 18

Yılmaz E.(2021), Teknoloji-Etik İlişkisine ve "İyi-Yaşam" İmkânına Dair Bir Soruşturma, TRT Akademi,sayı12,cilt6 s.514-534.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Uzaktan Eğitim Sürecindeki Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi

Mahmut Gülle[a,1], Ahmet Nusret Bulgurcuoğlu[b]

[a]*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye*
[b]*Igdır Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye*

Öz

Bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır (İktisat İdari Bilimler, Eğitim Fakültesi, Spor Bilimleri ve Fen Edebiyat fakültesi). Araştırmanın örneklemini toplam 4 fakülteden (İktisat İdari Bilimler (180), Eğitim Fakültesi (191), Spor Bilimleri (n:221) ve Fen Edebiyat fakültesi (204) seçilen toplam 796 (n(erkek)=447, n(kadın)=349) öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği tarafından geliştirilip, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve dağılımın normallik göstermesinden olayı parametrik testlerden ikili karşılaştırmalar için t testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet ve yaş durumları dikkate alındığında eleştirel düşünme (Meraklılık, Analitiklik, Açık Fikirlilik, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiklik) ve empati kurma düzeyleri toplam puanları ve alt boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılaşma görüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler :
Eleştirel düşünme, empatik eğilim, beden eğitimi, spor bilimleri

1. Giriş

Düşünme insanı sorgulamaya yönlendiren, varlığa anlam yüklemesi için gerekli olan fiziksel tepkimenin zihinsel ve yargısal bütünlüğüdür (Gülle, 2015). Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünceleri ve fikirlerini başkalarının düşünceleri ve fikirlerini anlama ve düzenli ifade etme işlevi olarak ifade edilebilir (Kökdemir 2003). Başka bir deyişle eleştirel düşünme; değerlendirme, analiz etme, yorumlama ve çıkarımların birtakım amaçlar doğrultusunda yargılamada bulunma veya karar verme biçimidir (Facione 2000). On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Wundt dünyanın en yeni akımı olarak insan zihni ve davranışının ön plana çıkacağını ifade etmiştir. Wundt, psikolojinin ana konusu olarak düşünmenin önemli bir kavram olduğu üzerine değinmiştir. Bu tür kavramların dikkatli incelenmesi ve sonucunun gözden geçirilebilmesi için gerekli olan deneysel ortamların oluşturulması gerektiği söylemiştir. Wundt, yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerin incelenmesi için laboratuvarların yerine, toplumsal sanat, tarih, bilim vb. alanlarda ortaya çıkan zihinsel ürünlerini inceleyerek çalışabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Wundt, bilimin kendimize, kendi zihinsel süreçlerimiz ve davranışlarımıza yönelebileceğini göstermiştir (Wundt, 1912).

İnsanlar kendi doğal durumları dışında kaldığında, düşünceme süreçleri ön yargılı, taraflı, önceden bilgilendirilmiş ve indirgemeci bir yapıya sahip olabilir. Bireyin yaşam kalitesi, ürettikleriyle ya da uyguladıklarıyla tamamen uyuşmaktadır. İyi düşünme süreci kaliteyi ortaya koyar iken, kötü düşünme süreci insanın bakış açısını daraltmaya sebebiyet verebilmektedir (Paul ve Elder, 2008: 4). Nel Noddings (2006: 131-132), "Eğitim ve Mutluluk" adlı eserinde Jerome Bruner'in ilköğretim programı hakkında ki şu

[1] Sorumlu yazar adres: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye.
e-posta: mgulle@mku.edu.tr

ifadesine dikkat çekmiştir. İlkokul seviyesinde bilgi verdiğiniz bir çocuğa şu soruları sorun: Bu bilginin sana faydasının dokunacağını düşüyor musun? ve bu bilgiyi öğrendiğine ne olacak eğer çocuk olumsuz veya negatif cevap veriyorsa o zaman öğrettiğiniz her şey boştur der. Bu kapsamda bireyin kendini şekillendirmesi için gerekli olan öngörü anlayışı eleştirel düşünme ile gelişmektedir.

Düşünmenin taraflı, ön yargılı ve indirgemeci olmaması için gerekli olan eleştirel düşünme yetisinin kazanılması, düşünme tarzının gelişmesine katkı sunmaktadır. Eleştirel düşünme insanların yargılama ve muhakeme gücünü geliştirmekle birlikte insanları anlama yolunda önemli bir yaklaşımdır. Eleştirebilmek, insanlar için önemli bir olgu olmakla beraber insanları empati kurabilme becerisine de yönlendirebilmektedir. Eleştirel düşünmenin mantıklı ve olumlu düşünmeye olanak sağladığını, yaşamda karşılaşılan tüm güçlüklere karşı zihinsel mücadele becerisinin etkili bir şekilde kullanılmasına ile fayda sağlayacağı söylenebilir (Gülle, 2015).

Duygunun ortaya çıkarılmasında empati araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Duyguların doğru ve şeffaf bir şekilde algılanıp yansıtılması ise empatik ahlak açısından önemli bir durumdur. (Hoffman 1994a; Gibbs 1991). Kohlberg, bir kişinin bir başkasının yerini alabilme yeteneği, altı yaşından itibaren gelişmeye başladığını ve bu yeteneğin gelişmesinin ahlaki yargının gelişmesinde dönüm noktası olduğunu belirtmektedir. Ahlaki yargı bireyin başkalarının haklarını kendi hakları gibi görmesi ve bu süreci rol alma yeteneği olarak görülür. Empatik tutumda bir çeşit rol almadır. Burada karşıdaki kişinin duygularını doğru anlamak ve duyguları kendi duygusuymuş gibi yaşayarak yansıtmaktır (Kohlberg, 1974).

Empati, insanlara yönelik güzel duygularla yapılan ilişkisel odaklanma biçimidir. İlişkisel süreç içerisinde empati kurmada dikkat edilmesi gereken temel öğeler, empatiyi kuracak kişinin kendi yaşadıklarını yansıtmadan karşısındaki insanın yaşamına girme ve olayları yaşıyormuş gibi davranma durumudur. Bellous'a (2004) göre empati, insanların yaşantılarını sezinleyebilmek ve yaşadıklarını doğru olarak algılayabilme şeklidir. İlişkisel empatinin diğer bir özelliği de karşımızdakini anlamanın yanında sempati duyma becerisine de sahip olmadır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003:219). Disiplinler arası ilişkiye sahip olan eleştirel düşünme ve empati kurma becerisi yaşantıları arasında bağ kurabilme yetisine sahip kişilere fayda sağlamaktadır. Ancak disiplinler arası eğitim programı beden eğitimi ve spor ile diğer alanlar arasında bir köprü kurarak öğrenme yaşantılarının öğrenciler için daha anlamlı ve eğlenceli olmasını sağlar (Gossett, & Fischer, 2005: 28).

Rekabet içeren spor ortamı dışında olan, beden eğitimi derslerinde de empati eğitimine gerekli önemin verilmesi gerekmektedir (Shields & Bredemeier, 1994). Kendimizi başkasının yerine koyarak karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini hissetmeye çalışmak beden eğitimi ve spor açısından önemli bir uygulama olduğu bilinmeli ve spor derslerinde uygulanmasına fırsat verilmelidir. Asıl hedef bireylerin karşısındaki kişileri daha iyi anlamasına olanak sağlamak ve olumlu bir anlayış geliştirmesine fırsat tanımaktır. Anlayış, kişilerin ön yargılarının gidermesine olanak sağlayarak insanların saldırgan davranışlardan uzak durmasına fırsat sağlayan içsel ve imgesel bir tutumdur. Beden eğitimi derslerinde empati alıştırmalarına kaynak oluşturabilecek değişik durumlar sürekli gündeme gelmektedir (Luther and Hotz, 2004: 6).

Çalışmanın amacı doğrultusunda spor bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi Türkiye genelindeki spor bilimleri öğrencilerinin eğitim ve öğretim sürecinde önemli çıktı olarak karşımıza çıkacağı düşünülebilir.

2. Gereç ve Yöntem

2.1. Araştırma Modeli:

Araştırmada, mevcut durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan betimsel taramaya (survey) ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır (İktisat İdari Bilimler (n:180), Eğitim Fakültesi (n:191), Spor Bilimleri (n:221) ve Fen Edebiyat fakültesi (n:204)). Tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen toplam 796 ($n_{(erkek)}$=447, $n_{(kadın)}$=349) öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin çoğunluğuna

anketler uygulanmaya çalışılmış fakat pandemi süreci ve ankete katılmak istemeyen öğrencilerden dolayı 796 örneklem grubuna ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (California Critical Thinking Disposition Inventory)" benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003). Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 75 maddesi bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo, 2000: 61-84) (akt. Kökdemir 2003). Ölçeğin uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-28 arasında değişen 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kökdemir (2003)'in uyarlama çalışması sonucunda, ölçek 7 faktörden 6 faktöre ve 75 maddeden 51 maddeye indirgemiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmüştür. Ölçekteki dereceleme (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılmıyorum, (4) Kısmen katılıyorum, (5) Katılıyorum, (6) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Olası en düşük puan 60, en yüksek puan ise 360'dır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

2.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik Eğilim Ölçegi (EEÖ): Bireylerin günlük yasamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3,6,7,8,11,12,13,15 sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenirliği .82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçegi yarılama güvenirliği .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilk önce eleştirel düşünme eğilimi ve empatik eğilim ölçeklerinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle alt problemlere ilişkin bağımsız değişkenlerle; eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyleri parametrik testlerle sınanmıştır. İkili karşılaştırmalar için t testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 3.1' de Katılımcıların bölümlerine ilişkin % değerleri ve cinsiyet % değerleri verilmiştir. Elde edilen değerlere bakıldığında öğrencilerin toplam değerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çalışmada bölümleri arası anlamlı farklılık çıkmadığı için bulgular kısmına tablolar eklenmemiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların bölüm değişkenine göre ortalamaları

Bölüm	N	%
Beden Eğitim	221	27.4
Eğitim Fakültesi	191	23.5
Fen Edebiyat	204	26.1
İ.İ.B.F	180	22.0
Kadın	349	43,8
Erkek	447	56,2
Toplam	796	100

Tablo 3.2. Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Empatik Eğilim Puanları	Kadın	349	49,58	10,22	6294	4,343	0,000*
	Erkek	447	45,79	10,39			

*P<0,05

Tablo 3.2'de empatik eğilim ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçlarına bakıldığında, empatik eğilim ölçeği puan ($t_{(796)}$=4,343; P<0,05) ortalamalarının kadın öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını görülmektedir. Kadın öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin pandemi süreçte erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu düşünülebilir.

Tablo 3.3. Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Yaş		n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Empatik Eğilim Puanları	A	18-20 yaş	135	46,01	10,30				B<D
	B	21-23 yaş	242	47,87	10,24	5283	4,886	0,001*	C<D
	C	24-27 yaş	241	46,26	10,26	5282			
	D	28-30 yaş	178	49,00	11,32				

*P<0,05

Tablo 3.3'de öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, yaş değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ($F_{(3-796)}$=4,886; P<0,05) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre; 28-30 yaş arasında olan öğrencilerin 21-23 ve 24-27 yaş arasında olan öğrencilere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yaş artıktıkça empatik eğilim düzeyininde artığı söylenebilir.

Tablo 3.4. Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Analitiklik	Kadın	349	33,89	9,31	5282	3,961	0,001*
	Erkek	447	32,10	9,66			
Açık Fikirlilik	Kadın	349	36,99	8,98	5287	2,826	0,001*
	Erkek	447	36,30	9,22			
Meraklılık	Kadın	349	38,11	7,14	5291	2,060	0,529
	Erkek	447	38,02	7,01			
Kendine Güven	Kadın	349	28,83	7,06	5283	3,480	0,002*
	Erkek	447	28,25	7,60			
Doğruyu Arama	Kadın	349	24,76	5,22	5281	1,322	0,867
	Erkek	447	24,72	5,19			
Sistematiklik	Kadın	349	24,80	5,34	5271	1,222	0,249
	Erkek	447	24,66	5,30			
Toplam Puan	Kadın	349	199,94	34,96	5279	3,862	0,002*
	Erkek	447	195,02	35,15			

*P<0,05

Tablo 3.4'de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin doğruyu arama ($t_{(796)}$= 1,322; P>0,05), meraklılık ($t_{(796)}$= 2,060; P<0,05) ve sistematiklik ($t_{(796)}$=-1,222; P>0,05) alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; analitiklik ($t_{(796)}$= 3,961; P<0,05), açık fikirlilik ($t_{(796)}$= 2,826; P<0,05), kendine güven ($t_{(796)}$= 3,480; P<0,05) ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ($t_{(796)}$= 3,862; P<0,05) puan ortalamalarının ise kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Tablo 3.5. Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Yaş		n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Analitiklik	A	17-19 yaş	135	41,16	10,79	6192 6201	1,147	0,199	
	B	20-22 yaş	242	41,71	10,44				
	C	23-25 yaş	241	41,52	10,56				
	D	26-28 yaş	178	42,39	10,53				
Açık Fikirlilik	A	17-19 yaş	135	47,30	9,16	6192 6201	5,953	0,000*	A<D B<D C<D
	B	20-22 yaş	242	47,71	8,92				
	C	23-25 yaş	241	46,93	9,29				
	D	26-28 yaş	178	48,44	9,16				
Meraklılık	A	17-19 yaş	135	38,35	8,08	6192 6201	3,283	0,220	
	B	20-22 yaş	242	38,57	8,13				
	C	23-25 yaş	241	38,23	8,11				
	D	26-28 yaş	178	38,11	8,16				
Kendine Güven	A	17-19 yaş	135	28,04	6,60	6192 6201	3,669	0,011*	A<D
	B	20-22 yaş	242	28,59	6,53				
	C	23-25 yaş	241	28,41	6,60				
	D	26-28 yaş	178	29,32	6,64				
Doğruyu Arama	A	17-19 yaş	135	24,65	5,29	6192 6201	4,788	0,001*	B>C D>C
	B	20-22 yaş	242	24,78	5,11				
	C	23-25 yaş	241	24,42	5,12				
	D	26-28 yaş	178	25,32	4,98				
Sistematiklik	A	17-19 yaş	135	24,52	5,32	6192 6201	4,961	0,001*	A<B A<D C<D
	B	20-22 yaş	242	24,99	5,30				
	C	23-25 yaş	241	24,61	5,29				
	D	26-28 yaş	178	25,74	5,38				
Toplam Puan	A	17-19 yaş	135	204,06	36,69	6192 6201	5,188	0,001*	A<D B<D
	B	20-22 yaş	242	204,19	36,42				
	C	23-25 yaş	241	209,08	36,09				
	D	26-28 yaş	178	211,86	36,29				

*P<0,05

Tablo 3.5'de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, yaş değişkenine göre öğrencilerin analitiklik ($F_{(3-796)}$=1,517; P>0,05) ve meraklılık ($F_{(3-796)}$=3,291; P<0,05) alt ölçeğine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; açık fikirlilik ($F_{(3-796)}$=6,075; P<0,05), kendine güven ($F_{(3-796)}$=3,721; P<0,05), doğruyu arama ($F_{(3-796}$=4,895; P<0,05), sistematiklik ($F_{(3-796)}$=5,668; P<0,05) alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ($F_{(3-796)}$=5,228; P<0,05) puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

3.1.Tartışma-Sonuç

Spor Bilimleri öğrencileri ile Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat ve İ.İ.B.F öğrencilerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda yer alan yaş ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak öğrencilerin uzaktan eğitim süreçindeki eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyleri incelenmek istenmiştir.

Tablo 3.2' de Spor Bilimleri öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonuçları yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını görülmektedir. Böyle bir sonucun

ortaya çıkmasında kadınların erkeklere oranla daha içten duygusal ve sistematik yaklaşım içinde düşünüyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Dökmen, (1997) kadınlarda empati becerilerinin, erkeklerin empatik becerisinden daha yüksek olmasını "kadın duyarlılığı" kavramıyla açıklanmaktadır. Filiz (2009) farklı ortaöğretim kurumu öğrencilerinin, saldırganlık ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Solak (2011) "Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde empatik eğilim gösterdiğini bulgulamıştır. Kırımoğlu ve diğer (2014) Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada spor yapan bayanların spor yapan erkeklere oranla empatik eğilim puanları anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toussaint ve Webb'in (2005). "Empati ve hoşgörülülük arasındaki cinsiyet farklılıkları'' adlı çalışmasına katılan 127 öğrencinin empatik eğilim düzeylerine bakıldığında bayanların erkeklerden daha çok empatik eğilim içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Wied ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet farklılıklarında, kızların erkeklere oranla daha fazla empati kurduklarını göstermiştir. Yapılan bu çalışma sonuçları bakıldığında çalışmamızla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.3'e baktığımızda beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması sonucuna bakıldığında öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrenciler de yaşanan yaş artış ile empatik eğilim düzeyinde de artış olduğu görülmektedir. Eisenberg et al., (1991) ergenlerle 11 yıl süren boylamsal araştırmasında empatik ilgi ve perspektif alma düzeylerinin gelişmesinde bireylerin ahlaki yargı düzeyleri ile yaş düzeylerinin artmasına bağlı olduğu ifade etmişleridir. Phillips et al., (2005); Schieman & Van Gundy, (2000) yapmış oldukları çalışmalarda yaşla birlikte eğitim seviyesi yükseldikçe empatik eğilim seviyesinde de yükselme olduğu ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Akyel (2008) beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yaşlarının artması sonucunda empatik eğilim düzeylerinin de artığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar tarafından yapılan bu çalışmalar ile bulgularımızın örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 3.4'de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutları sonucuna ilişkin bulguların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında, öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven ve eleştirel düşünme ölçeği toplam puan ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve kendine güven alt boyutlarına ilişkin sonuçlar bakıldığından Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995), Giancarlo ve Facione (2001), Tümkaya (2011), Çetinkaya (2011), Uluçınar (2012) ve Tuncer'in (2013) yapmış oldukları çalışma sonuçları ile elde ettiğimiz çalışma sonuçları paralellik göstermektedir.

Tablo 3.5'de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutları sonucuna ilişkin bulguların, yaş değişkeni açısından incelenmesi sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme alt boyutlarından açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematik düşünme alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Sonuçların tamamına bakıldığında, yaşın artması ile birlikte eleştirel düşünme eğiliminde de bir artış yaşandığı gözlemlenmektedir. Piaget'in de dediği gibi insanlar yaşlandıkça daha iyi düşünmektedirler (Küçükkaragöz, 2004). Çıkrıkçı'nın (1996) da ifade ettiği gibi eleştirel düşünme, olgunlaşma ve yaşantı zenginliğiyle düşünmenin zihinsel boyutuna fayda sağladığını söylemektedir. Eleştirel düşünme alt boyutlarından açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematik düşünme alt boyutlarına ilişkin elde edilen sonuçlar ile Faciona, vd. (1999), Martin (2002), Ay ve Akgöl (2008), Emir (2012) ve Büyükkanber & Makaracı (2015) tarafından öğrencilere yönelik yapılan çalışma sonuçlarının çalışmamızla örtüştüğü görülmektedir.

3.2.Öneriler

Alanla ilgili çalışmaların yapılması dijital eğitim ortamına geçiş açısından daha verimli olacaktır. Yapılacak başka çalışmalarda akademik düzeylerin gelişimi ile eleştirel düşünme ve empati çalışması alana

ciddi katkı sunaca düşünülebilir. Uzaktan eğitim süreci geçiren bireylerin sosyal beceri ve empati düzeylerinin araştırılması iyi olacaktır.

Kaynakça

Ay, Ş. & Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi, 1*(2), 65-75.

Bellous, JE. (2004). Considering Empathy: Some Preliminary Definitions. *McMasterJournal of Theology and Ministryhttp*.

Büyükkanber, C., Makaracı, M. (2015). Eleştirel Düşünce ve Eğitim Uygulamaları.1st *Internatıonal Symposıum On Crıtıcal And Analytıcal Thınkıng*. Sakarya University 10 April. Sakarya.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3).

Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma. *Sözlü Bildiri, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Adana.

De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, WH. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents. *Aggressive Behavior*, *33*(1), 48-55.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *21*(1-2), 155-190.

Dökmen, Ü. *(1997). Communication Conflicts and Empathy. İstanbul: Sistem Yayincilik AS, İstanbul.*

Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial Development İn Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, *27*, 849-857.

Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 34-57.

Facione, PA. (2000b). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, *20*(1), 61-84.

Facione, PA., Facione, NC., & Giancarlo, CAF. (2001). *California Critical Thinking Disposition İnventory: CCTDI*. California Academic Press.

Facione, PA., Giancarlo-Sanchez, CA., Facione, NC., Gainen, J. (1995). The Dispositions Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, *44* (1), 1-25.

Filiz, A. (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği).*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Giancarlo, CA., & Facione, PA. (2001). A Look Across Four Years At the Disposition Toward Critical Thinking Among Undergraduate Students. *The Journal of General Education*, *50*(1), 29-55.

Gibbs, JC. (1991). Toward An İntegration of Kohlberg's and Hoffman's Moral Development Theories. *Human Development*, *34*(2), 88-104.

Gossett, M., Fischer, O. (2005). Bringing Together Critical Thinking and Cooperative Learning Between Two Schools, Strategies. *ProQuest Education Journals*, *19(2),* 27-30.

Gülle, M. (2015). Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Bölüm Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya Üniversitesi.

Hançer, M., & Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *27*(2), 213-227.

Hoffman, M.L. (1994a). The Contribution Of Empathy To Justice and Moral Judgment. *Reaching Out: Caring, Altruism, And Prosocial Behavior*, *7*, 161-194.

Kırımoğlu, H., Gezer, E., Deveci, A., Gülle, M. (2014). Spor Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Saldırganlık ve Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *ERPA 2014. International Congresses on Education. İstanbul University,* 06-08 June, 2014. İstanbul – Turkey.

Kohlberg, L. (1974). Education, Moral Development and Faith. Journal of Moral Education,Vol 4, No: 1, 5- 16.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Editör), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, *7*, 54-75.

Luther, A. and Hotz, A. (2004). Fairness im Sport-Lernen für's Leben. *Leibesübungen-Leibeserziehung,* 48(5), 4-8.

Mayer, R.E. (1992). *Thinking Problem Solving Cognition.* W.H. Freeman and Company Second Education, New York, USA. P. 361-454.

Nel- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What Our Schools Should Teach*. Cambridge University Press.

Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, *32*(2), 34-35.

Phillips L.H., MacLean R.D.J., Allen R. (2002). Age and the Understanding of Emotions: Neuropsychological and Sociocognitive Perspectives. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences,*57B 526–530.

Schieman S., Van Gundy K. (2000). The Personal and Social Links Between Age and Self-Reported Empathy. *Social Psychology Quarterly, 63*, 152–174.

Shields, D.L.L., & Bredemeier, BJL. (1994). *Character Development And Physical Activity*. Champaign, IL, England: Human Kinetics Publishers.

Solak, N. (2011). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toussaint, L., & Webb, JR. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal Of Social Psychology*, *145*(6), 673-685.

Tuncer, M.A. (2013). *Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Maltepe İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3).

Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *9*(3), 27–33.

Wundt, W. (1912). *Elemente der Völkerpsychologie: Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit*. Leipzig, Germany: Kröner.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajları

Ergül Gökçe Koç[a], Zeynep Adıyaman Kalemkaş[a], Canan Laçin Şimşek[b,1]

[a] *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Sakarya/Türkiye*
[b] *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Sakarya/Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin bilim insanlarına ilişkin imajlarını ve bu imajların zaman içinde değişip değişmediğini belirlemektir. Bilim insanı imajına yönelik farklı yaş gruplarında ve farklı ülkelerde araştırmalar yapılmıştır ve bu çalışmalarda birçok ortak sonuca ulaşılmıştır. Türkiye'de de benzer çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde 2004 yılı itibariyle fen dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlarda bilim insanlarının tanıtılmasının yer almaya başlaması, öğrencilerin hem yazılı hem görsel medya kullanımının artmasıyla, bilim insanları ile ilgili birçok farklı bilgiyle karşılaşma olasılıklarının artması nedeniyle, ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajlarının tekrar belirlenmesine ihtiyaç duyulmuş, öğrencilerin imajlarında bir değişim olup olmadığının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya ili Ferizli ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 5-8. sınıflarına devam eden 134 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Bir Bilim İnsanı Çiz Testi" ile toplanmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu çizimler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veriler incelendiğinde; laboratuvarda çalışan, önlüklü ve dağınık saçlı, çoğunlukla erkek olan bilim insanı imajlarının devam ettiği görülmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin çoğunun bilim insanlarını mutlu bir şekilde betimledikleri belirlenmiştir. Doğru bir bilim insanı imajının oluşması için derslerde iyi örnek ve kaynaklara yer verilmesi ve etkinliklerin yapılması gereklidir ve önerilir.

Anahtar kelimeler:
Bilim insanı, Bilim insanı imajı, Bir bilim insanı çiz testi, Ortaokul öğrencileri

1. Giriş

Bilimin hızla ilerlediği, bilime değer veren toplumların uluslararası rekabette çok daha güçlü olduğu 21. yy.'da bilime ve bilim ile ilgili mesleklere ilgi duyan bireylere ihtiyaç da hızla artmaktadır. Bilime ve bilimsel çalışmalara ilgi duyan bireylerin yetişmesi için, öncelikle bilime ve bilim insanına yönelik olumlu tutumların [9]geliştirilmesi gereklidir. Bireylerin bilim insanı ile ilgili sahip oldukları imajlar, onların bilime ve bilim insana yönelik algı ve tutumlarının bir göstergesidir. Bu algı ve tutumlar ise, meslek seçiminde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Hammrich, 1997; O'Brien, Kopala ve Martinez-Pons, 1999).

Bilim insanı imajları ile ilgili çok uzun zamandır araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, birçok farklı ülkeden ve farklı yaş gruplarından veriler toplanmış olmasına rağmen, imajlarda ortak noktaların olduğu tespit edilmiştir (Emvalotis ve Koutsianou, 2018; Finson, 2002; Thomas, Henley ve Snell, 2006). Öğrenciler bilim insanı dendiğinde laboratuvarda çalışan, önlüklü ve dağınık saçlı, çoğunlukla erkek bilim insanı hayal etmektedirler (Chambers, 1983; Küçük ve Bağ, 2012; Mead ve Metraux, 1957). Bu imajlar, bilimin nasıl algılandığı ile ilgili önemli fikirler vermektedir. Bilime değer veren gelişmiş toplumların oluşabilmesi için bilimin doğru şekilde anlaşılması gereklidir. Birçok ülke bunu sağlamak için müfredatlarında düzenlemeler yapmışlar ve yapmaya da devam etmektedirler. Bunun yansımaları ülkemizde de görülmektedir. 2004 yılı itibariyle yeniden düzenlenen ve güncellenen ders programlarında, bilim, bilimin doğası ve bilim insanı ile ilgili kazanımlar yer almaya başlamıştır. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarında, bilim insanları, hayatları ve yaptıkları çalışmalar ile ilgili bilgiler ve görseller sunulmaktadır. Öğrencilerin başvurdukları başlıca kaynak olan ders kitaplarında, bilim insanları ile ilgili tanıtımların yer alması, onların doğru bir imaj oluşturması açısından olumlu bir adım olarak görülebilir. Ders kitapları yanında öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imajlarının şekillenmesinde birçok farklı kaynak da

[1]Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hendek Sakarya
e-posta: csimsek@sakarya.edu.tr

etkili olmaktadır. Hikâye kitapları, popüler bilim dergileri, çizgi filmler, filmler, belgeseller ve sosyal medya bunlardan bazılarıdır. Song ve Kim'in (1999) yapmış oldukları bir çalışmada, öğrenciler bilim insanlarına ilişkin imajların oluşmasında etkili faktörlerin başında film, çizgi film ve bilimsel dergilerin geldiğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi bilim insanı imajının oluşmasında formal ve informal birçok faktör etkilidir.

Ülkemizde de bilim insanı algıları ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalarda da öğrencilerde basmakalıp bilim insanı imajının var olduğu belirlenmiştir (Ağgül-Yalçın, 2012; Akçay, 2011; Eyceyurt-Türk ve Tüzün; 2017; Küçük ve Bağ, 2012; Nuhoğlu ve Afacan, 2011; Özdemir, 2022). Ülkemizde gerçekleşen eğitim reformlarıyla birlikte, eğitim anlayışı, ders materyalleri, kitapların konuları sunuş biçimleri oldukça değişmiştir. Öğrenciler bilgiye çok daha kolay ve zengin içerikte ulaşabilir durumdadırlar. Bunun yanında öğrenciler gerek yazılı gerek görsel medyayı da (televizyon, popüler bilim dergileri, sosyal medya) çok daha fazla kullanmaktadırlar. Özellikle pandemi sürecinde EBA'da (Eğitim Bilişim Ağı) birçok dokümana, belgesele, videoya ulaşma şansına sahip olmuşlardır. Dolayısıyla, bilim ve bilim insanı ile ilgili imajlarını etkileyebilecek formal ve informal kaynaklarla karşılaşmışlardır. İşte bu yüzden, öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin imajlarının yeniden incelenmesine gerek duyulmuş, herhangi bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajları tespit etmek amaçlanmıştır.

2.Yöntem

Araştırma doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu materyaller, kitaplar, mektuplar, fotoğraflar gibi birçok farklı araç olabilir. Bu araştırmada, öğrencilerin yapmış oldukları çizimler doküman olarak kullanılmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya İli Ferizli ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 5-8. sınıflarında yer alan 134 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de sınıf seviyeleri ve cinsiyet dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Sınıf			
5.sınıf	18	24	42
6.sınıf	26	22	48
7.sınıf	10	16	26
8.sınıf	10	8	18
Toplam	64	70	134

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunda 64 kız, 70 erkek olmak üzere toplam 134 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf dağılımı, 5. sınıf için 42, 6. sınıf için 48, 7. sınıf için 26 ve 8. sınıf için 18 öğrenci şeklindedir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, Chambers (1983) tarafından geliştirilen "Bir Bilim İnsanı Çiz Testi" ile toplanmıştır. Öğrencilere, boş bir sayfa verilerek, araştırma yapan bir bilim insanını çizmeleri istenmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Öğrencilerin çizimleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz için öncelikle, 3 araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak çizimlerin incelemesi yapılmış ve çizimlerde yer alan öğelerin bir listesi oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek listelerini karşılaştırmışlar, aynı ve farklı olan kodları belirlemişlerdir. Ortak ve farklı kodlar belirlendikten sonra, kodlayıcılar arasında uyum oranı hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya göre, uyum oranı %90 olarak belirlenmiştir. Farklı olan kodlara ait çizimler tekrar incelenerek, kriterler belirlenmiş ve tartışmalar sonrasında ortak karara varılmıştır. Kodlara ilişkin temalar oluşturulurken, Song ve Kim (1999) tarafından oluşturulmuş olan temalar dikkate alınmış, verilerde çıkan kodlara göre yeni temalar eklenmiştir.

3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan bilim insanının cinsiyetine ilişkin dağılım bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci çizimlerinde yer alan bilim insanlarının cinsiyetlerine ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				Toplam	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	12	8,96	1	0,75	5	3,73	-	-	11	8,21	1	0,75	3	2,24	1	0,75	**34**	**25,37**
	Erkek	6	4,48	23	17,16	4	2,99	17	12,69	15	11,19	21	15,67	7	5,22	7	5,22	**100**	**74,63**

Tablo 2 incelediğinde öğrencilerin çoğunluklu olarak erkek bilim insanı çizdiği görülmektedir. Kadın bilim insanı çizim sayısı f=34 (%25,37) iken erkek bilim insanı çizilme sayısı f=100 (74,63) olarak bulunmuştur. Kadın bilim insanı çizen 34 öğrenci olduğu bunların 31'inin kız öğrenciler tarafından çizildiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan bilim insanlarının fiziksel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci çizimlerinde yer alan bilim insanlarının fiziksel özelliklerine ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				Toplam	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	**f**	**%**
Fiziksel Özellikler	Dağınık saçlı	-	-	4	2,99	2	1,49	7	5,22	5	3,73	5	3,73	4	2,99	4	2,99	**31**	**23,13**
	Gözlüklü	4	2,99	5	3,73	1	0,75	1	0,75	7	5,22	1	0,75	7	5,22	4	2,99	**30**	**22,39**
	Özenli kıyafetli	6	4,48	7	5,22	1	0,75	2	1,49	7	5,22	2	1,49	3	2,24	1	0,75	**29**	**21,64**
	Laboratuvar önlüğü	3	2,24	7	5,22	-	-	-	-	6	4,48	3	2,24	4	2,99	2	1,49	**25**	**18,66**
	Sakallı/bıyıklı	-	-	4	2,99	1	0,75	1	0,75	2	1,49	1	0,75	1	0,75	4	2,99	**14**	**10,45**
	Komik görünümlü	1	0,75	1	0,75	-	-	-	-	-	-	3	2,24	-	-	2	1,49	**7**	**5,22**
	Dik saçlı	-	-	3	2,24	-	-	-	-	-	-	1	0,75	-	-		-	**4**	**2,99**
	Kel	-	-		-	-	-	-	-	-	-	1	0,75	-	-		-	**1**	**0,75**

Tablo 3 incelendiğinde en sık karşılaşılan kodların dağınık saç, gözlük ve özenli kıyafet (kravat, toka, kemer vb.) olduğu görülmektedir. Dağınık saçlı bilim insanı öğesi f=31 (%23,13) öğrenci tarafından çizilmiştir. Bunların dışında laboratuvar önlüğü f=25 (%18,66), sakallı/ bıyıklı olma f=14 (%10,45), komik görünümlü olma f=7 (%5,22), dik saçlı olma f=4 (%2,99) ve kel olma f=1 (%0,75) öğeleri de çizimlerde mevcuttur.

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan araştırma sembollerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenci çizimlerinde yer alan araştırma sembollerine ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				Toplam	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	**f**	**%**
Araştırma sembolleri	Deney tüpleri/cam kaplar	14	10,45	14	10,45	4	2,99	11	8,21	18	13,43	15	11,19	8	5,97	7	5,22	**91**	**67,91**
	Düzenek	3	2,24	6	4,48	-	-	5	3,73	4	2,99	5	3,73	2	1,49	3	2,24	**28**	**20,90**
	Teleskop	2	1,49	4	2,99	-	-	-	-	8	5,97	-	-		-	1	0,75	**15**	**11,19**
	Gökcisimleri	5	3,73	3	2,24	1	0,75	-	-	4	2,99	-	-		-	-	-	**13**	**9,70**
	Lamba	-	-	3	2,24	-	-	-	-	4	2,99	1	0,75	2	1,49	-	-	**10**	**7,46**
	Mikroskop	-	-	2	1,49	-	-	-	-	3	2,24	3	2,24	1	0,75	-	-	**9**	**6,72**

	Deney malzemeleri	1	0,75	2	1,49	-	-	-	-	2	1,49	-	-	2	1,49	1	0,75	**8**	**5,97**
	Canlı	-	-	2	1,49	1	0,75	--	-		-	1	0,75	2	1,49	1	0,75	**7**	**5,22**
	Ölçüm cihazları	-	-	1	0,75	-	-	1	0,75	3	2,24	-	-	1	0,75	-	-	**6**	**4,48**
	Büyüteç	2	1,49	2	1,49	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	**4**	**2,99**
	Tamir aletleri	-	-	1	0,75	-	-	-	-		-	2	1,49	-	-	-	-	**3**	**2,24**
	Lavabo	-	-		-	-	-	--	-	1	0,75	-	-	1	0,75	-	-	**2**	**1,49**
	Saat	-	-		-	-	-		-	1	0,75	1	0,75	-	-	-	-	**2**	**1,49**

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin araştırma sembollerine ait çizimlerinde deney tüpleri/ cam kaplar f=91 (%67,91) oranla en çok çizilen öğe olmuştur. Deney tüpleri/cam kaplar yanında deney düzenekleri f= 28 (%20,90), teleskop f=15 (%11,19) ve gök cisimleri f= 13 (%9,70) de öğrenciler tarafından çizilen öğelerdir. En az çizilen öğeler tamir aletleri f=3 (%2,24), lavabo f= 2 (%1,49) ve saat f= 2 (%1,49) öğeleri olmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan bilim insanlarının betimlenme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenci çizimlerinde yer alan bilim insanlarının betimlen durumlarına ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				**Toplam**	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	**f**	**%**
Betimlenen durum	Deney yaparken	10	7,46	16	11,94	5	3,73	13	9,70	9	6,72	8	5,97	9	6,72	5	3,73	**75**	**55,97**
	Kitap/bilgisayar	-	-	5	3,73	2	1,49	-	-	1	0,75	3	2,24	-	-	-	-	**11**	**8,21**
	Araştırma/gözlem yaparken	6	4,48	1	0,75	1	0,75	1	0,75	-	-	-	-	-	-	-	-	**9**	**6,72**
	Sunum yaparken	1	0,75	1	0,75	-	-	-	-	1	0,75	1	0,75	-	-	2	1,49	**6**	**4,48**
	Birlikte çalışan	-	-	-	-	-	-	2	1,49	1	0,75	-	-	1	0,75	1	0,75	**5**	**3,73**
	Birden fazla ortam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,75	-	-	**1**	**0,75**

Tablo 5 incelendiğinde betimlenen durumlar kategorisinde, bilim insanlarının en sık deney yaparken betimlendiği (f= 55, %55,97) görülmektedir. Bunu, kitap/bilgisayar başında olan (f= 11, %8,21) ve araştırma/ gözlem yapan (f=9, %6,72) bilim insanı çizimleri takip etmektedir. Bilim insanlarının araştırma/ gözlem yaparken çizimleri daha çok 5. ve 6. sınıflara ait çizimler olduğu dikkat çekmiştir. En az çizim ise, bilim insanlarının birden fazla ortamda çalışma yaptığına dair çizimler olup, sadece 8. sınıfta bir öğrenci çizmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan bilim insanlarının çalışma alanlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenci çizimlerinde yer alan bilim insanlarının çalışma alanlarına ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				**Toplam**	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	**f**	**%**
Çalışma alanı	Masa başı deney	7	5,22	14	10,45	4	2,99	13	9,70	6	4,48	9	6,72	7	5,22	4	2,99	**64**	**47,76**
	Laboratuvar	2	1,49	4	2,99	-	-	-	-	11	8,21	1	0,75	2	1,49	4	2,99	**24**	**17,91**
	Oda-iç mekan	2	1,49	4	2,99	-	-	1	0,75	5	3,73	5	3,73	1	0,75	-	-	**18**	**13,43**
	Kitap/bilgisayar	1	0,75	5	3,73	3	2,24	-	-	1	0,75	3	2,24	-	-	-	-	**13**	**9,70**
	Doğa	6	4,48	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,75	1	0,75		-	**8**	**5,97**
	Lab+dış mekan	-	1	0,75		-	-	-	1	0,75	-	-	1	0,75	1	0,75	-	**4**	**2,99**
	Ortam belirsiz	2	1,49	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**2**	**1,49**
	Uzay	-	-	-	-	1	0,75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**	**0,75**

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler çalışma alanı olarak bilim insanını masa başı deney yaparken (f=64, %47,76), laboratuvarda (f=24, %17,9) oda-iç mekânlarda (f=18, %13,4) çizmiştir. Ayrıca uzay (f=1, %0,75), doğa (f=8, %1,49) ve laboratuvar-dış mekânlarda (f=8, %2,99) çizen öğrenciler de bulunmaktadır ancak

bunların sayısı oldukça azdır. Bilim insanının laboratuvar ortamında çizen öğrencilerin 7. sınıflarda çoğunlukta olması dikkat çekicidir. Uzaya ait tek bir çizimin olduğu gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan bilgi sembollerine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenci çizimlerinde yer alan bilgi sembollerine ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				TOPLAM	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	**f**	**%**
Bilgi Sembolleri	Kitap/kitaplık	7	5,22	6	4,48	1	0,75	1	0,75	10	7,46	6	4,48	3	2,24	2	1,49	**36**	**26,87**
	Not kağıdı/defter	4	2,99	6	4,48	1	0,75	1	0,75	11	8,21	2	1,49	4	2,99	1	0,75	**30**	**22,39**
	Dolap	4	2,99	3	2,24	-	-	-	-	10	7,46	4	2,99	3	2,24	1	0,75	**25**	**18,66**
	Formül/hesap		-	-	-	-	-	2	1,49	12	8,96	4	2,99	1	0,75	-	-	**19**	**14,18**
	Kalem	2	1,49	-	-	2	1,49	1	0,75	5	3,73	-	-	3	2,24	-	-	**13**	**9,70**
	Model/poster	-	-	-	-	1	0,75	1	0,75	2	1,49	3	2,24	1	0,75	3	2,24	**11**	**8,21**
	Tahta		-	-	-	-	-	2	1,49	5	3,73	2	1,49	1	0,75	-	-	**10**	**7,46**
	Pano	1	0,75	1	0,75	-	-	-	-	1	0,75	1	0,75	-	-	-	-	**4**	**2,99**
	Dosya	-	-	3	2,24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	**2,24**

Tablo 7 incelendiğinde bilgi sembollerine ait çizimlerde çoğunluklu olarak kitap/ kitaplık (f=36, %26,87) ve not kağıdı/defter (f=30, %22,87) öğelerinin olduğu görülmüştür. Bunların yanında dolap, formül/hesap, kalem, model/poster, tahta, pano, dosya öğelerine de rastlanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan teknoloji sembollerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrenci çizimlerinde yer alan teknolojik sembollere ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				TOPLAM	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	**f**	**%**
Teknolojik semboller	Bilgisayar	2	1,49	4	2,98	1	0,75	-	-	7	5,22	5	3,73	1	0,74	1	0,75	**21**	**15,67**
	Rüzgar türbini	-	-	-	-	-	-	-	-		-	2	1,49	-	-	1	0,75	**3**	**2,24**
	Robot	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,75	1	0,75	1	0,75	**3**	**2,24**
	Mikrofon/ hoparlör	-	-	1	0,75	-	-	-	-	1	0,75	-	-	-	-	1	0,75	**2**	**1,49**
	Telgraf	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,75	-	-	-	-	-	-	**1**	**0,75**
	Helikopter	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,75	**1**	**0,75**
	Uzay gemisi/roket	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,75	-	-	-	-	**1**	**0,75**

Tablo 8'de görüldüğü gibi teknolojik semboller kategorisinde bilgisayar (f=21, %15,67) öğesi en çok çizilen öğe olmuştur. Bunun dışında rüzgar türbini (f=3, %2,24), robot (f=3, %2,24) öğelerin 7. ve 8. sınıflar tarafından çizildiği dikkat çekmiştir. En az çizilen öğeler ise; birer tane olarak, telgraf, helikopter ve uzay gemisi/roket olmuştur. Teknoloji sembollerine ilişkin çizimlerin sıklığının az olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan bilim insanlarının duygularına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin bilim insanlarının duygu durumlarını genellikle mutlu (f=70, %52,24) olarak tasvir ettiği görülmüştür. Duygu durumu şaşkın/ tedirgin olarak çizen kişi sayısının f=10 (%7,56), mutsuz/ memnuniyetsiz çizen kişi sayısının f=9 (%6,72) ve düşünceli çizen kişi sayısının ise f=8 (%5,97) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğrenci çizimlerinde yer alan bilim insanlarının duygularına ilişkin dağılım

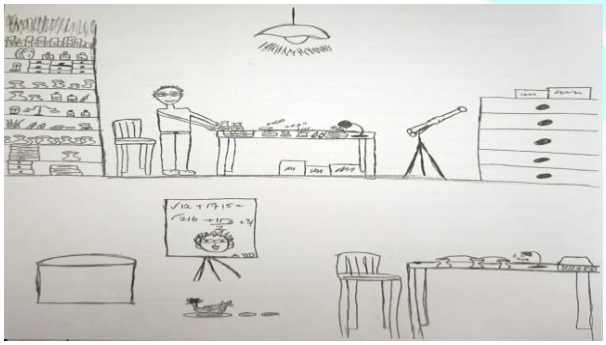
Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				TOPLAM	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Duygu durumları	Mutlu	11	8,21	13	9,70	5	3,73	8	5,97	16	11,94	7	5,22	8	5,97	2	1,49	**70**	**52,24**
	Şaşkın/tedirgin	3	2,24	4	2,99		-	1	0,75	-	-	1	0,75	1	0,75	-	-	**10**	**7,46**
	Mutsuz	1	0,75	5	3,73	1	0,75	1	0,75	-	-	1	0,75		-	-	-	**9**	**6,72**
	Düşünceli	1	0,75	-	-	5	3,73	2	1,49	-	-	-	-		-	-	-	**8**	**5,97**
	Sinirli	-	-	1	0,75		-		-	-	-	-	-		-	1	0,75	**2**	**1,49**
	Net/belli olmayan	3	2,24	4	2,99	1	0,75	6	4,48	10	7,46	12	8,96	2	1,49	4	2,99	**42**	**31,34**

Ortaokul öğrencilerinin çizimlerinde yer alan alternatif sembollere ait bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrenci çizimlerinde yer alan alternatif sembollere ilişkin dağılım

Tema	Sınıf	5.Sınıf (N=42)				6.Sınıf (N=26)				7.Sınıf (N=48)				8.Sınıf (N=18)				TOPLAM	
		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek			
	Kod	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alternatif semboller	Reaksiyon	2	1,49	2	1,49	1	0,75	2	1,49	3	2,24	3	2,24	1	0,75	2	1,49	**16**	**11,94**
	Koruyucu ekipmanlar (bone, maske, gözlük)	-	-	-	-	3	2,24	3	2,24	3	2,24	3	2,24	2	1,49		-	**14**	**10,45**
	Konuşma balonu/ifade	3	2,24	1	0,75	1	0,75	-	-		-	2	1,49	1	0,75	2	1,49	**10**	**7,46**
	Efsanevi imajlar	2	1,49	2	1,49		-	-	-	3	2,24	1	0,75	-	-	-	-	**8**	**5,97**
	Bilim insanı isimleri	1	0,75	2	1,49	1	0,75	-	-		-	1	0,75	-	-	-	-	**5**	**3,73**
	Tehlike/güvenlik sembolü	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,75		-	-	-	-	-	**1**	**0,75**

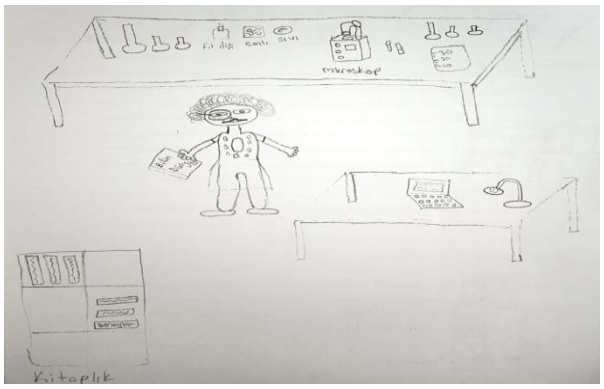
Tablo 10 incelendiğinde alternatif sembollere ait çizimlerde düzenek çizimi f=16 (%11,94) ile en çok çizimi gerçekleştirilen öğe olmuştur. Koruyucu ekipmanlar (bone, maske, gözlük) (f=14, %10,45) ve konuşma balonu (f=10, %7,46) öğeleri de sayıca en fazla çizimi olan diğer öğelerdir. Bunun yanında tehlike/güvenlik sembollerinin (f=1, %0,75) en az çizimi gerçekleştirilen öğe olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çizimlerine bilim insanı isimlerini yazdıklarını ve bazı çizimlerde Einstein, Newton vb. bilim insanı imajlarının vurgulandığı da görülmektedir.



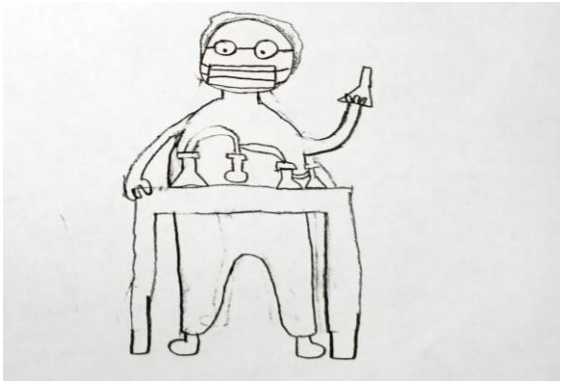
Öğrencilerin çizimlerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur. Şekil 1: Laboratuvar ortamında çalışan, deney yapan, laboratuvarında teleskop, cam deney malzemeleri ve deney tüpleri, ölçüm aletleri ve masa lambası bulunan gözlüklü erkek bilim insanı çizimi. Bu çizimde ayrıca, deney düzeneği, formül, reaksiyon, bilgisayar, pano da bulunmaktadır. Panoya dil çıkaran Einstein figürü çizilmiştir. (7. Sınıf, kız)



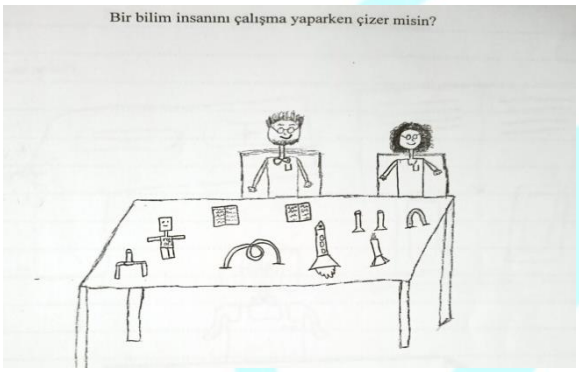
Şekil 2: Dış mekanda araştırma/gözlem yapan kadın bilim insanı çizimi. Bu çizimde not kağıdı, kalem, kitap, büyüteç de bulunmaktadır. (5. Sınıf, kız)



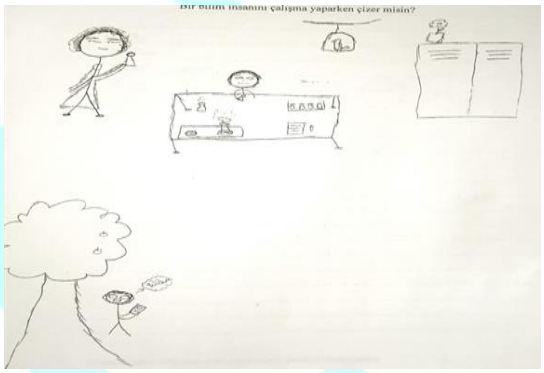
Şekil 3: Laboratuvarda çalışan önlüklü, dağınık saçlı bilim insanı çizimi. Bu çizimde, masa lambası, bilgisayar, mikroskop, cam malzemeler, kitaplık gibi öğeler de bulunmaktadır.(8.sınıf ,kız)



Şekil 4. Masa başında çalışan, erlen mayerlerden oluşan bir deney düzeneği kurmuş olan, maske takmış bir bilim insanı. (6. sınıf, erkek)



Şekil 5. Masa başında birlikte çalışan iki bilim insanı. Masa üzerinde roket modeli ve küçük bir robot görünmektedir. İki bilim insanı da gözlüklüdür, saçlar dağınıktır ve erkek olanının sakalı vardır. (8. sınıf, erkek)



Şekil 6. Birden fazla ortamda çalışan, deney yapan, reaksiyon gerçekleşen, konuşma balonu yer alan ve Newton'un ağacın altında yaptığı keşfe atıfta bulunan çizim. (8.sınıf, kız).

4. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajlarının incelendiği bu çalışmada, basmakalıp bilim insanı imajının çalışma grubunda bulunan öğrencilerde de var olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, bilim insanı dendiğinde laboratuvarda deney yapan, dağınık saçlı, gözlüklü, tek başına çalışan, erkek bilim insanı düşünmektedir. Bilim insanları ile ilgili ilk sistemli çalışma olan Mead ve Metraux'un (1957) çalışmalarında da tespit edilen bu imaj, değişen şartlara ve imkânlara rağmen yıllardır değişmeden varlığını korumaktadır.

134 öğrencinin katılmış olduğu bu araştırmada, sadece 34 öğrenci kadın bilim insanı çizmiştir ve bunların sadece üçü erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Yapılan birçok çalışmada da benzer şekilde, çizimlerde yer alan bilim insanlarının erkek olduğu (Balçın ve Ergün, 2018; Bernard ve Dudek, 2017; Camcı-Erdoğan, 2013; Chambers, 1983; Kara ve Akarsu, 2013, 2015; Nuhoğlu ve Afacan, 2011; Özel, 2012; Özsoy ve Ahi, 2014) ve kadın bilim insanları çizimlerin sadece kız öğrenciler tarafından yapıldığı belirtilmiştir (Kara ve Akarsu, 2015; Kelly, 2018; Korkmaz ve Kavak, 2010).

Alanyazında yer alan çalışmalarda (Benli, Dökme, ve Sarıkaya, 2011; Camcı ve Erdoğan, 2013; Chambers, 1983; Kara ve Akarsu, 2015; Nuhoğlu ve Afacan, 2011; Özsoy ve Ahi, 2014) laboratuvar önlüğü giyen bilim insanı imajı en sık karşılaşılan imaj olmasına rağmen, bu araştırmada, bilim insanlarının fiziksel özelliklerine ilişkin olarak, dağınık saçlı, gözlüklü ve özenli kıyafetli olmanın sıklığının, laboratuvar önlüğü giymeye ilişkin imajın sıklığından daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda öğrencilerin bilim insanlarını hırpani olarak çizdiğinin bulunduğu araştırmalar (Küçük ve Bağ, 2012) bulunsa da bu araştırmada, bilim insanlarını özenli kıyafetler içinde resmeden öğrencilerin bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilim insanını dağınık saçlı ve hırpani görünüşlü çizmeleri bilim insanlarının çok çalışmalarından dolayı görünüşlerine önem vermediklerini düşüncesinden kaynaklanabilir; bazı öğrencilerin ise bilim insanlarını özenli kıyafetler içinde çizmeleri ise bu imajda bir değişim başladığı

şeklinde değerlendirilebilir. Bununla ilgili olarak, derslerde en çok kullanılan kaynak olan ders kitaplarında, bilim insanı öykülerinin ve görsellerinin yer almasının dağınık, hırpani görünümlü insanlar algısını değiştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda da ortaokul öğrencilerinin kravat, kolye, küpe, saç bandı, kemer, yaka mendili, rozet, pelerin, eşarp gibi çeşitli aksesuarlar çizdiği (Benli, Dökme ve Sarıkaya, 2011) görülmüştür. de sıklıkla yer alan komik görüntülü, dik saçlı ya da kel bilim insanlarının oranının ise bu çalışmada oldukça az olduğu tespit edilmiştir. İmaj araştırmalarının ilk yıllarında öğrenci çizimlerinde sıklıkla karşılaşılan komik görüntülü bilim insanı çizimlerinin ve simya ve kara büyü unsurlarının yer aldığı çizimlerin artık nadiren görüldüğü belirtilmekte (Finson, 2002), bu da bilimin statüsünün ve sosyal otoritesinin değişimine paralel olarak popüler medyada yeni bir profesyonel imajının ortaya çıkmasına (Chambers, 1983) bağlanmaktadır.

Araştırma sembollerine ilişkin olarak alanyazında (Camcı Erdoğan, 2013; Song ve Kim, 1999; Türkmen, 2008) olduğu gibi, bu çalışmada da deney tüpleri/cam kaplar en sık çizilen öğe olmuştur. Öğrenciler, bilim insanı dendiğinde en çok deney yapan bir insanı hayal etmekte ve bu deneyler daha çok kimya bilim alanına ilişkin olarak çizilmektedir. Bilim insanları, beher, erlen mayer, deney tüpleri kullanmakta, farklı sıvıları/çözeltileri birbirine katmaktadır. Alanyazında yer alan çizim örneklerinde (Örn; Kelly, 2018) de bu durum açık şekilde görülmektedir. Deney tüpleri ve cam malzemelerin sıklığı alanyazında olduğu gibi bu çalışmada da oldukça fazladır, katılımcıların yarısından çoğu bu öğeleri çizmişlerdir. Farklı deney malzemeleri ile deney yapan (%5,97) ya da araştırma konusu canlılar (%5,22) ile ilgili olan bilim insanı çizimleri oldukça sınırlıdır. Deney tüpleri ve cam kapların dışında çizimlerde deney malzemeleri olarak basit elektrik devresine ilişkin ampül, kablo vb. araçlar; canlılara ilişkin çiçek, kedi ve böcek çizildiği görülmüştür. Ayrıca, gökcisimlerinin incelendiğinin çizildiği çizimler de bulunmaktadır. Bunlar, alanyazındaki bulgularda sıklıkla bahsedilen öğelerden değildir. Bu çalışmada da bunların sıklıkları düşük olsa da öğrencilerin deneyi sadece kimya deneyleri, malzemeleri sadece cam kaplar olarak düşünmediklerini göstermesi açısından önemlidir. Bazı çizimlerde malzemelerin bir düzeneğin parçası olarak resmedildiği belirlenmiştir. Ağgül Yalçın ve Taşdemir'in (2017) yaptıkları çalışmada ortaokul kademesindeki öğrencilerin deney düzeneklerini ilkokul kademesindeki öğrencilerden daha fazla çizdiğini sonucuna ulaşmıştır. Ortaokulda öğrencilerin fen bilimleri dersinde laboratuvar çalışmaları yapmalarının ve deney düzeneği oluşturmalarının bu bulgunun ortaya çıkmasında etkisi olduğu söylenebilir. Bu çalışma da ortaokul öğrencileri ile yapıldığı için düzenek öğesine ait sonuçlar benzerlik göstermiştir. Büyüteç, teleskop, mikroskop gb. gözlem araçları da sıklıkları az olsa da çizimler arasında yer almaktadır.

Bilim insanlarının nasıl betimlendiği incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası (%55,7) bilim insanlarını deney yaparken çizmişlerdir. Bilim insanını kitap okurken, araştırma ya da gözlem yaparken çizen öğrencilerin sıklıkları oldukça düşüktür. 6 öğrenci, bilim insanını sunum yaparken çizmiştir. Sıklık oldukça düşük olsa da araştırmalarına dair sonuçları diğer insanlara sunmanın da işlerinin bir parçası olduğunu fark eden öğrenciler olduğunun görülmesi açısından bu bulgu önemlidir. Bilim insanlarını diğer bilim insanları ile birlikte çalışırken (5) ya da bir bilim insanını birden fazla ortamda çizen öğrenci (1) sayısı oldukça azdır. Bu durum bilim insanlarının asosyal insanlar gibi algılanmasının ya da bilimin yalnız yapılan ve laboratuvarda gerçekleşen bir çalışma alanıymış gibi algılanmasının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bilim insanlarının çalışma alanları incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğu bilim insanlarını masa başında deney yaparken, bir kısmı da laboratuvarda çalışırken çizmişlerdir. Bunun yanında laboratuvar olmayan ama iç mekanda çalıştığını gösteren çizimlerde bulunmaktadır. Alanyazında da bilim insanlarının çalıştığı ortam olarak laboratuvar ve oda-iç mekan çizimlerine sıklıkla rastlanmaktadır (Nuhoğlu ve Afacan, 2007; Küçük ve Bağ, 2013). Doğada çalışan bilim insanı çizimlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Uzayda çalışan bilim insanı çizimi ise sadece bir öğrenci tarafından çizilmiştir. Bütün bu bulgular, bilim insanlarının bilimsel çalışmaları sadece deney yaparak sürdürdükleri algısının hala yaygın olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bilim insanlarının sadece kimya alanında çalışıyormuş gibi algılanması da başka bir sınırlı düşüncenin göstergesidir. Bilim insanı kimyasallarla uğraşıyor ve çalışmalarını laboratuvarda, masa başında ya da iç mekanda yürütür düşüncesi, aslında meslek seçimi yapılırken de olumsuz etkileri olabilecek bir unsurdur. Çünkü bu tür algılar bilim ve bilim insanına karşı olumsuz tutumlar gelişmesine neden olabilecek potansiyeldedir. Dolayısıyla, bilim insanlarının sadece kimyasal maddelerle uğraşmadıkları, çok farklı araştırma konularının olduğu ve sadece laboratuvarda çalışmadığının öğrencilere örneklerle anlatılması gerekli ve önemlidir.

Bilgi sembollerine ilişkin olarak kitap/ kitaplık, not kağıdı, defteri ve dolap öğelerinin en sık çizilen öğeler olduğu belirlenmiştir. Alanyazında da ilk akla gelen öğenin kitaplar olduğu görülmektedir (Sezen Vekli, Çilsalar Sağnak ve Yaman, 2020; Özsoy ve Ahi, 2014). Formül/ hesap, model/poster gibi öğelerin 6. sınıftan itibaren çizilmeye başlandığı tespit edilmiştir. Bu durum sınıf seviyesi arttıkça derslerde formüllere, modellere daha çok yer verilmesi, çeşitli hesaplamalar yapılmaya başlanmasıyla açıklanabilir. Bunlarla derslerinde karşılaşan öğrencilerin, bilim ve bilim insanı ile ilgili imajlarında zenginleşme olduğu söylenebilir.

Çizimlerde teknoloji sembolüyle ilgili olarak en sık çizilen öğe bilgisayardır, ancak bunun oranı %15,67 ile sınırlıdır. Alanyazın incelendiğinde de benzer şekilde teknolojik sembollerle ile ilgili en sık çizilen görselin bilgisayar olduğu tespit edilmiştir (Camcı Erdoğan, 2013; Özdemir ve Ünal, 2020). Teknolojiye ilişkin çizilen diğer görseller; robot, mikrofon, telgraf, roket, helikopter, rüzgar tribünüdür ancak bunlar çok az öğrenci (toplam 11 öğrenci, % 8,22) tarafından çizilmiştir. Alanyazında da televizyon ve cep telefonu bulgularına da rastlanmıştır. Ancak bu çalışmamızda bu iki koda ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Televizyon ve cep telefonun günlük hayatın bir parçası haline gelmesinin, bu bulguda etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin çoğu tarafından bilim insanları mutlu olarak çizilmiştir. Bu durum, olumlu olarak değerlendirilebilir çünkü bilim insanlarının yaptıkları işte mutlu olduklarının düşünülmesi olumlu tutum geliştirme noktasında etkili olabilir. Bazı bilim insanlarının şaşkın, memnuniyetsiz düşünceli ya da sinirli olarak çizildiği resimler olsa da bunların sıklıklarının az olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin çizdikleri alternatif sembollerde reaksiyon halindeki çözeltilerin (%11,94) ve koruyucu ekipmanların (% 10,45) sıklıkları düşük olmakla birlikte en sık çizilen öğeler olduğu tespit edilmiştir. Bilim insanı çalışmalarını kimya deneyleri ile ilişkilendiren öğrencilerin deney tüplerinden çıkan dumana/buhar vb. öğelere yer vermeleri olağan bir durum olarak nitelendirilebilir. Bununla ilgili alanyazında daha çok patlama çizimlerin yer aldığı tespit edilmiştir ve bu bilim insanlarının çılgın deneyler yapan kişilerdir şeklindeki algılamadan kaynaklandığı (Chambers, 1983) belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada, belirgin bir patlama çizimi bulunmamaktadır. Çizimlerde reaksiyonlar küçük baloncuklar ya da beher/tüp üzerinde ya da içinde dumanlar şeklinde resmedilmiştir. Alanyazında pek rastlanmayan öğeler olarak bu çalışmada 14 öğrenci (%10.45) tarafından bone, maske, gözlük gibi koruyucu ekipmanlar çizildiği görülmüştür. Ders kitaplarında laboratuvar kurallarında yer alan önlük giymek, koruyucu gözlük takmak gibi kurallar yazılmaktadır. Bilim insanının laboratuvarda çalışıyor olması imajı ile ilişkili olarak, laboratuvar çizen öğrencilerin bu öğeleri de hatırlayarak çizimlerine eklemiş olabilecekleri söylenebilir. Ayrıca, pandemi döneminde kullanılan maskelerin etkisi ile maskenin çizimlerde yer almış olma olasılığı bulunmaktadır. Çok sık olmamakla birlikte çizimler arasında dil çıkaran ya da dağınık saçlı Einstein, ağaç altında kitap okuyan ya da kafasına elma düşen Newton gibi çizimlerin de yer aldığı görülmektedir. Bu çizimler, çizgi filmler, hikaye kitapları, karikatürler vb. medya araçlarında sıklıkla karşımıza çıkan figürlerdir ve bilim insanı imajının oluşmasında etkisi açıktır. Bu çizimlerin oluşmasında medyanın etkisinin kadar ders kitaplarındaki örneklerde bilim tarihinin hep bu örnekler üzerinden sunuluyor olması da bir diğer etkendir (Laçin Şimşek, 2019). Bu noktada, ders kitaplarında sunulan örneklerin çeşitlendirilmesinin ve medyada kullanılan çizimlerin daha gerçekçi sunulmasını önemli olduğu söylenebilir. Bunların yanında bazı çizimlerde Einstein, El-Biruni, Graham Bell, Gutenberg'in isimlerine yer verildiği görülmüştür. Bu isimlerde de görüldüğü gibi öğrencilerin aklına gelen isimlerin popüler bilimin sürekli tekrarladığı isimler ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Konuşma balonlarında ise "buldum", "ve sonunda ampulü buldum", "hemen çalışmalıyız vb. şeklinde ifadeler görülmüştür.

Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde, genel olarak basmakalıp bilim insanının imajının devam ettiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin çizimlerinde doğada ya da farklı ortamlarda çalışan, kimya deneyleri dışında deneyler yapan, birlikte çalışan ya da araştırmalar yapan bilim insanları çizilmiş olsa da laboratuvarda yalnız çalışan ve gözlüklü, laboratuvar önlüklü erkek bilim insanı imajının hala baskın olarak devam ettiği görülmektedir. Bilim insanı cinsiyeti dışında öğrencilerin cinsiyetine ya da sınıfına bağlı olarak bariz bir farklılık çıkan öğelere rastlanmamıştır. Bilim insanı cinsiyeti ile ilgili olarak ise erkeklerin neredeyse tamamı erkek bilim insanı çizmişlerdir. Bu durum bilim insanı denince erkek bilim insanı algısının baskın şekilde devam ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin bilim insanına ilişkin sahip oldukları imajlar onların bilimi ve bilimin doğasını doğru yapılandırmaları açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla, bu imajların uygun şekilde gelişmesi için, onların uygun örneklerle karşılaşmalarının sağlanması önemlidir. Ders kitaplarında bilim insanlarına daha çok yer verilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin nitelikli popüler bilim kitapları ve dergilerine ulaşmalarını sağlamaları bu noktada etkili olacaktır.

Kaynakça

Ağgül Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, *11*(3), 611-628.

Ağgül Yalçın, F. ve Taşdemir, M. (2017). *Farklı Eğitim Düzeylerindeki Bireylerin Bilim İnsanı İmajlarının Belirlenmesi Ve Bu İmajların Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yüksek Lisan Tezi.

Akcay, B. (2011). Turkish Elementary and Secondary Students' Views about Science and Scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 12* (1), 1-11

Balçın, M.D. ve Ergün, A. (2018). Secondary School Students' Perceptions And Attitudes About Scientists. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 66-93.

Benli, E., Dökme, İ. ve Sarıkaya, M. (2011). The Effects of Technology Teaching Materials on Students' Image of Scientists. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2371-2376.

Bernard, P. ve Dudek, K. (2017). Revisiting Students' Perceptions Of Research Scientists – Outcomes of An İndirect Draw - A – Scientist Test (INDAST). *Journal of Baltic Science Education*, *16*(4), 562-575

Buldu, M. (2006). Young Children's Perceptions Of Scientists: A preliminary Study.*Educational Research*. 48(1), 121-132.

Camcı Erdoğan, S. (2013). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilim İnsanlarına Yönelik Algıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *3* (1), 13-37.

Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Adaylarının Gözlerinden Bilim İnsanları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1):130-155

Chambers, W. D. (1983). Stereotypic Images of Scientist: The Draw-A Scientist Test. *Science Education*, 67 (2), 255-265.

Çelik, S. ve Bayram, E. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilim İnsanı İmajlarının İncelenmesi*. Bayburt Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Emvalotis, A.ve Koutsianou, A. (2018). Greek primary school students' images of scientists and their work: Has anything changed? *Research in Science and Technological Education*, *36*(1), 69–85.

Eyceyurt Türk, G. ve Tüzün, Ü. N. (2017). Lise Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajları ve Bilimin Doğası Mitleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18* (2), 19-36.

Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics, 102*, 335-346.

Kara, B. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanına Yönelik Tutum ve İmajının Belirlenmesi. *Journal of European Education*, *3* (1), 8-15.

Kara, B. ve Akarsu, B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanına Yönelik Tutum ve İmajının Belirlenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *3*(2), 90-116.

Kelly, L. B. (2018). Draw a Scientist Uncovering Students' Thinking About Science And Scientists. *Science & Children*, 86-89.

Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilime ve Bilim İnsanına Yönelik İmajları. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1055-1079.

Küçük, M. ve Bağ, H. (2012). 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 125-138.

Laçin Şimşek, C. (2019). What can stories on history of science give to students?: thoughts of science teachers candidates", *International Journal of Instruction, 12* (1): 99-112,2019.

Nuhoğlu, H. ve Afacan, Ö. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim İnsanına Yönelik Düşüncelerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 279-298.

O'Brien, V., Kopala, M., ve Martinez-Pons, M. (1999). Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender, and career interests related to mathematics and science. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 231-235.

Özdemir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajlarına dair düşüncelerinin analizi. *Educatione*, 1(1), 69-104.

Özel, M. (2012). Children's Images of Scientists: Does Grade Level Make A Difference?. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, Special Issue, Autumn, 3187-3198.

Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). Çocukların Gözüyle Bilim İnsanı. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, *8*(1), 204- 230.

Sezen Vekli, G., Çilsalar Sagnak, H. ve Yaman, F. (2020). TÜBİTAK 4004 Doğa Lab: Doğada Sorgulama Temelli Bilim Projesinin Öğrencilerin Bilim İnsanı İmaj Ve Görüşlerine Etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20* (1), 149-167

Song, J. ve Kim, K. (1999). How Korean students see scientists: The images of the scientist. *International Journal of Science Education*, 21, 957-977.

Thomas, M. D., Henley, T. H. ve Snell, C. M. (2006). The draw a scientist test: A different population and a somewhat Different story. *College Student Journal*, 40 (1), 140-148.

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science &Technology Education, 4(1)*, 55-61.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Öğretmenlerin Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

Serap Ataoğlu[a,1], Gülden Kaya Uyanık[b], Bilal Kızmaz[a]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterliklerini cinsiyet, kıdem, uzaktan eğitime ilişkin kurs, seminer, eğitim vb. alıp almadığı ve çevrim içi platformlarda sınav yapmanın güvenli olduğunu düşünüp düşünmedikleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 203 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterlik puanlarının cinsiyete ve kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarının uzaktan eğitimle ilgili kurs, seminer, kurs vb. etkinliklere katılıp katılmamaya göre farklılaştığı ve uzaktan eğitimle ilgili kurs almış olanların kurs almamış olanlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu eğitimde çevrim içi sınavların güvenli olduğunu düşünen öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarının güvenli olduğunu düşünmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:
Ölçme, değerlendirme, çevrim içi, öz yeterlik

1. Giriş

Dünyada bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, yaşamın tüm alanlarını etkisi altına aldığı gibi şüphesiz eğitim alanını da etkilemektedir. Bireylerin yaşanan bu baş döndürücü gelişmelere ayak uydurabilmesi ancak çok boyutlu eğitim faaliyetleri ile mümkündür. Bir toplumdaki bireylerin niteliğini artırmak için öncelikle eğitimin niteliğinin artırılması gerekmektedir (Gencel ve Özbaşı, 2013).

Eğitimin esas amacı bireylerdeki davranışları istendik yöne çevirerek onları topluma kazandırmaktır. Eğitimde bireyin bilgiyi tüketmesi değil; üretmesi, analiz etmesi ve eğitim sürecinin her safhasına aktif bir şekilde katılması amaçlanmaktadır. Belirlenen bu amaçların kazanılıp kazanılmadığını tespit edebilmek için, öğrencilerdeki davranış değişikliğini nitelik ya da nicelik olarak belirleyebilmek için, eğer öğrenci istenilen davranışları kazandıysa kazanma düzeyini öğrenebilmek için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden yararlanılır (Baş ve Beyhan, 2016). Yaşamın bütün alanlarında olduğu üzere eğitim alanında da seviyenin tespiti, elde edilen sonuçları, ne kadar başarılı olunduğunun anlaşılması ve bir karara varılabilmesi için ölçme değerlendirme faaliyetlerine başvurulur (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013).

Eğitim, davranış değişikliğini sağlayan bir sistemdir ve bu sistemin girdi, süreç, çıktı ve kontrol aşamaları mevcuttur. Ölçme, belirli nesne ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir (Özer Özkan, 2019). Belirli bir alanda kişilerin sahip oldukları öğrenme yetileri ya da seviyesi ölçme yoluyla belirlenir. Ölçme eğitimin en önemli ve vazgeçilmez ögelerinden biridir (Balta ve Türel, 2013).

[1] Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
e-posta: İmra5425@gmail.com

Değerlendirme ise nicel şekildeki ölçme neticelerinin nitel şekilde ifade edilmesiyle başarının ya da başarısızlığın yordanması durumudur. Değerlendirme yapılabilmek için öğrenme eyleminin gerçekleşip gerçekleşmediğinin davranış biçiminde ölçülmüş olması lazımdır (Göçmen, 2004).

Öğretim programlarının ölçme değerlendirmeye yönelik tüm unsurları içermesi mümkün değildir. Eğitimin dinamik yapısı; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. değişkenlere bağlı olduğundan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir (MEB, 2018). Eğitim sisteminin kontrolü, değerlendirme sürecinde gerçekleşir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulanan programın noksan ve yetersiz yönleri belirlenir ve uygulanan öğretimin iyileştirilmesine çalışılır (Baykul, 2000). Özcelik'e (1998) göre öğrencilerin eğitim yoluyla kazanacakları yeni davranışlara ilişkin kazandıkları yeterlilik ve kararlılık düzeyini belirlemek ve bu yeni davranışların kazandırılmasında yaşanan gecikmelerin nedenlerini ortaya çıkarmak için ölçme ve değerlendirme gereklidir. Yaşar'a (2010) göre her sistem gibi eğitim sistemi de girdi, süreç, çıktı ve kontrol birimlerinden oluşmaktadır. Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminde, sistemi oluşturan birimlerin istenildiği gibi çalışıp çalışmadığını ve değilse sebeplerinin neler olduğunu belirleyerek kontrol görevini yerine getirir. Bu kontrol görevi girdi, süreç ve çıktı aşamalarında gerçekleştirilir. Eğitim ortamında öğrencilerin kazandıkları eğitim sürecinin bilgi, beceri, tutum ve etkililiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Ölçme ve değerlendirme; okullarda öğrencilerin akademik ve sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimlerindeki değişimlerin izlenmesinde, akademik olarak başarısız öğrencilerdeki eksikliklerin giderilmesinde, öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının artırılmasında ve öğretmen öz düzenlemesinde önemli rol oynamaktadır (Semerci, 2009).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetinin eğitim sistemi içerisindeki önemi eğitimin hangi mekânda ve hangi zaman aralığında yapıldığından bağımsızdır. Nitekim pandemi süreciyle yaşadığımız eğitim faaliyetlerinde uzaktan eğitim söz konusu olmuştur ve bu süreçte ölçme ve değerlendirme faaliyetleri hem üzerinde en çok durulan hem de en fazla sorunun yaşandığı alan olmuştur. Uzaktan eğitim olarak da adlandırılabilen çevrim içi eğitimde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme işlemi çevrim içi ölçme ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Balta ve Türel, 2013).

Çevrim içi eğitim, eğitim süreçlerinde farklı yaklaşımlar içermekte ve bu sebeple verilen eğitimin ölçme ve değerlendirme süreçleri de yüz yüze eğitimden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar öğretmenlerin yüz yüze eğitim süreçlerinde yaptıkları ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine göre farklı yaklaşım sergilemelerini gerekli kılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlikleri ile doğru orantılıdır. Yapılan birçok çalışma kişilerin bir olguya ilişkin öz yeterlikleri arttıkça o olguya hayatlarında yer vermenin de daha yüksek oranda görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. (Bandura, 2000; Dembo,2004; Tschannen-Moran & Hoy,2001).

Öz yeterlik kişinin öğrenme eylemini gerçekleştirebilmek ve davranışlarını geliştirebilmek için sahip olduğu kapasiteye inanmasıdır (Bandura, 1999; Gallagher, 2012). Başka bir ifadeyle öz yeterlik kişilerin kapasite ve becerilerini değerlendirerek davranış hâline getirmesi (Schunk, 2009), ulaşmak istediği hedefe giderkenki kapasitesinin başarıya ulaşmaya yeteceğine inanmasıdır. Öz yeterlik duygusu gelişmiş insanlar karşılaştıkları sorunlar karşısında bıkkınlık göstermez, sorunu çözmeye çalışır ve sorun çözme sürecinde sabırlı ve kararlıdır (Bandura, 1999). Öz yeterlik başarı, performans, motivasyon ve tutum ile doğrudan ilişkilidir (Lewitt, 2001). Öğretmenlerin öz yeterlikleri eğitim sürecine olan motivasyonları, olumlu tutumları ve süreçte gösterdikleri başarı ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple eğitim sürecinde özyeterliğin oldukça önemli olduğu bir gerçektir. Öğretmenlerin öğrenci performans ve başarılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme alanında gerekli yetkinlik ve donanıma sahip olmaları gerekir (Özbaşı, 2009).

Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin öğretim süreci öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim süreci sonunda gerçekleştirmeleri gereken birtakım görevler bulunmaktadır. Tüm bu görevlerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin bu faaliyetlere yönelik sahip olması gereken öz yeterlikleri öne çıkmaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin de öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmeye yönelik öz yeterlikleri ölçüsünde başarıya ulaşacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, uzaktan eğitime ilişkin kurs, seminer, eğitim vb. alıp almadığı ve çevrim içi platformlarda sınav yapmanın güvenli olduğunu düşünüp düşünmedikleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma betimsel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinde araştırmada yer alan değişkenler herhangi bir müdahale olmaksızın, durumu değiştirip etkilemeden var olduğu şekilde tanımlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 1998).

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	119	58,6
	Erkek	84	41,4
Kıdem	1-5 yıl	22	10,8
	6-10 yıl	38	18,7
	11-15 yıl	48	23,6
	15 yıl üstü	95	46,8
	Toplam	203	100

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde %58,6'sının kadın, %41,4'ünün ise erkek olduğu görülmüştür. Katılımcılar dört farklı kıdem kategorisinde incelenmiştir. 1-5 yıllık 22 öğretmen (%10,8), 6-10 yıllık 38 öğretmen (%18,7), 11-15 yıllık 48 öğretmen (%23,6) ve 15 yılın üstünde kıdemi olan 95 öğretmen (%46,8) çalışma grubunda yer almıştır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak betimsel özelliklerin sorulduğu sorular ve Koç, Uzun ve Ünaldı Coral (2022) tarafından geliştirilen "Çevrim İçi Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"nin bulunduğu form kullanılmıştır. Çevrim İçi Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği 10'lu Likert tipinde toplam 25 madde içermektedir. Geçerlik analizleri için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda ölçeğin yetkinlikler ve eksiklikler olmak üzere toplam iki boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı hesaplanmış; ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,958 ve McDonald Omega katsayısı ise 0,962 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,963 olarak hesaplanmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterliklerini cinsiyet, kıdem, uzaktan eğitime ilişkin kurs, seminer, eğitim vb. alıp almadığı ve çevrim içi platformlarda sınav yapmanın güvenli olduğunu düşünüp düşünmedikleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada kullanılan ölçme aracından elde edilen toplam puan ilgili değişkenler açısından incelenmiştir. Toplanan 203 verinin normalliği Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür (KS=0,052 p>0,05). Normal dağılım varsayımı sağlandığı için yapılan incelemelerde parametrik test olan t testi ve ANOVA istatistikleri kullanılmıştır. Tüm analizler için SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın temel amacı doğrultusundan öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterlikleri cinsiyet, uzaktan eğitime ilişkin kurs, seminer, eğitim vb. alıp almadığı ve çevrim içi platformlarda sınav yapmanın güvenli olduğunu düşünüp düşünmedikleri açısından t testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çevrim İçi Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Yeterlik Puanlarının İlgili Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	119	158,8571	45,51500	201	-,607	,545
	Erkek	84	162,6429	41,22218			
Kurs, seminer eğitim vb.	Evet	132	165,6894	40,67543	201	2,366	,019
	Hayır	71	150,6338	47,65838			
Güvenli mi?	Evet	33	181,9394	39,89826	201	3,157	,002
	Hayır	170	156,2471	43,31074			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak ($t_{(201)}$ =-0,607 p>0,05) farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kurs, seminer vb. alıp almama durumları açısından çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarında farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Kurs seminer, eğitim vb. alanların öz yeterlik puanları almayanlardan daha yüksektir ve aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(201)}$ =2,366 p < 0,05). Öğretmenlere "Çevrim içi platformlarda sınav yapmanın güvenli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve bu soruya ait fikirleri farklı olan öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çevrim içi sınavların güvenli olduğunu düşünen ve düşünmeyen öğretmenler arasında çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanları açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($t_{(201)}$ =3,157, p < 0,05). Bu farklılık incelendiğinde çevrim içi sınavların güvenli olduğunu düşünen öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 181,93) güvenli olduğunu düşünmeyenlere göre ($\bar{X}$= 156,25) göre ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterlik puanları kıdem açısından ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 3'te öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarının ilgili değişkenlere ait betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 3. Çevrim İçi Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Yeterliğin Kıdem Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		N	$\bar{X}$	SS
Kıdem	1-5 yıl	22	171,8636	43,54559
	6-10 yıl	38	158,6579	42,49723
	11-15 yıl	48	159,3958	36,66452
	15 yıl ve üstü	95	159,0000	47,61660

Tablo 3 incelendiğinde 203 katılımcının 22'si 1-5 yıl, 38'i 6-10 yıl, 48'i 1-15 yıl ve 95'i 15 yıl ve üstü kıdemde öğretmenlerdir. Kıdem yıllarına göre çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puan ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl kıdemde olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 4'te katılımcıların çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puan ortalamalarının kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Kıdem	Gruplar arası	3240,944	3	1080,315	,561	,641
	Gruplar içi	382954,623	199	1924,395		
	Toplam	386195,567	202			

Tablo 4'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(3,199)}$ = 0,561 p > 0,05).

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterliklerin cinsiyet, kıdem, uzaktan eğitime ilişkin kurs, seminer, eğitim vb. alıp almadığı ve çevrim içi platformlarda sınav yapmanın güvenli olduğunu düşünüp düşünmedikleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 203 öğretmenden veri toplanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kiler (2022) çalışmasında çevrim içi ölçme değerlendirme araçlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin çevrim içi ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarının uzaktan eğitimle ilgili kurs, seminer, kurs vb. etkinliklere katılıp katılmamaya göre farklılaştığı ve uzaktan eğitimle ilgili kurs almış olanların kurs almamış olanlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenleri daha donanımlı kılmak ya da olası bir ihtiyaç hâlinde öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik hazır bulunuşluklarını ve öz yeterliklerini artırmak adına öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi kurs veya seminerlere katılımı teşvik edilebilir.

Araştırma sonucunda eğitimde çevrim içi sınavların güvenli olduğunu düşünen öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik puanlarının güvenli olduğunu düşünmeyen öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Çevrim içi sınavlarda alınan güvenlik önlemleri ile ilgili bilgilendirmeler artırılıp öğretmenlerin bu konudaki endişelerini ortadan kaldırmaya yönelik girişimler, öğretmenlerin çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterliklerine katkı sunulabilir. Ayrıca çevrim içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında alınan güvenlik önlemlerinin yeterliliği konusu araştırama durumu olarak ele alınabilir.

Araştırma örnekleminde elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin öz yeterliklerinin kıdem süresi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Kaynakça

Aldağ, H. ve Gürpınar, K. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Sunu Becerilerini Etkileyen Faktörler, Akademik BiliÇim Konferansı* 31 Ocak - 2 ġubat 2007, Kütahya.

Archgbald, D. (1991). Authentic Assessment: *What it Means and How It Can Help Schools.* Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development, University of Wisconsin.

Balta, Y. ve Tuŕel, Y. K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına Ilişkin Bir Inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(3).

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2(1), 21-41.*

Bandura, A. (2000). Cultivate Self Efficacy For Personal And Organizational Effectiveness. In E. A. Locke (Ed.) *Handbook of Principles of Organizational Behavior.* 120-136. Oxford: Blackwell Publishing.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması,* Ankara, ÖSYM Yayınları.

Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.).* New York, NY: McGraw-Hill.

Gallagher, M. W. (2012). Self-Efficacy. (ed.) In V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior (Vol.2, pp. 314-320). San Diego: Academic Press.*

Gencel, İ. E., ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online,* 12(1), 190-201.

Göçmen, G. B. (2004). Değerlendirmeye Genel Bir Bakiş: Kriter-Referansli (Mutlak) Ya Da Norm-Referansli (Bağil) Değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.

Gökhan, B.., ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *7*(1), 18-32.

Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda rapor hazırlama yöntemi*. Ankara: Pars Matbaacılık Sanayi.

Kiler, B. (2022) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çevrim İçi Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. (Yüksek lisans tezi) ÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 731753).

Koç, A., Uzun, N.B. ve Ünaldı Coral, M.N. (2022). Çevrim içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (1), 87-98. DOI: https://doi.org/10.24289/ijsser.1031155

Lewitt, K., E. (2001). "An Analysis of Elementary Teachers" Belief Regarding The Teaching and Learning of Science" *Science Education*, 86 (1), 1-22.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim Matematik Dersi 9-12. Sınıflar öğretim programı.* Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.

Mueller, J.(2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through Online Faculty Development. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 1(1).Online Learning,* 1(9). http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/7.1.1.pdf (Erişim Tarihi: 05.06.2012)

Özçelik, D. A.(1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları

Özbaşı, D. (2009). Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Yeterlik Göstergelerinin ve Bunlara İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pallof, R. M. ve Pratt, K. (2009). *Assessing the Online Learner*. San Francisco: Jossey -Bass.

Semerci, Ç. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* (2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17(7), 783-805.*

Tynjala, P.(1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Contructivist and a Traditional Learning Environment in University, *International Journal of Educational Research,* 31(5), 357- 442.

Uysal, M., Öztürk, H. ve Döş, İ. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yaşar, M. (2010a). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (1-8) (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Fakülteler Arası Turnuvaya Katılan Öğrencilerin Sportmenlik Yönelimleri

Serkan Necati Metin, Yağmur Akkoyunlu

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye

Öz

Bu araştırmada Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi'nde eğitim gören ve bahar şenlikleri kapsamında düzenlenen futbol ve voleybol turnuvasına katılan öğrencilerin sportmenlik yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmaya 80 erkek 16 kadın olmak üzere toplam 96 kişi katılmıştır. Katılımcıların 48'i futbol 48'i voleybol müsabakasında yer almıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesi için kişisel bilgi formunun yanında Vallerand ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Sezen Balçıkanlı (2010) tarafından yapılan, "Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi" ölçeği kullanılmıştır. Örneklem grubunun az olması ve verilerin normal dağılmadığı anlaşıldığından ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sportmenlik yönelimlerinde voleybol ve futbol müsabakasına katılanlar ve okudukları fakülte açısından anlamlı farklılıklar olduğu ($p<0,05$), öğrencilerin okudukları sınıf ve yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($p>0,05$) anlaşılmıştır. Voleybol müsabakasına katılanların, futbol müsabakasına katılanlara göre sportmenlik yönelim değerlerinin daha fazla olduğu ayrıca Yönetim Bilişim Sistemleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerde eğitim görenlere göre sportmenlik yönelim değerlerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

AnahtarKelimeler:
sportmenlik, sportmenlik yönelimi, spor

1. Giriş

Okulların temel hedeflerinden biri de toplumun ortak değeri olarak düşünülen insan haklarını güçlendirmek ve öğrencilerin demokratik bir toplumda etkili bir vatandaşlık bilinci kazanmasındır (Bolivar ve Luego, 2019). Bu bilincin oluşumunda spor, öğrenciler arasındaki sosyal ve kişisel etkileşimlerde sağladığı avantajlar düşünüldüğünde en uygun araçlardan biridir (Sanchez vd., 2014). Bu amaca ulaşmak için beden eğitimi ve spor, sportmenlik gibi farklı göstergeler ile değerlendirilebilen sportif davranışların sergilenmesinde genel olarak etik ve ahlaki gelişime odaklanır (Kirk, 2013; Schwamberger ve Curtner, 2019; Bolter vd., 2018; Burgueno vd., 2020; Harvey vd., 2014). Yani sporun öğrencilerin etik ve ahlaki gelişimlerinde çok önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Sportmenlik içerisinde samimiyet, cesaret, sabır, kendini kontrol, kendine güven, başkalarını küçümsememe, başkalarının fikirlerine ve doğrularına saygı duyma ve cömertlik gibi özellikleri barındırır (Koç, 2013). Bu yönüyle sportmenlik spor ruhuna uygun olarak nasıl davranılacağını ileri süren erdemli davranışsal eğilimleri anlatmaktadır (Stornes ve Bru, 2002).

Sportmenliği analiz etmek için kullanılan teorilerden biri Vallerand ve arkadaşları tarafından özetlenen sportmenliğin sosyal ve psikolojik görünümüdür (Vallerand vd., 1996; Vallerand vd., 1997). Bu sosyal ve psikolojik bakış açısına göre sportmenlik beş boyutta değerlendirilmiştir. Bunlar; bir maçtan sonra rakiplerle tokalaşmak, rakibin iyi performansının kabul edilmesi ve aynı zamanda iyi bir kazanan ve kaybeden olmak gibi sosyal geleneklere saygı, kurallara ve hakemlere saygı, sporcunun seviyesini çaba, katılım, başarısızlıkların kabulü ve becerilerini geliştirme girişimi açısından ifade ederek, kişinin spora tam bağlılığı, rakibe saygı, rakibe karşı ilgi, endişe ve düşünceyi yansıtmak ve spora olumsuz yaklaşım olarak ifade edilen,

Sorumlu yazar adresi: Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Spor Biimleri Fakültesi, Türkiye
e-posta: smetin@bandirma.edu.tr

oyuncunun bir hata yaptıktan sonra katılımını bireysel ödüller ve kupalarla şartlı olarak sağlamayı ifade etmektir görünümüdür (Vallerand vd., 1996; Vallerand vd., 1997).

Bu çalışmada Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi 2021-2022 öğrenim yılı bahar şenlikleri kapsamında düzenlenen voleybol ve futbol turnuvasına katılan öğrencilerin sportmenlik yönelimlerinin çeşitli değişkenlikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın voleybol ve futbol açısından değerlendirilen başka çalışmanın bulunmamasından dolayı literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Grubu

Bu çalışmaya 2021-2022 öğrenim yılı bahar şenlikleri kapsamında düzenlenen turnuvaya katılan 48'i voleybol 48'i futbol olmak üzere toplam 96 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 80'i erkek 16'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, kişisel bilgi formu ve Sezen-Balçıkanlı tarafından Türkçe'ye uyarlayan "Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği" (ÇBSYÖ) kullanılmıştır (Sezen-Balçıkanlı, 2010). Ölçek "sosyal normlara uyum", "kurallara ve yönetime saygı", "sporda sorumluluklara bağlılık", "rakibe saygı" alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alpha değerleri ise; sosyal normlara uyum ,86; kurallara ve yönetime saygı ,83; sporda sorumluluklara bağlılık ,91; rakibe saygı ,82'olarak bulunmuştur (Sezen-Balçıkanlı, 2010). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,95 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler tanımlanmasında frekans, yüzde dağılımları ve karşılaştırmalı nonparametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin analizinde SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo1. Araştırma Grubu Tanımlayıcı İstatistiki Bilgiler

	Frequency (n:96)	Percent (%)
Cinsiyet		
Erkek	80	83,3
Kadın	16	16,7
Yaş		
18-21	69	71,9
22 ve üzeri	27	28,1
Branş		
Futbol	48	50
Voleybol	48	50
Sınıf		
Birinci Sınıf	53	55,2
İkinci Sınıf	24	25
Üçüncü Sınıf	12	12,5
Dördüncü Sınıf	7	7,3
Fakülte		
Spor Bilimleri Fak.	9	9,4
Uygulamalı Bilimler Fak.	13	13,5
Yönetim Bilişim Sis. Fak.	3	3,1
Sağlık Bilimleri Fak.	10	10,4
Mühendislik ve Doğa Bil. Fak.	9	9,4
İktisadi ve İdari Bil. Fak.	13	13,5
Sanat Tasarım ve Mimarlık Fak.	9	9,4
Meslek Yüksek Okulu	11	11,5
Denizcilik Fak.	15	15,6
İnsan Toplum Bil. Fak.	4	4,2

Tablo 1'de katılımcıların tanımlayıcı istatistiki bilgilerine bakıldığında %83,3 ünün erkek %16,7 sinin kadın olduğu, %71,9 'unun 18-21 yaş aralığında %28,1'inin 22 yaş üzerinde olduğu, %50'sinin voleybol %50'sinin futbol müsabakalarında mücadele ettiği, %55,2'sinin birinci, %25'inin ikinci, %12,5'inin üçüncü,

%7,3'ünün dördüncü sınıf olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %9,4'ünün spor bilimleri, %13,5'inin uygulamalı bilimler fakültesi, %3,1'inin yönetim bilişim sistemleri fakültesi, %10,4'ünün sağlık bilimleri fakültesi, %9,4'ünün mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, %13,5'inin iktisadi ve idari bilimler fakültesi, %9,4'ünün sanat tasarım ve mimarlık fakültesi, %11,5'inin meslek yüksekokulları, %15,6'sının denizcilik fakültesi ve %4,2'sinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gördükleri anlaşılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Branşa Yönelik Sportmenlik Yönelimleri Karşılaştırması

	Branş	**n**	**Mean Rank**	z	**p**
Sosyal Normlara Uyum	Futbol	48	39,84	-3,478	**,001***
	Voleybol	48	57,16		
Kurallar ve Yönetime Saygı	Futbol	48	40,73	-2,891	**,004***
	Voleybol	48	56,27		
Sporda Sorumluluklara Bağlılık	Futbol	48	40,73	-3,078	**,002***
	Voleybol	48	56,27		
Rakibe Saygı	Futbol	48	38,64	-3,768	**,000***
	Voleybol	48	58,36		
Toplam	Futbol	48	37,99	-3,792	**,000***
	Voleybol	48	59,01		

Tablo 2'de katılımcıların branş değişkenine yönelik sportmenlik yönelimleri incelendiğinde tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre voleybol müsabakasına katılanların futbol müsabakasına katılanlara göre sportmenlik yönelimi puanları toplamda ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Yaşa Yönelik Sportmenlik Yönelimleri Karşılaştırması

	Yaş	**n**	**Mean Rank**	z	**p**
Sosyal Normlara Uyum	18-21 yaş	69	49,56	-,813	**,416**
	22 ve üzeri	27	45,80		
Kurallar ve Yönetime Saygı	18-21 yaş	69	47,41	-,493	**,622**
	22 ve üzeri	27	51,28		
Sporda Sorumluluklara Bağlılık	18-21 yaş	69	48,26	-,023	**,981**
	22 ve üzeri	27	49,11		
Rakibe Saygı	18-21 yaş	69	47,86	-,249	**,804**
	22 ve üzeri	27	50,13		
Toplam	18-21 yaş	69	48,33	-,090	**,928**
	22 ve üzeri	27	48,94		

Tablo 3'te katılımcıların yaş değişkenine yönelik sportmenlik yönelimleri incelendiğinde tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4. Öğrencilerin Fakülteye Yönelik Sportmenlik Yönelimleri Karşılaştırması

Fakülte	**n (96)**	**Sosyal Normlara Uyum**	**Kurallar ve Yönetime Saygı**	**Sporda Sorumluluklara Bağlılık**	**Rakibe Saygı**	**Toplam**
		X	X	X	X	X
Spor Bil. Fak.	9	46,89	33,61	48	39,44	36,72
Uygulamalı Bil. Fak.	13	40,96	42,96	38,54	40,19	37,42
Yönetim Bilişim Sis. Fak.	3	67	65,50	68	71	72,33
Sağlık Bil. Fak.	10	67	67,10	68	71	74,65
Mühendislik ve Doğa Bil. Fak.	9	54,06	48,17	53,72	52,50	52,89
İktisadi ve İdari Bil. Fak.	13	43,77	53,35	46,96	50,23	47,19
Sanat Tasarım ve Mimarlık Fak.	9	67	63,83	60,17	64	68,50
Meslek Yüksekokulları	11	38,41	41,32	40,77	41,18	40,82
Denizcilik Fak.	15	38,20	34,80	37,67	35,20	35,17
İnsan Toplum Bil. Fak	4	44,13	62,38	47,50	43,25	48,25
df		9	9	9	9	9
p		**,021***	**,024***	**,055**	**,012***	**,003***

Tablo 4'te katılımcıların fakülte değişkenine yönelik sportmenlik yönelimleri incelendiğinde sosyal normlara uyum, kurallar ve yönetime saygı, rakibe saygı alt boyutlarında ve toplamda istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05). Sporda sorumluluklara bağlılık alt boyutunda Yönetim Bilişim Sistemleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi puan ortalamaları diğer fakültelere oranla yüksek olduğu görülmüş ancak istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. (p>0,05)

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Yönelik Sportmenlik Yönelimleri Karşılaştırması

Sınıf	n (96)	Sosyal Normlara Uyum	Kurallar ve Yönetime Saygı	Sporda Sorumluluklara Bağlılık	Rakibe Saygı	Toplam
		X	X	X	X	X
Birinci Sınıf	53	50,73	47,84	49,35	47,60	49,17
İkinci Sınıf	24	51,44	52,02	50,90	52,98	52,08
Üçüncü Sınıf	12	33,63	47,58	39,29	40,88	37,88
Dördüncü Sınıf	7	47,07	43	49,64	53	49,36
df		3	3	3	3	3
p		,152	,854	,580	,558	,514

Tablo 5'te katılımcıların sınıf değişkenine yönelik sportmenlik yönelimleri incelendiğinde tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi'nde 2022 yılı bahar şenlikleri kapsamında düzenlenen futbol ve voleybol turnuvalarına katılan öğrencilerin sportmenlik yönelimleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya yaşları 18 ile 29 arasında değişen 80'i erkek 16'sı kadın olmak üzere toplam 96 kişi katılmıştır.

Bahar şenlikleri kapsamında voleybol ve futbol turnuvasına katılan öğrencilerin katıldıkları branşa yönelik sportmenlik yönelimleri incelendiğinde, voleybol turnuvasına katılanlar ile futbol turnuvasına katılanlar arasında toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Voleybol turnuvasına katılanların futbol turnuvasına katılanlara oranla sportmenlik yönelimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Gürpınar ve Kurşun'un (2013) basketbol ve futbolcular üzerine yaptığı çalışmada, basketbolcuların futbolculara oranla sportmenlik yönelimlerinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Yapılan bir başka çalışmada ise voleybolcuların sportmenlik yönelimlerinin basketbolculara oranla daha fazla olduğu anlaşılmıştır (Tsai ve Fung, 2005). Temaslı ve temassız sporlar bazlı sportmenlik yönelimleri üzerine yapılan bir çalışmada temassız sporların sportmenlik yönelim puanlarının daha fala olduğu görülmektedir (Tucker ve Parks, 2001). Çalışmamızda elde edilen sonucunda bu çalışmada elde edilen sonuç ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğrencilerin yaşa yönelik sportmenlik yönelimleri incelendiğinde toplamda ve alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmamamızla benzer şekilde Yalçın vd. (2020) yaptığı çalışmada da amatör olarak spor yapan üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine bağlı sportmenlik yönelimlerinde bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmamızın aksine Elik (2017) ise amatör futbolcular üzerine yaptığı çalışmada kural ve yönetime saygı ile rakibe saygı alt boyutunda anlamlı farklılıkların olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin fakülte değişkenine bağlı sportmenlik yönelimleri karşılaştırıldığında sosyal normlara uyum, kurallar ve yönetime saygı, rakibe saygı alt boyutlarında ve toplamda istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Sporda sorumluluklara bağlılık alt boyutunda Yönetim Bilişim Sistemleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi puan ortalamaları diğer fakültelere oranla yüksek olduğu görülmüş ancak istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çetinkaya ve Ayhan'ın (2019) yılında yaptığı çalışmada öğrencilerin okudukları bölüm farklılığına yönelik sportmenlik yönelimleri arasında farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin okudukları sınıf değişkenine bağlı olarak sportmenlik yönelimleri karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışmamızın aksine Çetinöz vd. (2020) yaptığı çalışmada sosyal normalar uyum ve kurallara ve yönetime saygı altı boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; voleybol müsabakasına katılanların futbol müsabakasına katılanlara oranla sportmenlik yönelimleri toplamda ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Fakülte değişkenine göre sporda sorumluklara bağlılık alt boyutu dışında toplamda ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf ve yaş değişkenlerine göre ise sportmenlik yönelimlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kaynaklar

Bolivar, A.; Luego, F. Restablecer una formación ética y cívica común [Reestablishing a common ethical and civic education]. Cuad. Pedag. 2019, 495, 6–9.

Bolter, N.D.; Kipp, L.; Johnson, T. Teaching sportsmanship in physical education and youth sport: Comparing perceptions of teachers with students and coaches with athletes. J. Teach. Phys. Educ. 2018, 37, 209–217.

Burgueño, R.; Macarro-Moreno, J.; Sánchez-Gallardo, I.; Lirola, M.-J.; Medina-Casaubón, J. Analysis of motivational profiles on sportspersonship orientations in secondary school physical education students: A self-determination theory-based perspective. J. Teach. Phys. Educ. 2020. Online Advance

Çetinkaya, T., & Ayhan, R. (2019) "Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sportmenlik Yönelim Düxeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" Taras Shevchenko 4th Internatioanal Congress on Social Sciences, İzmir.

Çetinöz, F., Yurtcu, E. & Üstgörül, Y. E. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Sportmenlik Düzeylerinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7 (3), 1-13. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/inubesyo/issue/60831/795230

Elik, T. (2017). Güneydoğu anadolu bölgesi futbol takımlarında amatör olarak futbol oynayan sporcuların sportmenlik yönelimleri ve empatik eğilim düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Gürpınar, B., ve Kurşun, S. (2013). Basketbolcuların ve futbolcuların sportmenlik yönelimleri. Mediterranean Journal of Humanities, 3(1), 171-176.

Harvey, S.; Kirk, D.; O'Donovan, T.M. Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. Sport Educ. Soc. 2014, 19, 41–62.

Kirk, D. Educational value and models-based practice in Physical Education. Edu. Philos. Theory 2013, 45, 973–986.

Koç, Y. (2013). Beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği (BEDSDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 96-114.

Sánchez-Oliva, D.; Viladrich, C.; Amado, D.; González-Ponce, I.; García-Calvo, T. Prediction of positive behaviors in Physical Education: A self-determination theory perspective. Rev. Psicodidáctica 2014, 19, 387–406.

Sezen-Balçıkanlı, G. (2010). Çok boyutlu sportmenlik yönelimi ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,15(1), 1-10.

Schwamberger, B.; Curtner-Smith, M. Moral development and sporting behavior in sport education. Eur. Phys. Edu. Rev. 2019, 25, 581–596.

Stornes, T., Bru, E., "Sportspersonship and Perceptions of Leadership: An Investigation of Adolescent Handball Players' Perception of sportspersonship and Associations with Perceived Leadership", European Journal of Sport Science, 2(6), pp. 1-15, 2002.

Tsai, E., & Fung, L. (2005). "Sportspersonship in Youth Basketball and Volleyball Players". Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology, 7 (2), 37-46.

Tucker, L. W., & Parks, J. B. (2001). "Effects of Gender and Sport Type on Intercollegiate Athletes' Perceptions of the Legitimacy of Aggressive Behaviors in Sport". Sociology of Sport Journal, 18 (4), 403-413.

Vallerand, R.J.; Deshaies, P.; Cuerrier, J.-P.; Brière, N.M.; Pelletier, L.G. Toward a multidimensional definition of sportsmanship. J. Appl. Sport Psychol. 1996, 8, 89–101.

Vallerand, R.J.; Brière, N.M.; Blanchard, C.; Provencher, P. Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientations scale. J. Sport Exerc. Psychol. 1997, 19, 197–206.

Yalçın, Y. G., Tolga, T. E. K., ve Çetin, M. Ç. (2020). Amatör olarak spor yapan üniversite öğrencilerinin sportmenlik yönelimlerinin incelenmesi. Türk Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 29-34.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Uzaktan Eğitim Süreçleri Sonrasında Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Gülden Kaya Uyanık*[1], Faruk Elkut[2] ve İrem Elkut[2]

[1] *Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD*
[2] *Yl Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ABD*

Öz

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumlarını cinsiyet, kıdem, öğretmenlik yaptığı eğitim kademesi, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kurs, seminer, eğitim vs alıp almadığı ve eğitim süreçlerinde en önemli basamağın ölçme ve değerlendirme olduğu fikrine katılıp katılmadığı açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda farklı branş ve kademelerde çalışan 179 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumu ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumlarının cinsiyete, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kurs, seminer, kurs vb etkinliklere katılıp katılmamaya ve çalıştığı eğitim kademesine göre değişmediği görülmüştür. Araştırma sonucunda eğitimde ölçme değerlendirmenin eğitimde önemli bir basamak olduğunu düşünen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumu önemli olduğunu düşünmeyen öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise çalışılan kademe fark etmeksizin kıdemin öğretmenlerde ölçme ve değerlendirmeye karşı tutumun artmasında etkili olduğudur. Kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin, bir diğer deyişle daha uzun zamandır öğretmenlik yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarının yeni başlayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler;
Ölçme, değerlendirme, tutum, öğretmen

1. Giriş

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bir dönem söz konusudur. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek, değişen ve gelişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek yaşadığımız çevreye ve dünyaya uyum sağlayabilmek için, her geçen gün değişen, gelişen, güncellenen bilgileri ve süreçleri öğrenmek eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Nitekim Covid-19 salgını ile tüm dünyada eğitimin zaman ve mekandan bağımsız gerçekleştirildiği dönemlerden geçildi. Bu süreçlere, yaşanılan sıkıntılar sebebiyle zorunlu olarak geçiş sağlanmış olsa da eğitim, finans, turizm gibi birçok sektörde gelinen son durum bir gelişim göstergesi olmuştur. Covid-19 sebebiyle eğitimde zorunlu uzaktan eğitime geçildi ve bu süreçte sistemsel değişiklikler yaşandı.

Eğitim, her yüzyılda toplumların ve devletlerin önem verdiği bir konu olma özelliğine sahiptir. Özellikle değişen dünya koşullarında çağı yakalamak adına ve çağın ötesine geçebilmek için toplumlar ve devletler eğitim için çaba ve para harcamaktadırlar (Avan, Akbaş ve Gülgün, 2019). Öğretmenlerin mesleki bilgileri, alan bilgileri ve nitelikleri eğitim için kaliteyi doğrudan etkileyen unsurlardandır. Uzaktan eğitim süreçlerinde eğitimin kalitesini düşürmemek için yoğun çaba gösterilmiştir. Eğitimin kalitesi ve niteliğini arttırabilmek adına ölçme ve değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda zorunlu uzaktan eğitim süreçlerinde algısal değişikliklerden en büyüğü eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında oldu (Sarı,2020).

Uzaktan ya da yüz yüze olması fark etmeksizin birçok araştırma (Başol,2018; Doğan,2019; Sarı, 2020) eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi üzerinde durmuştur. Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile

[1]Sorumlu yazar adresi: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD
e-posta: guldenk@sakarya.edu.tr

öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi belirlenir, öğrenme eksiklerinin ve nedenlerinin tespiti yapılabilir, Öğrenci gelişimi izlenebilir, Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sunar, Öğretmeninin öğrenciyi tanımasını sağlar.

Eğitim sisteminin öğelerini geliştirmeye yönelik bilgi toplayarak eğitimin paydaşlarına etkili geri bildirimler verilmesi sağlanır.

Eğitim ortamında etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için öğretmenler vazgeçilmez bir unsurdur. Öğretmenlerin, kendilerini ölçme ve değerlendirme açısından yeterli olarak görmeleri hem eğitimi hem de öğrencilerin geleceğini olumlu yönde etkileyebilir (Aslan, 2020). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ölçme ve değerlendirme süreçlerinin akıbetine etki eder ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir şekilde kullanabilmelerine fayda sağlar (Özalkan, 2021). Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemini anlayan, değer veren ve ölçme değerlendirme alanında çalışmalar yürüten öğretmenler derse yönelik olumlu tutum gösterebilir. Bu alandaki uygulamaların önemini kavrayan ve gerekliliği konusunda olumlu duygu ve düşüncelere sahip bir öğretmen, alandaki yeterlikleri kazanarak kendisini yetiştirmek için çabalar. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının bu çabaları ise kendilerinden beklenenleri nitelikli bir biçimde yerine getirebilmesini sağlar(Demir ve Özmercan, 2020).

Günümüzde eğitim, bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasını sağlar ve çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için de bireylerin çağın gereklerine ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmadıkları belirlenmelidir. Bunun için eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme sürecinin etkili yürütülmesi gerekmektedir. Bu sürecin etkili yürütülmesi görevi de öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, öğretme ortamında etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmeleri için hizmet öncesi eğitim dönemlerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir(Aslan, 2020).

Ölçme ve değerlendirmenin hem süreç hem de sonuç odaklı yapılabilir. Süreç değerlendirmede asıl amaç; bireysel farklılıkları önemseyerek öğrencilerin aktif olarak katıldığı dersleri değerlendirmektir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenciler ilgi, ihtiyaç, yeteneklerine göre yönlendirilir ve karşılaştıkları sorunlara çözümler üretilir (Karadağ ve Özgür, 2020). Bilgi eksiklikleri ölçme ve değerlendirme ile belirlenip giderilir. Böylece özgün, yaratıcı fikirler ve ürünler üretebilen bir gelecek yetiştirilmesine katkıda bulunulmuş olur. Eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri daha çok değer biçmeye dönük değerlendirme olarak karşımıza çıksa da biçimlendirmeye dönük değerlendirmenin de özellikle eğitimin şartları değiştiğinde ne kadar gerekli ve önemli olduğu görülmüştür (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021). Öğretim programlarında yer alan kazanımlar öğretmenler için ölçme değerlendirme faaliyetleri açısından yol gösterici olmakla birlikte gelişime de açıktır. Bu kapsamda gerek öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi gerekse sürecin değerlendirilerek kalitenin artırılması önemli bir konudur. Özellikle ülkemizde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri belli aralıklarla güncellenmekte ve zamanın gereksinimlerine göre şekillendirilmektedir (Avan, Akbaş ve Gülgün, 2019).

Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği çağımızda öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanında kazandıklarının mesleki yaşantıları için önemli olduğu ve ölçme değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, alana özgü kazandıkları bilgileri kullanarak meslek anlamında istenilen düzeye ulaşmalarında avantaj sağlaması önemlidir.

Eğitim sistemini olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebilecek en önemli faktör öğretmenlerdir. Öğretmenler kendi alanlarında donanımlı olursa istenilen niteliklere sahip öğrenciler yetiştirirler. Ancak öğretmenlerin kendi alanlarında donanımlı olmaları yeterli değildir. Çünkü mevcut alana ilişkin bilgi ve becerilerini eğitim durumları aşamasında etkili bir şekilde kullanabilmeleri için , aynı zamanda eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında da yeterliliğe sahip olması gerekmektedir.. Ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olmak için de ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu tutum sergilemeleri önemlidir. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin alana ilişkin tutumlarının belirlenmesi gereklilik göstermektedir. Ölçme ve

değerlendirme uygulamalarına ilişkin olumsuz tutuma sahip olan öğretmenlerin, olumsuz tutumlarının olumlu tutuma doğru değiştirmelerine imkân sağlayacak şekilde çalışmalar yapılması gereklidir.

Değişen eğitim sisteminin yanında, farklılaşan eğitim ortamlarının da etkisiyle G-günümüzde öğretmenlerden, öğretme-öğrenme süreçlerini düzenleyebilen, iyi bir rehber ve etkili bir gözlemci olmaları beklenmektedir (Aksu & Doğan, 2015). Artık daha fazla yeterlilik gerektiren öğretmenlik mesleğini yerine getirecek öğretmenlerin yeni programlara, değişen öğrenme öğretme yöntem ve ortamlarına, ölçme değerlendirme alanında farklı tekniklere uyum sağlayabilmesi beklenmektedir. Çünkü öğretmenler bir yeniliğin gerektirdiği becerileri kazanmadıkça o yeniliğin okullarda gerçekleşmesi beklenemez.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki tavırları ve yeniliklere karşı davranışları çeşitli değişkenler tarafından belirlenmektedir (Koç, 2014). Bu değişkenler içerisinde yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olarak ifade edilen tutum (Tavşancıl, 2010) ele alınabilir. Öğretmenlerin her türlü durum altında icra edecekleri mesleklerinde ölçme-değerlendirme konusunda etkili olabilmeleri için bu konudaki tutumlarını tespit etmek önemli görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada temel amaç, öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Değişen dünya eğitim sistemlerini ve öğretmenleri etkilemektedir. Bu araştırma ile okullardaki öğretmenlerin geçirilen zorunlu uzaktan eğitim süreçleri sonrasında yüz yüze eğitime geçilen ilk yılın ardından ölçme değerlendirmeye dair tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bilgilerin eğitim süreçlerinde önemli rolü olan ölçme değerlendirme faaliyetlerinin kalitelendirilmesi açısından bilgi sağlaması beklenmektedir ve bu durumun önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumlarını cinsiyet, kıdem, öğretmenlik yaptığı eğitim kademesi, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kurs, seminer, eğitim vs alıp almadığı ve eğitim süreçlerinde en önemli basamağın ölçme ve değerlendirme olduğu fikrine katılıp katılmadığı açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusundan çalışma betimsel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel tarama modelinde araştırmada yer alan değişkenler herhangi bir müdahale olmaksızın, durumu değiştirip etkilemeden var olduğu şekilde tanımlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 1998).

4.1. Çalışma Grubu

Çalışma farklı kademelerde öğretmenlik yapan 179 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Demografik özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	112	62,6
	Erkek	67	37,4
Kıdem	1-5 yıl	26	14,5
	6-10 yıl	31	17,4
	11-15 yıl	60	33,5
	15 yıl üstü	62	34,6
Çalıştığı Okul Kademesi	İlkokul (1-4 sınıf)	52	29
	Ortaokul (5-8. Sınıf)	85	47,5
	Lise	42	23,5
	Toplam	179	100

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde %62,6'sının kadın, %37,4'ünün ise erkek olduğu görülmüştür. Katılımcılar dört farklı kıdem kategorisinde incelenmiştir. 1-5 yıllık 26 öğretmen (%14,5), 6-10 yıllık 31 öğretmen (%17,4), 11-15 yıllık 60 öğretmen (%33,5) ve 15 yılın üstünde kıdemi olan 62 öğretmen (%34,6) çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %29 ilkokul, %47,5'i ortaokul ve %23,5'i lise kademelerinde öğretmenlik yapmaktadırlar.

4.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak betimsel özelliklerin sorulduğu sorular ve Arastaman, Yıldırım ve Daşcı (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutumu Ölçeğinin (ÖÖDİTÖ)" bulunduğu form kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumu ölçeği 7'li Likert tipinde toplam 21 madde içermektedir. Geçerlik analizleri için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda ölçeğin ölçme aracı hazırlama, uygulama, temel kavramları bilme ve alternatif ölçme araçları olmak üzere toplam dört boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış; ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,95 olarak hesaplanmıştır.

4.3. Verilerin Analizi

Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumlarını cinsiyet, kıdem, öğretmenlik yaptığı eğitim kademesi, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kurs, seminer, eğitim vs alıp almadığı ve eğitim süreçlerinde en önemli basamağın ölçme ve değerlendirme olduğu fikrine katılıp katılmadığı açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada kullanılan ölçme aracından elde edilen toplam puan ilgili değişkenler açısından incelenmiştir. Toplanan 179 verinin normalliği Kolmogrov Smirnov testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür (KS=0,065 p>0,05). Normal dağılım varsayımı sağlandığı için yapılan incelemelerde parametrik test olan t testi ve ANOVA ile istatistikleri kullanılmıştır. Tüm analizler için SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.

5. Bulgular

Çalışmanın temel amacı doğrultusundan öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumları cinsiyet, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kurs, seminer, eğitim vs alıp almadığı ve eğitim süreçlerinde en önemli basamağın ölçme ve değerlendirme olduğu fikrine katılıp katılmadığı açısından t testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçme ve değerlendirmeye karşı tutum puanlarının ilgili değişkenlere göre t testi sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	112	111,5536	19,38042	129,607	-,419	,676
	Erkek	67	112,8806	21,13343			
Kurs, seminer eğitim vs.	Evet	140	113,3071	18,82058	177	1,599	,111
	Hayır	39	111,5385	23,50347			
Önemli mi?	Evet	104	112,0865	21,69789	177	4,428	,007
	Hayır	75	106,0000	17,53375			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak ($t_{(129,607)}$ =-0,419 p>0,05) farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin kurs alıp almama durumları açısından ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadıkları da incelenmiştir. Kurs seminer, eğitim vs. alanların tutum puanları daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(177)}$ =1,599 p>0,05). Öğretmenlere "Eğitim süreçlerinde en önemli basamağın ölçme ve değerlendirme olduğu fikrine katılıyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve bu soruya ait fikirleri farklı olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puanlarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçmenin önemli olduğunu düşünen ve düşünmeyen öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirmeye ilişki tutum açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($t_{(177)}$ =4,488 p<0,05). Bu farklılık incelendiğinde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir basamak olduğunu düşünen öğretmenlerin ($\overline{X} = 112,08$) önemli olduğunu düşünmeyenlere göre ($\bar{X}$=106) göre ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumları kıdem ve çalıştığı okul kademesi açısından ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 3'te öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puanlarının ilgili değişkenlere ait betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin kıdem ve okul kademesi değişkenlerine ait betimsel istatistikler

Değişkenler		N	$\bar{X}$	SS
Kıdem	1-5 yıl	26	111,0000	18,94413
	6-10 yıl	31	106,3871	20,42168
	11-15 yıl	60	109,2833	19,66593
	15 ve üstü	62	118,0000	19,52888
Çalıştığı Okul Kademesi	İlkokul	52	108,3846	20,01191
	Ortaokul	85	114,2471	20,98010
	Lise	42	112,1429	17,62422

Tablo 3 incelendiğinde 179 katılımcının 26'sı 1-5 yıl, 31'i 6-10 yıl, 60'ı 1-15 yıl ve 62'si 15 yıl ve üstü kıdemde öğretmenlerdir. Kıdem yıllarına göre ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puan ortalamaları incelendiğinde 15 yıl ve üstü kıdemde olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha yüksek tutum puanına sahip olduğu, onları yeni başlayan 1-5 yıllık öğretmenlerin izlediği ve en düşük tutum puanına ise 6-10 yıllık öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler çalıştığı okul kademesine göre incelendiğinde ise 52 öğretmenin ilkokul, 85 öğretmenin ortaokul 42 öğretmenin ise lise kademesinde görev yaptığı görülmüştür. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puanları incelendiğinde ise puanların birbirine yakın olmasına rağmen en yüksek tutum puanının ortaokulda görev yapan öğretmenlerde, en düşük tutum puanının ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 4'te katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puan ortalamalarının kıdem ve çalıştığı eğitim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin kıdem ve okul kademesi değişkenlerine ait ANOVA sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Kıdem	Gruplar arası	3677,009	3	1225,670	3,175	,026
	Gruplar içi	67565,538	175	386,089		
	Toplam	71242,547	178			
Çalıştığı eğitim kademesi	Gruplar arası	1109,285	2	554,643	1,392	,251
	Gruplar içi	70133,262	176	398,484		
	Toplam	71242,547	178			

Tablo 4'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(3,175)}$=3,175 $p<0,05$). Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puan ortalamasının kıdeme göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 15 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin tutum puanlarının daha düşük kıdemde olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalıştığı eğitim kademesine göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(2,176)}$=1,392 $p>0,05$).

6. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumlarını cinsiyet, kıdem, öğretmenlik yaptığı eğitim kademesi, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kurs, seminer, eğitim vs alıp almadığı ve eğitim süreçlerinde en önemli basamağın ölçme ve değerlendirme olduğu fikrine katılıp katılmadığı açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda farklı branş ve kademelerde çalışan 179 öğretmenden veri toplanmıştır.

Avan, Akbaş ve Gülgün (2019) yaptıkları çalışmada ölçme ve değerlendirmenin verilen eğitimin niteliğinin ortaya çıkarılmasında ve daha iyiye ulaştırılmasında önemli bir süreç olduğu, bu kapsamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye karşı tutumlarının, verimli bir eğitimin amacına uygun bir şekilde

ölçülmesi ve değerlendirilmesini doğrudan etkilediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye önem verdikleri, öğretmenlerin meslek hayatı boyunca daha fazla ölçme ve değerlendirme dersi almaları gerektiği ve bu konuda verilen eğitimlerin gerekli olduğunu düşündükleri, ölçme ve değerlendirmenin iyi bir eğitimci olmak için gerekli ve yararlı olduğu kanaatinde oldukları ve ölçme ve değerlendirme dersi almadan öğretmenliğe yeterince hazır olunamayacağı, ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alma düşüncesiyle, yenilikçi ölçme ve değerlendirme eğitimlerine öğretmenlerin istekli olduğu sonucuna varmışlardır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine karşı tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulgu farklı araştırmalar tarafından desteklenmektedir Daha önceki yıllarda da öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmaların bir kısmında cinsiyetle ilgili bir farklılık bulunamamıştır (Yaşar, 2014; Gencel ve Özbaşı, 2013; Tatar ve Murat, 2011). Erkuş(2020) yaptığı çalışmada da cinsiyetler açısından hesaplanan farkın anlamlı düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Yine bir başka çalışmada Aktaş ve Alıcı(2013) cinsiyetin öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Başkonuş (2018) , Altun (2017) ve Erdoğdu'nun (2010) yaptıkları araştırmada, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kurs, seminer, kurs vb etkinliklere katılıp katılmamaya göre değişmediği görülmüştür. Yıldız, Çiçek, Özçelik, Boz ve Admış, (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre ölçme ve değerlendirme tutumları ve olumlu tutum boyutlarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda eğitimde ölçme değerlendirmenin eğitimde önemli bir basamak olduğunu düşünen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumu önemli olduğunu düşünmeyen öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguyla öğretmenlerin tutumlarında değişim meydana getirmek isteniyorsa bunun için öncelikle olgunun öneminin anlatılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise çalışılan kademe fark etmeksizin kıdemin öğretmenlerde ölçme ve değerlendirmeye karşı tutumun artmasında etkili olduğudur. Kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin, bir diğer deyişle daha uzun zamandır öğretmenlik yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarının yeni başlayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Erkuş(2020) yaptığı çalışmada, mesleğinde 20 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarının yeni başlayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Güneş (2007) ve Genç (2008) yaptıkları çalışmalarda kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre, kendilerini ölçme değerlendirme hususlarında daha yeterli gördüklerini bulmuştur. Buna göre bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Mesleğinde daha kıdemli ve tecrübeli olan öğretmenlerin tutum puanlarının yüksek çıkmasından yola çıkarak; kıdemli öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki önemini ve değerini diğer öğretmenlere göre daha çok benimsediği ve önemsediği görülmüştür. Göreve yeni başlayan ve kıdemi düşük öğretmenlerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanlarını artırmak için Milli Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirmeye yönelik seminer ve kurs benzeri eğitimleri artırması, öğretmenlerin ilgisini çekerek bu tür eğitimlere katılımları artırarak öğretmenler için farkındalık oluşturması gerekmektedir. Bu eğitimler aracılığı ile öğretmenlerde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir basamak olduğu düşüncesi oluşacaktır. Ölçme ve değerlendirmenin eğitimin en önemli basamağı olduğu düşüncesine sahip öğretmenler, öğrencilerine davranışlarını nasıl değiştirebilecekleri, kendilerini nasıl geliştirebilecekleri, eksik ve yanlış bilgileri nasıl düzeltebilecekleri hakkında dönüt ve bilgiler vererek öğrencilerin eğitsel ve kişisel olarak gelişimlerine büyük katkı sağlamış olacaklardır. Yeterince çalışan ve başarılı öğrencilerin güdülenmesini sağlayacaklardır. Diğer öğrenciler içinde örnek olarak onlarında güdülenmesine ve motive olmasına katkı sağlayacaktır. Unutulmamalıdır ki eğitim dünyayı değiştirmek için kullanılabilecek en güçlü araç ise bu aracın başındaki kaptan öğretmenlerdir. Öğretmen ne kadar güdülenmiş ve başarılı ise yetiştirdiği öğrencilerde onun kadar güdülenmiş ve başarılı olacaklardır.

Kaynakça

Aksu, D., ve Doğan, N. (2015). Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 6(2);194-206*

Aktaş, M.; Alıcı, D. (2013). Eğitimde Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University*, 33. (66-73).

Altun, A. (2017). *Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ve Yeterlik Algılarının İncelenmesi.* Kafkas Universitesi. Sosyal Bilimler Enstitu, (20), 361-375.

Aslan, S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6047-6068. DOI: 10.26466/opus.755991

Avan, Ç., Akbaş, V., & Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 20-31. DOI: https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.002

Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Atıf İndeksi, 001-307.*

Başkonuş, T. (2018). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ve Yeterliklerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Polat Demir, B. & Eminoğlu Özmercan, E. (2020). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies Education,* 15(6), 4445-4458. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43744

Doğan, N. (2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. *İnsan Davranışları ve Ölçme Araçlarını Sınıflama Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.*

Erdoğdu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulan bildiri,* Antalya.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.).* New York, NY: McGraw-Hill.

Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Karadağ, N. ve Özgür, A. Z. (2020). Assessment and evaluation in mega universities. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 19(4), 35-49. Erişim adresi: http://www.tojet.net/articles/v19i4/1943.pdf

Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda rapor hazırlama yöntemi*. Ankara: Pars Matbaacılık Sanayi.

Koç, C (2014). Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem Ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences,* Cilt:13 Sayı:49 (150-170)

Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, *4*, 18-26.

Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2021*(16), 70-93.

Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, M., Çiçek, Ö., Özçelik, E., Boz, Ş. & Admış, O. (2021). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal,* (Issn:2630-631X) 7(49): 2206-2213.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Ortaokul Öğrencilerinin Tüketicilik Eğitimi Tutum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerin Ortak Etkilerine Göre İncelenmesi

Hüseyin Çalışkan[a], Yiğit Cebeci[a1]

[a] *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 54300, Hendek/Sakarya-Türkiye*

Öz

Bu araştırmadaki temel amaç, Sakarya ilinin farklı yerleşim birimlerinde (il merkezi, ilçe ve köy) okumakta olan 151 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisinin tüketici eğitimi konusundaki tutumlarını tespit etmek ve farklı değişkenler arasındaki ortak etkiyi göz önünde bulundurarak betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda veri toplama aracı olarak "Tüketici Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin tüketici eğitimi tutum düzeyleri; yerleşim birimi cinsiyet ortak etkisi ve yerleşim birimi ebeveyn çalışma durumu ortak etkisi bağımsız değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmanın amacı bağlamında gerçekleştirilen istatistiksel analizler neticesinde, ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine yönelik tutum düzeylerinin olumlu olduğu, yerleşim birimi cinsiyet ortak etkisi ve yerleşim birimi ebeveyn çalışma durumu ortak etkisinin ise öğrencilerin tüketici eğitimi tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiş ve bu sonuçlara ilişkin birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:
Tüketici eğitimi, bilinçli tüketici, sosyal bilgiler, ortaokul öğrencileri, tutum.

1. Giriş

Tüketim özellikle 21.yy için salt anlamı olan ekonomi ile sınırlı kalmayıp birey ve toplumlar için bir nevi kimlik yaratma rolüne bürünmüştür. Üretilenin harcanıp tüketilmesi eylemi, ihtiyaç olunanın giderilmesinden ziyade beğeni ve yaşam tarzları yaratma-yansıtma işlevi görmeye başlamıştır. Bu değişimde, sosyal ilişkiler ve sosyalleşmede sanal dünya: sosyal medyanın belirleyici olması, kar marjını yükseltmek isteyen üreticilerin, reklamcılık sektörünü çok daha etkin ve hedef kitlelere hitap eder bir tarzda kullanması yoluyla yarattığı ivmenin göz ardı edilmemesi gerekir. Değişip yeni anlamlar kazanan tüketimin sonuçta bilinç dışı tüketim çılgınlığı yarattığı, bunun da sürdürülebilir tüketim gibi bir başka tüketim türüne ihtiyaç duyulması haliyle devam ettiği görülmektedir. Zira global dünya ekonomisinin karşılaştığı ekonomik bunalım kıskacını yaratıp daraltan iklim krizi, enerji-ham madde kıtlığı, gıda milliyetçiliği, salgınlar ve savaş, farklılaşan yaşam standartları ve tüketim alışkanlıkları üzerinde bir kez daha değişim yaratan güçlü aktörler olarak karşımıza çıkar olmuştur.

Diğer yandan tüketici eğitimi de yeni normal tüketime paralel olarak geleneksel anlamından kopmaya başlayıp daha kapsamlı bir hale gelmiştir. Değişmekte olan tüketici eğitimine, sayılan belirleyici fenomenler karşısında tampon bir yapı olduğu gözüyle bakıldığından evrensel bir anlayışla nitelikli tüketici eğitimine gösterilen talep artmaktadır. Tüketici eğitimi bugün Avrupa'da binlerce okul ve sınıfta kapsamlı olarak verilmektedir. Avrupa Komisyonu tarafından yürürlüğe konulan Tüketicinin Korunması Politikalarına bağlı olarak tüketici eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır (aktaran Altıok ve Babaoğul, 2010). Tüketici eğitiminin yalnızca bilinçli tüketici değil bilinçli vatandaş yetiştirme açısından bir araç olarak kullanılıyor oluşu da tüketici eğitimini önemli bir savunma mekanizması olarak öne çıkartmaktadır.

Tüketici eğitimine yönelik başarılı bir yatırımın, ergen vatandaşla başlaması ise kaçınılmazdır. Çocukluktan yetişkinliğe uzanan süreçte biriktirilen tüketim tecrübesinin yaşam boyu süreceği düşünüldüğünde çocukluk ve ergenlik, bilinçli tüketici yetiştirebilmenin mihenk taşı olarak önem kazanmaktadır. Özellikle 11-16 yaşları arasındaki yansıtıcı aşama; bilişsel ve sosyal gelişimin çeşitli

[1]Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
e-mail: yigitcebeci@sakarya.edu.tr

boyutlarında daha fazla gelişme ile karakterize edilen bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde daha karmaşık bilgi işleme ve sosyal beceriler geliştirdikçe, markalaşma ve fiyatlandırma gibi pazar kavramları hakkındaki bilgileri, daha ayrıntılı ve karmaşık bir hale gelir. Kendi kimliklerini şekillendirme ve grup beklentilerine uyma ihtiyacının yanı sıra diğer insanların bakış açılarına ilişkin artan farkındalık, tüketici olmanın, seçim yapmanın ve markaları tüketmenin sosyal yönlerine daha fazla dikkat edilmesine neden olur. Tüketici kararları, duruma ve sorumluluğa bağlı olarak daha uyumlu bir şekilde verilir. Benzer şekilde, ebeveynleri ve arkadaşlarını etkileme girişimleri, ergenler daha stratejik bir hale geldikçe daha fazla sosyal farkındalığı yansıtır. Basit bir doğrudan yaklaşımdan ziyade daha iyi karşılanacağını düşündükleri stratejileri tercih ederler (John, 1999, s.184-187). Ergen vatandaşın, hızla değişen dünya tüketim koşullarında aynı zamanda ergen tüketici olması; kendi ihtiyaçlarını doğru belirleyebilmesi, kampanyalar karşısında uyanık oluşu, sermayesini etkin kullanabilmesi, haklarına haiz olabilmesi, dolayısıyla bilinçli ve sürdürülebilir bir tüketici olabilmesini gerektirmektedir. Diğer yandan tüketicinin korunmasını gerektiren temel nedenlerin hepsi, geleceğin tüketicisi olan ergenler için de geçerlidir. Ergenlerin iyi bir tüketici olarak tüketim, para yönetimi, tüketici hakları, reklamlar, marka ve çevre konularında eğitilmeleri önemlidir (Nazik ve Bayazıt, 2004, s.2815). Zira mevcut eğilimler, gençlerin büyük miktarda harcanabilir gelire sahip olduğunu ancak tüketicilik hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Finansal bilgi ihtiyaçlarına rağmen, gençler güdülenmeden tüketicilik ile ilgili derslere karşılık vermeyeceklerdir. (Wheeler ve Thompson, 2001.) Bu durum yaygın ve örgün kurumlarına önemli bir sorumluluk yüklemektedir. İlköğretimden itibaren öğrencilere zamanları ve paralarını nasıl tüketecekleri konusunda karar verme yetileri sağlayacak aktiviteler gerçekleştirmelerine imkân verecek deneyimler kazandırılması; diğer bir ifadeyle; üretim, dağıtım ve tüketimle ilgili etkinlikler öğrencilere yerinde karar almayı da içeren önemli beceriler katacaktır. (Broph ve Alleman, 2007). Sosyal bilgiler ise birey ve toplum ilişkilerini ele alması yanında üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı kapsamında; kişisel zaman ve harcamaları planlama, parayı kullanmak, borç almak ve tasarruf etmek, bilinçli ve sürdürülebilir tüketim, çalışma kültürü ve çalışma etiği gibi konuları içermesi dolayısıyla ortaya konan bu duruma işlevsel bir şekilde dokunabilecek, pragmatik bir elde getirebilecek mühim bir ders olarak öne çıkmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde tüketicilik ve tüketicilik eğitimi tutumlarına ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Ersoy ve Nazik (2006) tarama deseniyle ergenlerin tüketicilik bilgi ve tutum düzeylerini ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, aile geliri, haftalık harçlık, ebeveyn eğitim durumu) farklılaşıp farklılaşmadığını incelerken, Gönen, Özgen, Babekoğlu ve Ufuk (2001) Genç tüketicilerin davranış modellerini belirlemek amacı ile farklı sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş kategorilerindeki genç tüketicileri araştırmıştır. Diğer yandan Dursun (1993) gençlerin tüketicilik rolü kazanma düzeylerini ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre (aile, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik faktör, kitle iletişim araçları, arkadaşlar) farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Alimcan (2018) ise ortaokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Literatürde araştırmaların genel anlamda, tüketici davranışları ve tüketici eğitimi tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bunun farklı değişkenler açısından nasıl değiştiği betimi üzerine odaklandığı görülmüştür. Ancak bu araştırmada olduğu gibi ortak bir etki çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin tüketici eğitimi tutumları; yaşadıkları yerleşim birimleri-öğrencilerin cinsiyetleri, yaşadıkları yerleşim birimleri-ebeveyn çalışma durumları ortak etkisi ele alınarak incelenecektir. Araştırmanın diğer çalışmalardan bu yönüyle ayrılıp öğrencilerin tüketici eğitimi tutum düzeyleri açısından farklı bir boyut ortaya koyarak özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin tüketicilik eğitimi tutum düzeyleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin tüketicilik eğitimi tutum düzeyleri, yerleşim birimi ve cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin tüketicilik eğitimi tutum düzeyleri, yerleşim birimi ve ebeveyn çalışma ortak etkisine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modellerinden kesitsel tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2011) göre genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında

genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. Kesitsel tarama modelinde ise amaç taranan olgunun herhangi bir andaki durumunu tanımlamaktır (Özdemir, 2015). Bu bağlamda araştırma tüketicilik eğitimi tutumlarını betimlenmek maksadıyla ortaokul öğrencilerinden belli bir kesit alınarak gerçekleştirilmiştir.

2.2 Araştırma Grubu

Çalışmada araştırma grubu belirlenirken araştırmanın ekonomikliği bağlamında Sakarya ili seçildiğinden amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacının yakınında bulunan ve kolayca ulaşabileceği kişiler araştırmaya dâhil edilir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.125). Bu kapsamda çalışmanın araştırma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sakarya il, ilçe ve köy yerleşim birimlerindeki birer ortaokulda eğitim görmekte olan 151 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan 151 öğrencinin %47.1'i kadın, %52.9'u ise erkektir. Araştırma grubunun %40.3'ü il merkezinde, %33.8'i ilçede %25.9'u ise köyde yaşamaktadır. Araştırma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler*

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	66	47.1
	Erkek	74	52.9
Yerleşim Birimi	Köy	36	25.9
	İlçe	47	33.8
	İl Merkezi	56	40.3
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	5	3.7
	İlköğretim	74	54.4
	Lise	47	34.6
	Lisans	6	4.4
	Lisansüstü	4	2.9
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	6	4.3
	İlköğretim	63	45.7
	Lise	57	41.3
	Lisans	11	8.0
	Lisansüstü	1	0.7
Anne Çalışma Durumu	Evet	65	46.8
	Hayır	74	53.2
Baba Çalışma Durumu	Evet	109	80.1
	Hayır	27	19.9
Ailede Harcama Kararlarının Nasıl Verildiği	Yalnız Baba	7	5.2
	Yalnız Anne	18	13.3
	Anne-Baba Birlikte	74	54.8
	Tüm Aile Fertleri Birlikte	36	26.7

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacıları tarafından geliştirilen "Tüketici Kişisel Bilgi Formu" ve öğrencilerinin tüketimle ilgili tutumlarını ölçmek için Ersoy ve Nazik (2005) tarafından geliştirilen "Tüketici Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3.1 Tüketici Özlük Bilgileri Formu

Yaş, cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumları, anne baba çalışma durumu, ailenin aylık toplam geliri, öğrencinin haftalık harçlık miktarı ve ailede harcama kararlarının nasıl verildiği değişkenlerini içermektedir.

2.3.2 Tüketici Eğitimi Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin tüketici eğitimiyle ilgili tutumlarını ölçmek için Ersoy ve Nazik (2005) tarafından geliştirilen "Tüketici Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tüketici tutumlarını test eden 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tüketici eğitimi tutumlarını içeren 9 boyutu (Materyalizm, Mamul

Fiyatları, Marka, Reklamlar, Sosyalleştirme Faktörleri, Alışveriş Bilinci, Harçlık Yönetimi, Çevre Kirliğine İlişkin Yöntemler, Enerji Tasarrufu) vardır ve bu boyutlar 4 ünite (Ünite 1: Tüketici ve Tüketim, Ünite 2: Tüketicinin Korunması, Ünite 3: Bilinçli Bir Tüketicinin Bilmesi Gerekenler, Ünite 4: Çevre ve Tüketim) içinde dağılmıştır. Tüketici Eğitimi Tutum Ölçeğinde puanlama yapılırken "1=Katılmıyorum, 2=Kararsızım, 3=Katılıyorum" olmak üzere üçlü derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Ölçekte 7 olumsuz madde (3,4,8,10,23,24,25) olup bu maddelere tersten puanlama yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin bütününe ilişkin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı α=.65 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın veri setine yönelik ölçeğe ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayısı α=.41'dir.

2.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 22 paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve iki yönlü Anova gibi analizler yapılmıştır. Ergenlerin tüketici tutumlarının ölçülmesi amacı kapsamında bu verileri yorumlamak için "Katılmıyorum" 1.00-1.66 "Kararsızım", 1.67-2.33 "Katılıyorum" 2.34-3.00" aralıkları kıstas olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan tüm bu analizlerin elde edilmesinden önce normallik dağılımı testleri yapılmış veri setinin normallik ve varyansların homejenliği varsayımlarını karşıladığı görülmüş, buna göre analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların tüketici eğitimi tutum düzeylerinin belirlenmesi*

Ölçeğin Boyutları	N	En Az	En Çok	$\bar{X}$	Ss
Materyalizm	151	1.00	3.00	2.03	.45
Mamul Fiyatları	151	0.25	0.75	.43	.17
Marka	151	1.00	3.00	1.96	.51
Sosyalleştirme	151	1.50	3.00	2.37	.26
Alışveriş Bilinci	151	1.00	3.00	2.79	.38
Harçlık Yönetimi	151	1.33	3.00	2.48	.35
Çevre Bilinci	151	1.60	3.00	2.67	.35
Enerji Tasarrufu	151	1.00	3.00	2.72	.40
Toplam	151	1.63	2.69	2.37	.18

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların tüketici eğitimi tutum düzeylerinin alt boyutlar bazında tüketicilik eğitimi tutum düzeylerinin aritmetik ortalama değerlerine göre Materyalizm ($\bar{X}$=2.03), Sosyalleşme ($\bar{X}$=2.37), Alışveriş Bilinci ($\bar{X}$=2.79), Harçlık Yönetimi ($\bar{X}$=2.48), Çevre Bilinci ($\bar{X}$=2.67), Enerji Tasarrufu ($\bar{X}$=2.72) alt boyutlarında 'Katılıyorum' düzeyinde, Marka ($\bar{X}$=1.96) alt boyutunda 'Kararsızım' düzeyinde, Mamul Fiyatları ($\bar{X}$==.43) alt boyutunda 'Katılmıyorum' düzeyinde ölçeğin tümünde ($\bar{X}$=2.37) ise 'Katılıyorum' düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3. *Cinsiyet ve yerleşim birimine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum puanlarının dağılımı*

Cinsiyet / Yerleşim Birimi	Kadın			Erkek			Toplam		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	Ss
Köy	12	2.43	.08	24	2.30	.18	36	2.35	.16
İlçe	26	2.36	.19	21	2.27	.27	47	2.32	.23
İl Merkezi	27	2.42	.13	29	2.40	.14	56	2.41	.13
Toplam	65	2.40	.15	74	2.33	.20	139	2.36	.18

Tablo 3 ve 4 incelediğinde kadın ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı ($\bar{X}$=2.40), erkek ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı ($\bar{X}$=2.33)'tür. Kadın ve erkek ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [F=5.97; p<.05].

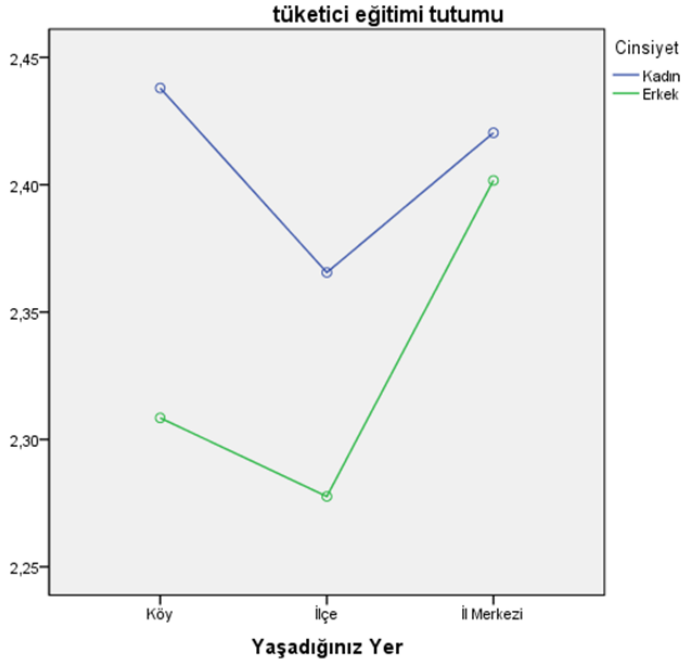
Ortaokul öğrencilerinin yerleşim birimine göre tüketicilik eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı köyde ($\bar{X}$=2.35), ilçede ($\bar{X}$=2.32), il merkezinde ($\bar{X}$=2.41)'dir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [F=3.07; p<.05].

Tablo 4. *Cinsiyet ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimi tutum düzeylerine ait iki yönlü ANOVA sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	.197	1	.197	5.97	.016
Yaşadığınız yer	.203	2	.102	3.07	.049
Cinsiyet*Yaşadığınız yer	.069	2	.034	1.04	.356
Hata	4.396	133	0.33		
Toplam	783.498				

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin köyde yaşayan kadın öğrenciler puanı ($\bar{X}$=2.43), ilçede yaşayan kadın öğrenciler puanı ($\bar{X}$=2.36) il merkezinde yaşayan kadın öğrenciler puanı ($\bar{X}$=2.42)'dir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin köyde yaşayan erkek öğrenciler puanı ($\bar{X}$=2.30), ilçede yaşayan erkek öğrenciler puanı ($\bar{X}$=2.27), il merkezinde yaşayan erkek öğrenciler puanı ($\bar{X}$=2.40)'dır. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. [F=1.04; p>.05] Bu bağlamda cinsiyet ve yerleşim birimi ayrı ayrı ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerini arasında anlamlı farklılık oluştururken ikisi birlikte ortak etkiye göre öğrencilerin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerini etkileyen bir faktör olarak tespit edilmemiştir. Bu durum aşağıda verilen Şekil 1'de daha net bir şekilde görülmektedir.

Şekil 1 göz önünde bulundurulduğunda ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin, kadın öğrenciler arasında en yüksek köyde seyrettiği, en düşük ilçede olduğu, il merkezinin ise iki yerleşim birimi arasında ortanca değeri gösterdiği, ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin erkek öğrenciler arasında ise en yüksek il merkezinde seyrettiği, en düşük ilçede olduğu, köyün ise iki yerleşim birimi arasında ortanca değeri gösterdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Cinsiyet ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeyi

Tablo 5. *Anne çalışma durumu ve yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum puanları*

Anne Çalışma Durumu/ Yerleşim Birimi	Çalışıyor			Çalışmıyor			Toplam		
	N	X̄	ss	N	X̄	ss	N	X̄	Ss
Köy	26	2.33	.16	10	2.39	.16	36	2.35	.16
İlçe	22	2.34	.28	25	2.30	.19	47	2.32	.23
İl Merkezi	17	2.40	.13	38	2.40	.14	55	2.40	.13
Toplam	65	2.35	.20	73	2.37	.16	138	2.36	.18

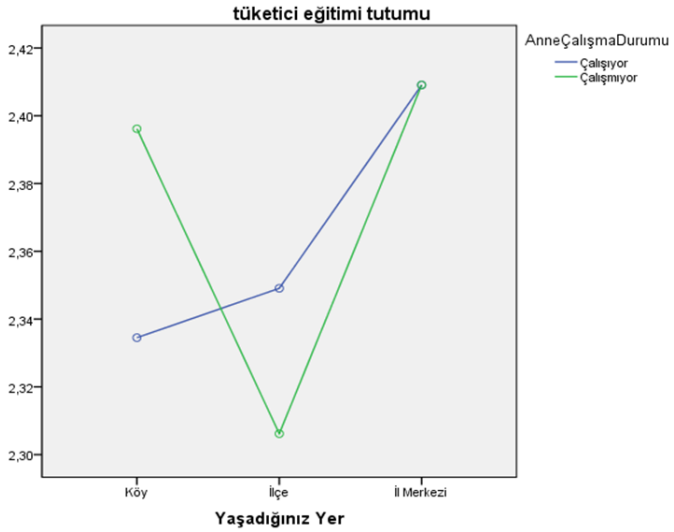
Tablo 5 ve 6 incelediğinde annesi çalışan ortaokul öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı (X̄=2.35), annesi çalışmayan ortaokul öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı (X̄=2.37)'dir. Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [F=2.25; p>.05].

Ortaokul öğrencilerinin anne çalışma durumuna göre tüketicilik eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı köyde (X̄=2.35), ilçede (X̄=2.32), il merkezinde (X̄=2.40)'dir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin anne çalışma durumuna göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir [F=.33; p>.05].

Tablo 6. *Anne çalışma durumu ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimi tutum düzeylerine ait iki yönlü ANOVA sonuçları*

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Çalışma durumu	.156	2	.078	2.25	.109
Yaşadığınız yer	.001	1	.001	0.33	.857
Çalışmadurumu* Yaşadığınız yer	.049	2	.024	.706	.495
Hata	4.567	132	.035		
Toplam					

Ortaokul öğrencilerinin anne çalışma durumu ve yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin köyde yaşayıp, annesi çalışan öğrenciler puanı (X̄=2.33), ilçede yaşayıp annesi çalışan öğrenciler puanı (X̄=2.34) il merkezinde yaşayıp annesi çalışan öğrenciler puanı ise (X̄=2.40)'dır. Ortaokul öğrencilerinin anne çalışma durumu ve yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin köyde yaşayıp annesi çalışmayan öğrenciler puanı (X̄=2.39), ilçede yaşayıp annesi çalışmayan öğrenciler puanı (X̄=2.27), il merkezinde yaşayıp annesi çalışmaya öğrenciler puanı ise (X̄=2.40)'dır. Ortaokul öğrencilerinin anne çalışma durumu ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [F=.71; p>.05]. Bu bağlamda anne çalışma durumu ve yerleşim birimi ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerini birlikte etkileyen bir faktör olarak tespit edilmemiştir. Bu durum aşağıda verilen Şekil 2'de daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 2. Anne çalışma durumu ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeyi

Yukarıdaki Şekil 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitime ilişkin tutum düzeylerinin, anneleri çalışan öğrenciler arasında köyden il merkezine doğru olumlu bir artış gösterdiği söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin anneleri çalışmayan öğrenciler arasında ise en düşük ilçede seyrettiği, köyde yaşayan öğrencilerde en yüksek tutum gösterilen il merkezinde yaşayan öğrencilere oranla yakın bir tutum gösterildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. *Yerleşim Birimi ve Baba Çalışma Durumlarına göre tüketici eğitimine ilişkin tutum puanları*

Baba Çalışma Durumu/	Çalışıyor			Çalışmıyor			Toplam		
Yerleşim Birimi	N	X̄	ss	N	X̄	ss	N	X̄	Ss
Köy	19	2.33	.18	16	2.36	.15	35	2.35	.17
İlçe	40	2.35	.20	6	2.28	.38	46	2.34	.21
İl Merkezi	49	2.41	.13	5	2.37	.16	54	2.41	.13
Toplam	108	2.37	.17	27	2.35	.19	135	2.37	.17

Tablo 7 ve 8 incelediğinde babası çalışan ortaokul öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı (X̄=2.37), babası çalışmayan ortaokul öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı (X̄=2.35)'dir. Babası çalışan ve çalışmayan öğrencilerinin yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [F=.375; p>.05].

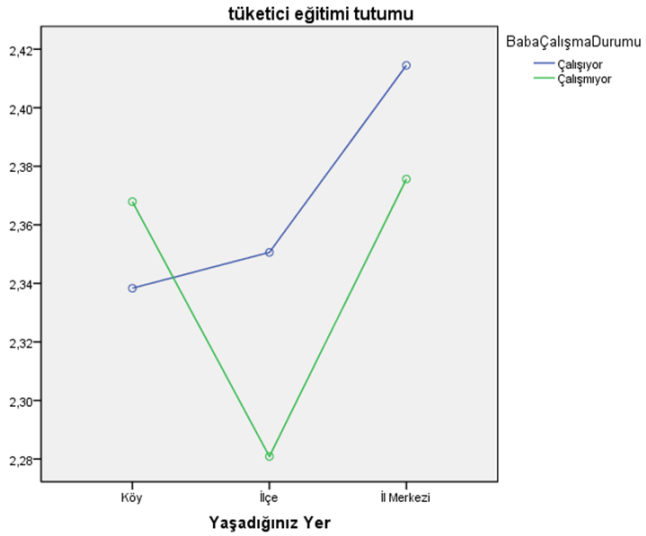
Ortaokul öğrencilerinin baba çalışma durumuna göre tüketicilik eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanı köyde (X̄=2.35), ilçede (X̄=2.34), il merkezinde (X̄=2.41)'dir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin baba çalışma durumuna göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [F=.967; p>.05].

Tablo 8. *Yerleşim birimi ve baba çalışma durumu ortak etkisine göre tüketici eğitimi tutum düzeylerine ait iki yönlü ANOVA sonuçları*

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalama sı	F	p
Çalışma durumu	.012	2	0.31	.967	.83
Yaşadığınız yer	.061	1	0.12	.375	.542
Çalışmadurumu* Yaşadığınız yer	.035	2	0.18	.561	.572
Hata	4.074	129	0.32		
Toplam					

Ortaokul öğrencilerinin baba çalışma durumu ve yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin köyde yaşayıp, babası çalışan öğrenciler puanı (X̄=2.33), ilçede yaşayıp babası çalışan öğrenciler puanı (X̄=2.35) il merkezinde yaşayıp babası çalışan öğrenciler puanı ise (X̄=2.41)'dir. Ortaokul öğrencilerinin baba çalışma durumu ve yerleşim birimlerine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin köyde yaşayıp babası çalışmayan öğrenciler puanı (X̄=2.36), ilçede yaşayıp babası çalışmayan öğrenciler puanı (X̄=2.38), il merkezinde yaşayıp babası çalışmaya öğrenciler puanı ise (X̄=2.37)'dir. Ortaokul öğrencilerinin baba çalışma durumu ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [F=.56; p>.05]. Bu bağlamda baba çalışma durumu ve yerleşim birimi, ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerini birlikte etkileyen bir faktör olarak tespit edilmemiştir. Bu durum aşağıda verilen Şekil 3'de daha net bir şekilde görülmektedir.

Aşağidaki Şekil 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitime ilişkin tutum düzeylerinin, babaları çalışan öğrenciler arasında köyden il merkezine doğru olumlu bir artış gösterdiği söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin babaları çalışmayan öğrenciler arasında ise en düşük ilçede seyrettiği, köyde yaşayan öğrencilerde en yüksek tutum gösterilen il merkezinde yaşayan öğrencilere oranla yakın bir tutum gösterildiği şeklinde okunabilir.



Şekil 3. Baba çalışma durumu ve yerleşim birimi ortak etkisine göre tüketici eğitimine ilişkin tutum düzeyi

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda tüketici eğimine ilişkin tutum düzeyleri göz önünde bulundurulan ortaokul öğrencilerinin, ölçeğin geneline yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları ancak ölçeğin alt boyutlarından olan *Marka* karşısında orta düzeyde, *Mamul Fiyatları* karşısında ise olumsuz bir tutum beyan ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tüketici eğitimine ilişkin tutumlarının sayılan alt boyutlar haricinde (*Materyalizm, Marka, Sosyalleşme, Alışveriş Bilinci, Harçlık Yönetimi, Çevre Bilinci, Enerji Tasarrufu)* olumlu oluşu Gönen, Özgen, Babekoğlu ve Ufuk (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulguları tarafından desteklenmektedir. Öğrenciler bir yönüyle edindikleri tüketici eğitimin bilinçli tüketici olma yönünde olumlu katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan *Marka* ve *Mamül Fiyatları* alt boyutları söz konusu olduğunda ise sırasıyla orta ve olumsuz bir tutum ortaya koymaları (John,1999)'un özellikle 11-16 yaşları arasındaki yansıtma evresinin ergenlik çağındaki çocukların, markaları ve fiyatlandırma gibi pazar yerinin kavramlarını anladıkları ve alışveriş deneyimlerinin daha çok geliştiği dönem olduğu tespitinde belirtildiği gibi 12-13 yaş düzeyinde bulunan yedinci sınıf öğrencilerinin, bu araştırmada görüldüğü üzere tüketim sırasında marka ve fiyatlandırma söz konusu olduğunda bir farkındalık arayışı içinde oldukları ve bu boyutların tüketici eğitiminde ele alınışıyla ilgili olumsuz bir fikir beyan ettikleri söylenebilir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda özellikle orta ve olumsuz tutum gösterilen *Marka* ve *Mamül Fiyatları* boyutları üzerine öğrencilerin neden tüketici eğitimini eksik bulduğu konusuna ayrı bir parantez açılabilmesi adına nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylelikle daha ayrıntılı ve net sonuçlar elde edilebilir. Diğer yandan öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerini perçinleyip, bilinçli tüketicilik konusunda eğitebilecek, market, pazar yeri gibi ortamlarda okul dışı öğrenmelerin sıklığı ve içeriklerinin güncel fenomenlerle ilişkilendirilmesi tüketici eğitimini geliştirerek bu tutumun olumlu yönde değişmesi konusunda fayda getirebilir.

Çalışmada diğer bir bulgu cinsiyet ve yerleşim birimi bağımsız değişkenlerinin, ortaokul çocuklarının tüketicilik eğitimine ilişkin tutum düzeylerini birlikte etkileyen bir faktör olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuç yerleşim birimleri özelinde toplumdaki kadın-erkek rollerinin eskiye oranla keskinliğini yitirmesi biçiminde okunabilir. Yerleşim birimleri cinsiyet ortak etkisinin daha realist sonuçlarla incelenebilmesi adına, Türkiye'nin farklı illeri arasında, Türkiye ile farklı ülkeler arasında çocukların tüketici eğitim tutum düzeylerinin araştırılacağı karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmada elde edilen son bir bulgu ebeveyn çalışma durumları ile yerleşim birimi bağımsız değişkenlerinin, ortaokul çocuklarının tüketicilik eğitimine ilişkin tutum düzeylerini birlikte etkileyen bir faktör olarak tespit edilmediği sonucunu ortaya koymuştur. Ersoy ve Nazik (2006) gerçekleştirdiği araştırmada genel olarak aile gelirlerinin belli bir sınırın üzerinde olan çocuklarda tüketicilik bilgilerinin, belli bir sınırın altında olan öğrencilerden daha fazla olabileceği, bu durumun aile geliri yüksek olan öğrencilerin piyasadaki ürünleri, markaları tanımalarına ve alışveriş deneyimi kazanmalarına fırsat veren harcamalar yapabilmelerinden dolayısıyla tüketicilik bilinçlerinin daha çabuk gelişmesinden

kaynaklanabileceğini vurgulamıştır. Bu araştırmada sorgulanan yerleşim birimi anne-baba çalışma durumları ortak ilişkisinin öğrencilerin tüketici eğitimleri tutumlarında anlamlı bir değişiklik yaratmadığı sonucunun ise araştırma grubunun farklı yerleşim birimlerinde yaşamlarını sürdürseler dahi benzer aile, sosyo-ekonomik faktör, kitle iletişim araçları ve sosyal çevre gibi diğer faktörlerden etkilenme yoluyla, tüketicilik rol ve tutumlarını kazanmada anlam yaratabilecek kadar farklılaşmayan bir tutum edinmiş olabilmeleri şeklinde yorumlanabilir. Yerleşim birimi ebeveyn çalışma durumları ortak etkisini daha kesin sonuçlarla inceleyebilme adına daha büyük gruplar ve farklı şehirlerden farklı yerleşim birimlerinden oluşan araştırma grupları seçilebilir. Bunlara ilaveten farklı bağımsız değişkenlerin ortak etkisini tesadüfi veya bilinçli bir şekilde seçerek farklı açılardan inceleyen çalışmalar da bu çalışmayı çeşitlendirebilir.

Sonuç olarak tüketici eğitiminin, eğitim programları içerisinde, sosyal bilgiler eliyle güncel fenomenlerle ilişkilendirilerek daha işlevsel bir hale getirilmesi ve finansal okuryazarlık, gıda okuryazarlığı, reklam okuryazarlığı gibi okuryazarlıkları kapsayacak üst bir bilinçli tüketici okuryazarlığının bilimsel bir zemine oturtulması, daha kapsamlı ve yeni bir yaklaşım olarak değerlendirebilir. Eğitimin örgün bir eğitimden çok daha uzun bir süreye yayıldığı düşünüldüğünde; akademisyenler, öğretmenler, yetişkin ve çocuk olmak üzere dört farklı modül aracılığıyla bu okuryazarlığı geliştirebilmek, dolayısıyla bilinçli tüketici yetiştirmeyi daha sistematik bir hale getirmek mümkün hale gelebilir. Tüketici eğitiminde, PISA 2012 Sonuçlarına Göre Katılımcı Ülkelerin Finansal Okuryazarlık Performansları incelenen kimi öncü Şangay-Çin, Flaman Bölgesi (Belçika) ve Estonya örneklerinin bu konuya olan yaklaşımı göz önünde bulundurarak, finansal becerilerden etkin bir biçimde faydalanıp, ilköğretimden ortaöğretime çeşitli tüketim konularını sarmal bir yaklaşımla ulusal eğitim sistemi ve müfredata dökmek, tüketici eğitiminde yaygın eğitim kurumlarından faydalanmak, okul dışı öğrenme ve etkinlik bazlı öğretime daha sık yer verme ve yine bu eğitimlere uygun materyal geliştirilmesi gibi uygulamalar öne çıkarılabilir. Dahası tüketici eğitiminde içerik ve etkinlik havuzunu genişletebilmek adına örnek olarak sunulan ülkelerin tüketici eğitim sistemi ve hedefleri ile Türkiye'nin tüketici eğitim sistemi ve hedefleri arasında farklı entegrasyonlar sağlanabilmesi için ortaokul öğrencileri arasında bilinçli tüketicilik eğitimlerinin uygulanacağı çeşitli değişim programlarının gerçekleştirilebilmesi gibi stratejiler önerilebilir.

5. Kaynakça

Altıok, U. N., & Babaoğul, M. (2010). Türkiye'de ve AB ülkelerinde tüketici eğitimi. *Tüketici Yazıları (II)*, 9.

Alimcan, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Amasya ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi.

Brophy, J., & Alleman, J. (2007). *Powerful social studies for elementary students.* USA: Thomson Wadsworth.

Dursun, Y. (1993). *Gençlerin tüketicilik rolünü kazanmala*ri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi.

Ersoy, S. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tüketici eğitimine yönelik bilgi ve tutum düzeyleri* (Doktara tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ersoy, S., & Nazik, M. H. (2006). Ergenlerde tüketicilik bilinç düzeyi üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 313-328.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım.

Gönen, E., Özgen, Ö., Babekoğlu, Y., & Ufuk, H. (2001). Gençlerin tüketici davranışlarının bir model yaklaşımı ile incelenmesi. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,19(1), 137-166.

John, D. R. (1999). Consumer socalization of children: A retrospective look at twenty five years of research. *Journal of Consumer Research*,26, December,183-213.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları

Nazik, M. H., & Bayazıt, A. (2004). *İlköğretimlerde tüketici ve aile bilimleri eğitiminin önemi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayını; 815-2838

OECD (2014), *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*, PISA, OECD Publishing

Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. M.Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitim bilimlerinde bilimsel araştirma yöntemleri* (s.77 – 97). Pegem Akademi.

Wheeler, J. P., & Thompson, N. E. (2001). Consumerism in the classroom: Effective strategies for today's teenage consumers. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 19(2), Fall/Winter; 26-31.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğretim Hakkındaki Görüşleri ve Metaforik Algıları

Hilal Karakuş[1] ve Nilüfer Kuru[2]

[1]*Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Sinop*
[2]*SiirtÜniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Siirt*

Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan öğretim hakkındaki görüşlerini ve uzaktan öğretim kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini (metaforları) metafor tekniğini kullanarak tespit etmek amacı ile yürütülmüştür. Nitel olarak gerçekleştirilen araştırma olgubilim (fenomenoloji) desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören ikinci sınıf 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 bölümden ve dört sorudan oluşan form kullanılmıştır. Soru Formunun ilk bölümünde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, uzaktan öğretimden memnun kalma durumları, uzaktan öğretimden memnun kalma veya kalmama durumlarının nedenleri yer alırken, ikinci bölümde uzaktan öğretime yönelik metaforlarını açığa çıkarmak için geliştirilen "Uzaktan öğretim …… gibidir, çünkü ……" yönergesine yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının %81,1'inin uzaktan öğretimden memnun kalmadıklarını, %18,9'unun da uzaktan öğretimden memnun kaldıklarını belirtimişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çoğu uzaktan öğretimden memnun kalmama nedeni olarak verimsiz olmasını, memnun kalma nedeni olarak ise uzaktan öğretimin daha esnek olmasını gerekçelendirmişlerdir. Öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adayları "uzaktan öğretim" kavramına yönelik 25 farklı metafor üretmiş ve bu metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Ortaya çıkan metaforlar "karın ağrısı, kuyu, sis, karabulut, evsiz insan, orman, karanlık hava, hayat, deniz, uzay, çiçek, yağmur, eksik bir eğitim, TV izlemek, duymak, boşa çekilen kürek, domino taşı, nadas, yabancı, şans topu, karanlıkta, kitap okumak, üst sürüm, gökkuşağı, yapay dünya, serap metaforlarıdır. Bu metaforlar "(1) huzursuz edici, (2) zorluklarla baş etme, (3) tek yönlü etkileşim, (4) motivasyon kırıcı, (5) anlaşılmaz, (6) çoklu fırsat sağlayıcı, (7) gerçeklikten uzak" kategorilerinde toplanmıştır.

Keywords:
Metafor, uzaktan öğretim, okul öncesi eğitimi öğretmen adayı

1. Giriş

COVID-19 pandemisi, dünya üzerindeki dramatik etkisini ve topluluklar arası işlevselliğini halen devam ettirmektedir. Sosyal mesafeyi sağlamaya yönelik uygulamalar, akademisyenler ve üniversite öğrencileri için yüz yüze bağlamdan çevrimiçi bağlama geçişe neden olmakla birlikte, eğitim fakültelerinin öğretmenlik mesleğinin eğitimi ve öğretiminin yanı sıra mesleki eğitimdeki uygulamalarında da kapsamlı bir düzenlemeye gidilmesini gerekli kılmaktadır. Üniversiteler, öğrencilerin öğrenme deneyimini en üst düzeye çıkarmak ve pandeminin eğitim ve öğretim üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için farklı teknolojilerin kullanılmasını gerektiren kaynaklara yönelmektedirler (Murphy, 2020). Çeşitli ara yüzlere ve içerik formatlarına erişim aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiği yönünde yanlış bir beklentinin oluşmasına da neden olmuştur (Brown ve ark., 2020).

Uzaktan eğitime plansız ve hızlı geçişte, öğrenci merkezlilik, katılım ve eğitim ortamının etkinliğinin önemi yerine teknik ihtiyaç ve gereksinimlere uyum sağlamaya daha fazla odaklanıldığı görülmektedir

[1] Sorumlu yazar adresi: Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Sinop, Türkiye
e-posta: hkarakus@sinop.edu.tr

(Ahmed, Shehata, & Hassanien, 2020). Üniversite öğrencileri için hala son derece hayati öneme sahip olan uzaktan eğitimin en az yüz yüze eğitim kadar önemli olduğu şüphesizdir. Uzaktan eğitimin asenkron veya senkronize çevrimiçi öğrenmelerinde öğrencilerin ilgi alanlarına göre esnek öğrenme fırsatları sunan avantajları olsa da, çıktılara ulaşılmasında ekstra çabaya ihtiyaç duyulmaktadır (Marshall ve Wolanskyj-Spinner, 2020). Bu nedenle bu araştırmada, uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını deneyimleyen eğitim fakültesinin okul öncesi eğitimi bölümünde eğitim-öğretimlerine devam eden öğretmen adaylarının, uzaktan öğretim hakkındaki görüşleri ve uzaktan öğretim kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının "uzaktan öğretim" kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarının "uzaktan öğretim" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

3. "Uzaktan öğretim" kavramına yönelik üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan öğretim kavramı hakkındaki görüşlerini ve uzaktan öğretim kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları detaylıca incelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, kişilerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve görüşleri tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencisi 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örneklemede amaç, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada uzaktan öğretim ile derslerini alan öğretmen adaylarının uzaktan öğretim kavramına yönelik algılarının belirlenmek istenmesi nedeni ile araştırmanın çalışma grubuna üniversitedeki derslerini direkt uzaktan eğitimle alan ikinci sınıf öğretmen adayları (n=31, kadın; n=6, erkek) dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki okul öncesi eğitimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda revize edilen, 2 bölümden ve dört sorudan oluşan form kullanılmıştır. Soru Formunun ilk bölümünde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, uzaktan öğretimden memnun kalma durumları, uzaktan öğretimden memnun kalma veya kalmama durumlarının nedenleri yer alırken ikinci bölümde uzaktan öğretime yönelik metaforlarını açığa çıkarmak için geliştirilen "Uzaktan öğretim …… gibidir, çünkü ……" yönergesine yer verilmiştir.

2.3.1. Verilerin uygulanması

Soru formu, Google Form uygulamasında hazırlanarak öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Formun başında açıklayıcı bir yönerge bulunmakta ve metafor sorusunun öncesinde de ayrıca bir yönerge ve metafor örneği bulunmaktadır. Google Form ile 7 gün boyunca katılımcı cevapları kabul edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kişisel bilgiler ve uzaktan öğretimden memnun kalma durumlarının analizi frekans (f) ve yüzde (%) ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan öğretimden memnun kalma/ kalmama nedenleri ve uzaktan öğretim kavramına ilişkin algıları içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinde, elde edilen veriler önce kavramsal yönleriyle analiz edilir daha sonra elde edilen kavramlar düzenlenir ve kavramlara göre temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, sırasıyla metaforların

belirlenmesi, metaforların sınıflandırılması, kategori geliştirme ve geçerlik-güvenirliği sağlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Metaforların Belirlenmesi: Araştırmada 37 öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Ancak metafor sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde 7 geçersiz ve/veya eksik cevap ortaya çıkmış ve bunlar çıkarılarak kodlama işlemi 31 öğretmen adayının formları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kodlama sırasında öğretmen adaylarının ürettikleri tüm metaforlar EXCEL dosyasına aktarılmış ve bir liste haline getirilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının metaforları hangi sıklıkla belirttikleri incelenmiştir.

Metaforların Sınıflandırılması: Öğretmen adaylarının uzaktan öğretim kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenerek 25 çeşitli metafor ortaya çıkmıştır.

Kategori Geliştirme: Üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından 7 farklı kavramsal kategoride sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama: Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği sağlamak için veriler araştırmacılar ve nitel araştırmalarda uzman farklı bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak ortaya çıkan farklı kodlamalar üzerinde tartışılmış ve ortak karar verişmiştir. Bununla birlikte metaforların belirlenme süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve öğretmen adaylarının ifadelerinden birebir örnekler sunulmuştur.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarına öncelikle uzaktan öğretimden memnun kalma durumları sorulmuş ve öğretmen adaylarının %81,1'i (N=30) uzaktan öğretimden memnun kalmadıklarını, %18,9'u (N=7) uzaktan öğretimden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Daha sonra öğretmen adaylarına memnun kalma veya kalmama durumlarına yönelik nedenleri sorulmuş ve verilen cevapların dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının uzaktan öğretime yönelik memnun kalma veya kalmama durumlarına yönelik nedenlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	N
Memnun kalmama nedenleri	Verimsiz olması	20
	Teknolojik imkânların yetersizliği	5
	İletişim sıkıntısı	3
	Konuların net anlaşılmaması	2
	Basit olması	1
	Zevkli olmaması	1
	Uygulamaya uygun olmaması	1
	Dersi veren öğretim elemanına ulaşmada yaşanan sorun	1
Memnun kalma nedenleri	Esnek olması	3
	Covid 19 virüsünü kapacağını düşünerek hasta olma korkusu sebebinden dolayı güvenli olması	1

Tablo 1'de öğretmen adaylarının çoğu (N=20) uzaktan öğretimden memnun kalmama nedeni olarak verimsiz olduğunu, memnun kalma nedeni olarak ise uzaktan öğretimin daha esnek olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimden memnun kalmadıklarını belirten öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

> ÖA1: "*…Canlı derslerde öğrenci pasif durumda olduğu için bazı konular netlik kazanamıyor…"*
>
> ÖA20: *"…Verilen eğitim yetersiz, nitelikli eğitim alamadığımızı düşünüyorum. Bölümümüz daha çok uygulamaya dayalı bir eğitim olduğu için yüz yüze eğitimin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum…"*
>
> ÖA32: *"…Çünkü İnternet sorunu yaşadığım için derslere her zaman katılamıyorum, katıldığım zamanlarda da bilgisayarım eski olduğu için donuyordu, o yüzden derslere tam konsantre olamıyordum. Ayrıca yüz yüze eğitimde öğretim elemanlarını canlı canlı görüp ders dinlemek anlamadığımız kısımları anında sormak dersleri daha zevkli ve daha anlaşılır yapıyor…"*

Uzaktan öğretimden memnun kaldıklarını belirten öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

ÖA15*"…Her an, her gün virüs kapacağım hasta olacağım korkusu yaşamaktansa evimde güvenli ortamda eğitimime devam etmek isterim…"*

ÖA27: *"…Uzaktan eğitim daha verimli çünkü hasta olma korkum var…"*

Daha sonra öğretmen adaylarının uzaktan öğretim kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlara ve bu metaforların hangi kategoriler altında olduğuna yer verilmiştir

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının "Uzaktan Öğretim" Metaforlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	**f**
Huzursuz Edici	9
Zorluklarla Baş Etme	7
Tek Yönlü Etkileşim	4
Motivasyon Kırıcı	4
Anlaşılmaz	3
Çoklu Fırsat Sağlayıcı	2
Gerçeklikten Uzak	2
Toplam	31

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan öğretim kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların 7 kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu kategoriler; huzursuz edici (9), zorluklarla baş etme (7), tek yönlü etkileşim (4), motivasyon kırıcı (4), anlaşılmaz (3), çoklu fırsat sağlayıcı (2), gerçeklikten uzak (2) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları uzaktan öğretimi en çok huzursuz edici ve zorluklara baş etme olarak, en az ise çoklu fırsat sağlayıcı ve gerçeklikten uzak olarak tanımlamışlardır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının "Huzursuz Edici" Kategorisine ilişkin Metaforlarının Dağılımı

Metaforlar	**f**
Karın Ağrısı	2
Kuyu	2
Sis	1
Karabulut	1
Evsiz insan	1
Orman	1
Karanlık hava	1
Toplam	9

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adayları uzaktan öğretim ile ilgili "huzursuz edici" kategorisinde karın ağrısı, kuyu, sis, karabulut, evsiz insan, orman, karanlık hava olmak üzere 9 metafor belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimi kuyuya benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir: ÖA25: *"…Uzaktan öğretim kuyu gibidir. Bilgiler bize verilse bile karanlıkta kayboluyordu... Her türlü sistematik çalışma olsa bile o karanlık aydınlanmaz…"*

Uzaktan öğretimi kara buluta benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir: ÖA12: *"…Uzaktan öğretim kara bulut gibidir. Çünkü yağmur yağacağı zamanda kara bulutlar oluşur ancak yağmur bereket anlamına gelse de her zaman aynı huzurlu hissiyatı vermez bazen umutsuzluğa düşürebilir..."*

Uzaktan öğretimi sise benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir: ÖA26: *"…Uzaktan öğretim sis gibidir çünkü geleceğimizi göremiyoruz…"*

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının "Zorluklarla Baş Etme" Kategorisine ilişkin Metaforlarının Dağılımı

Metaforlar	**f**
Çiçek	3
Hayat	1
Deniz	1
Uzay	1
Yağmur	1
Toplam	7

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adayları uzaktan öğretim ile ilgili "zorluklarla baş etme" kategorisinde çiçek (3), hayat, deniz, uzay, yağmur olmak üzere 7 metafor belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimi çiçeğe benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir: ÖA16: *"...Kış mevsimde açan çiçek gibidir. Ne güneş fayda sağlayabilir, ne kar, ne bulut. Sen bir çiçeksin ama hiç bir şeyden faydalanamadan solup gideceksin..."*

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının "Tek Yönlü Etkileşim" Kategorisine ilişkin Metaforlarının Dağılımı

Metaforlar	**f**
Eksik bir eğitim	2
TV izlemek	1
Duymak	1
Toplam	4

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adayları uzaktan öğretim ile ilgili "tek yönlü etkileşim" kategorisinde eksik bir eğitim (2), TV izlemek, duymak olmak üzere 4 metafor belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimi eksik bir eğitime benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

> ÖA31: *"…Uzaktan öğretim eksik bir eğitim gibidir çünkü yüz yüze eğitimin yüz yüze diyaloğu hiç kimse yerini tutamaz..."*

Uzaktan öğretimi TV izlemeye benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

> ÖA1: *"…Uzaktan eğitim TV izlemek gibidir. Çünkü öğrenci pasif durumdadır…"*

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının "Motivasyon Kırıcı" Kategorisine ilişkin Metaforlarının Dağılımı

Metaforlar	**f**
Nadas	2
Boşa çekilen kürek	1
Domino taşı	1
Toplam	4

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adayları uzaktan öğretim ile ilgili "motivasyon kırıcı" kategorisinde nadas (2), boşa çekilen kürek, domino taşı olmak üzere 4 metafor belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimi nadasa benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

> ÖA24: *"…Uzaktan öğretim nadasa bırakılan arazi gibidir. Çünkü nadasta arazi bir yıl boşa bırakılır. Uzaktan öğretimde de öğrenciler nadastaki gibi boşa bırakılmış olur…"*

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının "Anlaşılmaz" Kategorisine ilişkin Metaforlarının Dağılımı

Metaforlar	**f**
Yabancı	1
Şans topu	1
Karanlıkta kitap okumak	1
Toplam	3

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmen adayları uzaktan öğretim ile ilgili "anlaşılmaz" kategorisinde yabancı, şans topu, karanlıkta kitap okumak olmak üzere 3 metafor belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimi yabancıya benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

> ÖA23: *"…Uzaktan öğretim bir yabancı gibidir. Ne yararı ne anlamı vardır..."*

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının "Çoklu Fırsat Sağlayıcı" Kategorisine ilişkin Metaforlarının Dağılımı

Metaforlar	**f**
Üst sürüm	1
Gökkuşağı	1
Toplam	2

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmen adayları uzaktan öğretim ile ilgili "çoklu fırsat sağlayıcı" kategorisinde üst sürüm, gökkuşağı olmak üzere 2 metafor belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimi üst sürüme benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

ÖA27: *"…Uzaktan öğretim herhangi bir ürünün tekrardan geliştirilip üretilmiş bir üst sürümü gibidir. Yokluğunda çok bir şey kaybetmezsin ama varlığı hayatını yaşamanı kolaylaştırır..."*

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının "Gerçeklikten Uzak" Kategorisine ilişkin Metaforlarının Dağılımı

Metaforlar	**f**
Yapay dünya	1
Serap (Çölde su aramak)	1
Toplam	2

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmen adayları uzaktan öğretim ile ilgili "gerçeklikten uzak" kategorisinde yapay dünya, serap (çölde su aramak) olmak üzere 2 metafor belirtmişlerdir. Uzaktan öğretimi çölde su aramaya benzeten bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

ÖA15: *"…Uzaktan öğretim çölde su aramak gibidir. Çünkü çölde su bulmak zordur, su birikintisi bulduğumuzu zannederiz ama bulduğumuz şeyin serap olduğunu far kederiz. Uzaktan öğretimde de aldığımız eğitimler böyledir öğrendiğimizi zannederiz ama öğrenim gerçekleşmemiştir…"*

4. Sonuçlar

Araştırmada, öğretmen adaylarının çoğunun uzaktan öğretimden memnun kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çoğu uzaktan öğretimden memnun kalmama nedeni olarak verimsiz olmasını, memnun kalma nedeni olarak ise uzaktan öğretimin daha esnek olmasını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları "uzaktan öğretim" kavramına yönelik 25 farklı metafor üretmiş ve bu metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Ortaya çıkan metaforlar "karın ağrısı, kuyu, sis, karabulut, evsiz insan, orman, karanlık hava, hayat, deniz, uzay, çiçek, yağmur, eksik bir eğitim, TV izlemek, duymak, boşa çekilen kürek, domino taşı, nadas, yabancı, şans topu, karanlıkta, kitap okumak, üst sürüm, gökkuşağı, yapay dünya, serap (çölde su aramak)" metaforlarıdır. Bu metaforlar "(1) huzursuz edici, (2) zorluklarla baş etme, (3) tek yönlü etkileşim, (4) motivasyon kırıcı, (5) anlaşılmaz, (6) çoklu fırsat sağlayıcı, (7) gerçeklikten uzak" kategorilerinde toplanmıştır.

5. Öneriler

Araştırma bulguları uzaktan öğretim uygulamaları kapsamında değerlendirildiğinde;

- Öğrencilerin bağımsız öğrenme esnekliği, motivasyonu ve becerileri arasındaki farklılıkları minimum düzeyde tutmak için harmanlanmış öğrenme modeline geçilmesi
- Uzaktan öğretim yönteminde akademisyenlerin öğrencilere destek olabilmeleri için mesleki gelişim mekanizmalarının oluşturulması
- Dezavantajlı öğrencilere yönelik müdahale stratejileri ve/veya yaklaşımların geliştirilmesi
- Öğretim tasarım ve yöntemlerinin iletişimi artıracak şekilde seçilmesi
- Verilen eğitimin niteliği artırılarak ve öğretim ortamı farklı öğrenme çıktıları ile desteklenerek öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumlu bir algı geliştirmelerinin sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Ahmed, S., Shehata M., & Hassanien, M. (2020). Emerging faculty needs for enhancing student engagement on a virtual platform. *MedEdPublish.* 9(1), 75.

Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, DC., Grajek, S., Alexander B., et al. (2020). *Educause horizon report teaching and learning edition*. Louisville, CO: Educause.

Marshall, A. L. & Wolanskyj-Spinner, A. (2020). COVID-19: Challenges and opportunities for educators and generation Z learners. *Mayo Clin Proc.* 95(6), 1135-1137.

Murphy, B. (2020) *COVID-19: How the virus is impacting medical schools.* https://www.ama-assn.org/delivering-care/public-health/covid-19-how-virus-impacting-medical-schools

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

An Assessment of Intercultural Communicative Competence of EFL Learners: A Case of Northern Cyprus

Sena Tanta[1*], Behbood Mohammadzadeh[1], and Yalın Kılıç[1]

[1]*Faculty of Education, Cyprus International University*

Abstract

Language teachers who specialize in teaching English as a foreign language (EFL) are aware that cultural influences also play a part in language learning. Ho (2009) highlights that it is difficult to separate culture and language, and ICC must be included in the language teaching process. Learners who lack cultural understanding may have some issues like misunderstanding, miscommunication, disharmony and communication conflicts in intercultural settings. This reveals how understanding cultural norms and expectations is just as important for effective communication as language proficiency when dealing with individuals from different cultural backgrounds. As a result, the importance of intercultural communication and the incorporation of cultural components into language teaching have become widely recognized, resulting in significant changes in foreign language education. This research will be beneficial to focus on the levels of intercultural communicative competence (ICC) of preparatory school English learners at a Northern Cyprus university. It aims to examine the ICC scores of English learners and analyse if there is any significant difference in terms of nationality, mother tongue and gender. This research was organized in a quantitative method research design. Quantitative data were collected with ICC questionnaire. ICC questionnaire is composed of four factors; skills, attitude, awareness and knowledge. When the scores of participants were analysed in terms of each factor, it was found that there is no significant difference between the certain variables and ICC skills, attitudes, awareness and knowledge scores, except the awareness scores of the participants in terms of nationality. The average of intercultural communicative awareness score of Africans is 2.72, while the average of intercultural communicative awareness score of Asians is 3.17.

Keywords:
15Intercultural Communication, Intercultural Communicative Competence, Language and Culture

1. Introduction

Every culture is unique to itself, and everyone is aware that people from different cultures have their own cultural concepts, beliefs, values, behaviours and social customs that determine their communication methods, so it is pretty usual for individuals to face various challenges and obstacles in communicating and understanding one another. As a result, the primary requirement for learning about another culture is the ability to speak that society's language (Alptekin, 2002; Baker, 2003); Beldo, 2010; Brooks, 1968; Byram, 1988; Byram et al., 2002; Genç & Bada, 2005; Storey, 2018; Velasco, 2017; Gelişli & Kazykhankyzy, 2019). Since language conveys cultural characteristics, the relationship between the two systems can be strengthened by highlighting cultural similarities and differences. According to this perspective, intercultural communicative competence paves the way for the development of intercultural competence and has been related to the concept of intercultural competence. However, because cultural values are what define a person, the topic needs to be treated with the utmost delicacy. Thus, acquiring intercultural competency is a process that takes place over time. In other words, someone who is culturally sensitive can identify, respect, and acknowledge other people's cultures (Risager, 2007; Rathje, 2007; Spencer-Oatey, 2008).

A person's ability to evaluate viewpoints, behaviours, and culturally relevant products in their own and their interlocutors' cultural contexts depends on their level of cultural awareness. Educators who teach

* Corresponding author's address: Faculty of Education, Cyprus International University, Nicosia/TRNC
e-mail: tanta.sena54@gmail.com

English as a foreign language know that culture and education are inseparable because language is about not only words, grammar, and sentence structure but is also unique cultural norms, social systems and cognitive processes. Lack of cultural knowledge can cause learners serious problems such as misunderstanding, disharmony and some conflicts in communication.

According to researchers and educators, the ICC supports students in comprehending diverse cultures and forming global perspectives. Teaching cultural aspects of a language is essential because intercultural knowledge, skills, attitudes and awareness are reflected in one's capacity to interact correctly and successfully in intercultural settings. As a result, intercultural competence is seen as an essential topic in teaching and learning the English language, particularly for English teachers, both new and experienced.

In the Turkish Republic of Northern Cyprus, it is necessary to analyse preparatory university students' ICC levels in relation to specific variables. This study will provide us with information about their viewpoints and enable us to focus intently on the ICC of preparatory school English learners at a Northern Cyprus university. The aim of the study is to examine the ICC of English language learners who study in the preparatory class at the Turkish Republic of Northern Cyprus University. The ICC levels of English language learners studying at the university will be examined as well as the findings of the ICC survey.

1.1. Research Questions

1. Do intercultural skills, attitudes, awareness and knowledge of participants differ in terms of nationality?

Sub-Questions

- Is there any significant difference between the skills scores of ICC in terms of nationality?
- Is there any significant difference between the attitudes scores of ICC in terms of nationality?
- Is there any significant difference between the awareness scores of ICC in terms of nationality?
- Is there any significant difference between the knowledge scores of ICC in terms of nationality?

2. Do intercultural skills, attitudes, awareness and knowledge of participants differ in terms of official language?

Sub-Questions

- Is there any significant difference between the skills scores of ICC in terms of official language?
- Is there any significant difference between the attitudes scores of ICC in terms of official language?
- Is there any significant difference between the awareness scores of ICC in terms of official language?
- Is there any significant difference between the knowledge scores of ICC in terms of official language?

3. Do intercultural skills, attitudes, awareness and knowledge of participants differ in terms of gender?

Sub-Questions

- Is there any significant difference between the skills scores of ICC in terms of gender?
- Is there any significant difference between the attitudes scores of ICC in terms of gender?
- Is there any significant difference between the awareness scores of ICC in terms of gender?
- Is there any significant difference between the knowledge scores of ICC in terms of gender?

2. Theoritical Framework

Intercultural communication (IC) is the process of going beyond communicative ability to meet the demands of the current communication process. As Sercu stated, the term ICC first appeared as an extension of both communicative competence (CC) and intercultural competence. Intercultural competence: The ability to interact in their own language with people from another country and culture (Byram, 1997). Intercultural communicative competence is " the ability to interact with people from another country and culture in a foreign language effectively and appropriately based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 247). Byram (1997) says that ICC is composed of four parts: attitudes, knowledge, skills for interpretation and getting along with others, and critical-cultural awareness.

This model contends that effective communication can be attained without just being aware of how various cultural settings influence how words and writing are interpreted and received. A true interest for

"creating and maintaining relationships" across cultural divides also characterizes the ideal "intercultural speaker." In other sense, it may be claimed that the main objective of creating ICC is the "unrestrained interplay" between cultures. In fact, the relationship between Self and Other is at the centre of Byram's paradigm since it emphasizes the FL learner's interaction with texts and events from other cultures as well as his capacity to take part in and mediate intercultural encounters in a profound and engaging way.

Knowledge (Savoir): Byram (1997) defines knowledge of one's self and others as the understanding of laws governing both interpersonal relationships and individual behaviour. This component includes knowledge about social groups and the behaviours of members of these groups in both the culture of the individual and the culture of their interlocutors. When a person communicates with someone from a different culture, they use what they know. Byram suggests as well that learning can occur formally or informally through socialization through the educational system at school. How teachers can use this component in class is below:

Facts (films, books, the internet, real material), using stereotypes in the classroom, guest speakers...

Attitude (Savoir être): The attitude component includes traits like "curiosity and openness, ready to suspend scepticism about other cultures and belief about one's own," and is connected to the skill of "relativizing self and valuing other" (Byram, 1997: 91). A curious mindset, being open and willing to learn from people from backgrounds that are different from one's own, and avoiding culturally biased viewpoints are all necessary for putting an IC into practice successfully. How teachers can use this component in class is below:

Using writings written by or about students from other cultures telling about their experiences, children's and young adult literature, and brainstorming to stimulate interest and curiosity in the material. Projects involving virtual and in-person encounters, authentic texts brought by students (songs, interviews) (e-mail, exchange) - Initial contact is crucial, with cultural commonalities being the main focus.

Skills (Savoir comprendre / Savoir apprendre) : The skill part of knowledge refers to how knowledge is actually applied in diverse cultural contexts and environments. When using the skills, people use both attitudes and knowledge since successful cross-cultural communication is facilitated by the combination of both. In simple terms, the skill component can be defined as a person's capacity to use knowledge and adapt it to the needs of cross-cultural communication. Byram (1997: 38) divides talents into two categories: interpreting and relating skills and interaction and discovery skills. The ability of discovery and interaction is defined as the capacity to identify significant events in a foreign setting and to deduce their meanings, consequences, and relationship to certain other phenomena. The real interaction between the people and their interlocutors is not necessary for this competence. How teachers can use these components in class is below:

Savoir Comprendre: Writing new scenes and endings for literary texts, examining action in literary works from the viewpoint of minor characters, role-playing games, and simulations that let students experience a situation from a different cultural perspective are all examples of creative tasks that involve literary texts.

Savoir apprendre: Study visits - ethnographic observation tasks (sounds, pictures, scents...), negotiation of cultural misunderstandings, role plays, crucial incidents, both in-person and online meetings (webcam)...

Cultural Awareness (Savoir s'engager): Critical cultural awareness is defined as the capacity to assess perspectives, practices, and products in one's own and other cultures and countries critically and on the basis of stated criteria (Byram, 1997: 53). Byram's perspective on the objectives and approaches of cultural studies in FL education has influenced curriculum creation in a number of nations, and his model of ICC is still generally unchallenged by academics today (Hoff, 2014).

3. Methodology

This research has been conducted with a quantitative method design to examine the levels of ICC of preparatory school English learners at a Northern Cyprus university. The research design included variables such as gender (male and female), nationality (Africa, Asia and Europe) mother tongue (Anglophone, Francophone, Arabic, Turkish and Russian). Three main questions have their sub-questions. Under each

main question, there are 4 sub-questions that measure students' intercultural skills, attitude, awareness and knowledge competence. The sub-questions are to analyse if there is any significant difference in terms of ICC and students' skill competence, attitude competence, awareness competence and knowledge competence.

3.1. Participants

The participants were 163 students who were studying at the English Preparatory School at Final International University, where the researcher has been working as an English instructor. The students' levels were Pre-Intermediate, Intermediate and Upper-Intermediate. In pre-intermediate level, there were 6 groups; in intermediate level, there were 4 groups and in upper-intermediate level there were two groups.

3.2. Data Collection Tool

Quantitative data collection method was used for this research. The Intercultural Communicative Competence Questionnaire (ICCQ) by Kazykhankyzy & Alagözlü (2019) was adapted for use in the quantitative study to assess the participants' intercultural competence. The ICC scale, which has five point Likert type scale, was developed by Kazykhankyzy & Alagözlü (2019) based on Byram's (1997) ICC model and is relevant to teaching and language education. Similar to Byram's concept, the ICC questionnaire is composed of the following primary aspects: knowledge, attitude, skills, and awareness, which are each covered by a total of 52 items. A total of 52 items are utilized to measure skill competence: 21 items, attitude competence: 13, awareness competence: 12, and knowledge competence: 6. There are also 6 items to measure knowledge competence. The participants were required to read each item in light of their experiences and points of view before selecting a response varying as 5 = strongly agree; 4 = agree; 3 = neither agree nor disagree; 2 = disagree; 1 = strongly disagree.

3.3. Data Collection Procedure

The researcher conducted the study with 163 students who were pre-intermediate including 6 groups, intermediate 4 groups and upper-intermediate 2 groups at Final International University during the spring semester 2021-2022 academic years. The students were told about the questionnaire. The questionnaire was given to students by their instructors within the researcher's observation. Consent was requested from the University's Research Ethics Committee to conduct the study. All of the procedures were planned after the consent was given. It took one week to collect the data. In order to make the participants feel more comfortable, students were not required to provide some details including their name, last name, and phone number. In other words, the questionnaire was completed anonymously.

4. Findings and Discussion

The main questions of the research are whether intercultural communicative competence shows a significant difference in terms of gender, mother tongue and nationality. On the other hand, whether intercultural communicative skills, attitudes, awareness and knowledge, which constitute the components of intercultural communicative competence, show a significant difference in terms of gender, mother tongue and nationality, constitute the sub-questions of the research.

Research Question 1: Do intercultural communicative skills, attitudes, awareness and knowledge of participants differ according to nationality?

Sub-question 1: Is there any significant difference between the skills scores of ICC in terms of nationality?

Table 1. T-test Results on Whether the Intercultural Skills Scores of the Participants Differ in Terms of Nationality

Nationality	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Africa	84	4.00	0.53	118	0.88	0.38
Asia	36	3.91	0.54			

The t-test results regarding whether the intercultural skills scores of the participants differ according to nationality are given in Table 4.1. Examining the table indicates, it can be seen that the intercultural skills scores of the participants do not show a statistical significant difference in terms of nationality (t(118)=0.88,

p>0.05). The average of intercultural skills scores of African students is 4.00, while the average of intercultural skills scores of Asian students is 3.91. While the intercultural communicative skills scores of African students are at the level of agree, those of Asian students are quite close to the level of agree.

Sub-Question 2: Is there any significant difference between the attitudes scores of ICC in terms of nationality?

Table 2. T-test Results on Whether the Intercultural Attitudes Scores of the Participants Differ in Terms of Nationality

Nationality	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Africa	87	3.95	0.70	123	0.51	0.53
Asia	38	4.01	0.54			

The findings of the t-test to determine if the participants' intercultural attitudes scores vary by nationality are shown in Table 4.2. It is seen that the intercultural attitudes scores of the participants do not show a statistical significant difference in terms of nationality (t(123)=0.51, p>0.05). The average of intercultural attitudes scores of Africans are 3.95, while the average of intercultural attitudes scores of Asians are 4.01. While the intercultural communicative attitudes scores of Asians are at the level of agree, those of Africans are quite close to the level of agree.

Sub-Question 3: Is there any significant difference between the awareness scores of ICC in terms of nationality?

Table 3. T-test Results on Whether the Intercultural Awareness Scores of the Participants Differ in Terms of Nationality

Nationality	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Africa	83	2.72	0.88	122	2.58	0.01
Asia	41	3.17	0.99			

Table 4.3 shows the results of the t-test to see if the participants' scores on intercultural awareness are different based on their nationality. It is seen that the intercultural awareness scores of the participants show a statistical significant difference in terms of nationality (t(122)=2.58, p<0.05). The average of intercultural awareness scores of Africans is 2.72, while the average of intercultural awareness scores of Asians is 3.17. While the intercultural attitudes scores of Asians are at the level of neither agree nor disagree, that of Africans is one below this level.

Sub-Question 4: Is there any significant difference between the knowledge scores of ICC in terms of nationality?

Table 4. T-test Results on Whether the Intercultural Knowledge Scores of The Participants Differ in Terms of Nationality

Nationality	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Africa	100	3.83	0.73	141	0.57	0.57
Asia	43	3.90	0.70			

Table 4.4 indicates the t-test findings for whether or not the participants' intercultural knowledge scores differ by nationality. When examining the table, it is found that the intercultural knowledge scores of the participants do not show a difference in terms of nationality (t(141)=0.57, p>0.05). While the average of intercultural knowledge scores of Africans is 3.83, the average of intercultural knowledge scores of Asians is 3.90. Both groups are between the level of neither agree nor disagree and agree.

Research Question 2: Do intercultural skills, attitudes, awareness and knowledge of participants differ in terms of official language?

Sub-Question 1: Is there any significant difference between the skills scores of ICC in terms of official language?

Table 5. ANOVA Test Results on Whether the Intercultural Communicative Skills Scores of the Participants Differ in terms of Official Language

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Between Groups	1.20	3	0.40	1.41	0.24
Within Groups	32.34	114	0.28		
Total	33.54	117			

The results of the ANOVA test regarding whether the intercultural skills scores of the participants differ in terms of official language in Table 4.5. The table shows the intercultural skills scores of the participants do not show a statistically significant difference in terms of the official language ($F(3\text{-}114)=1.41$, $p>0.05$). While the average of Anglophone's intercultural skills score is 4.07, the average of Francophone's intercultural skills score are 4.06, that of Arabs is 3.83 and that of others is 3.89. While the intercultural skills scores of Anglophones and Francophones are at the agree level, they are very close to the agree level of Arabs and others.

Sub-Question 2: Is there any significant difference between the attitudes scores of ICC in terms of official language?

Table 6. ANOVA Test Results on Whether the Intercultural Attitudes Scores of The Participants Differ in terms of Official Language

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Between Groups	1.62	3	0.54	1.28	0.29
Within Groups	50.24	119	0.42		
Total	51.86	122			

The results of the ANOVA test regarding whether the intercultural attitudes scores of the participants differ in terms of official language in Table 4.6. Once the table is analyzed, it is found the intercultural attitudes scores of the researched group do not show a statistically significant difference in terms of the official language ($F(3\text{-}119)=0.29$, $p>0.05$). While the average of Anglophone's intercultural attitudes scores is 4.21, the average of Francophone's intercultural skills scores is 3.87, that of Arabs are 3.90 and that of others are 3.97. While the intercultural attitudes scores of Anglophones are at the agree level, they are very close to the agree level of Francophones, Arabs and others.

Sub-Question 3: Is there any significant difference between the awareness scores of ICC in terms of official language?

Table 7. ANOVA Test Results on Whether the Intercultural Awareness Scores of The Participants Differ in terms of Official Language

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Between Groups	4.52	3	1.51	1.73	0.17
Within Groups	103.94	119	0.87		
Total	108.46	122			

The results of the ANOVA test regarding whether the intercultural awareness scores of the participants differ in terms of official language are given above. Examining the table reveals the following information; the intercultural awareness scores of the participants do not show a statistically significant difference in terms of the official language ($F(3\text{-}119)=1.73$, $p>0.05$). While the average of Anglophones' intercultural awareness scores is 3.02, the average of Francophones' intercultural awareness scores is 2.72, that of Arabs

are 2.68 and that of others are 3.11. Intercultural awareness scores of Anglophones and others neither agree nor disagree, while Francophones and Arabs disagree.

Sub-Question 4: Is there any significant difference between the knowledge scores of ICC in terms of official language?

Table 8. ANOVA Test Results on Whether the Intercultural Knowledge Scores of The Participants Differs in terms of Official Language

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Between Groups	1.79	3	0.60	1.15	0.33
Within Groups	71.83	138	0.52		
Total	73.62	141			

The results of the ANOVA test regarding whether the intercultural knowledge scores of the participants differ in terms of official language are detailed in Table 4.8. The following information is revealed by examining the table that the intercultural knowledge scores of the participants do not show a statistically significant difference compared to the official language ($F(3\text{-}138)=1.73$, $p>0.05$). The average intercultural knowledge score of Anglophones is 3.60, while the average intercultural knowledge score of Francophones is 3.91, that of Arabs is 3.79, and that of others is 3.93. The level of each group is very close to the agreed level.

Research Question 3: Do intercultural skills, attitudes, awareness and knowledge of participants differ in terms of gender? Sub-Question 1: Is there any significant difference between the skills scores of ICC in terms of gender?

Table 9. T-test Results on Whether the Intercultural Skills Scores of the Participants Differ in Terms of Gender

Gender	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Male	64	3.98	0.56	118	0.001	0.99
Female	56	3.98	0.50			

The t-test results regarding whether the intercultural skills scores of the participants differ according to gender are shown in Table 4.9. Considering the table, it can be concluded that the intercultural skills scores of the researched group do not show a statistical significant difference according to gender ($t(118)=0.001$, $p>0.05$). The average of the intercultural skills scores of both male and female are 3.98. Both groups are very close to the agree level.

Sub-Question 2: Is there any significant difference between the attitudes scores of ICC in terms of gender?

Table 10. T-Test Results on Whether the Intercultural Attitudes Scores of the Participants Differ in Terms of Gender

Gender	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Male	69	3.91	0.73	123	1.14	0.26
Female	56	4.04	0.53			

The t-test results regarding whether the intercultural attitudes scores of the participants differ in terms of gender are seen in Table 4.10. Analyzing the table, it is seen that the intercultural attitudes scores of the participants do not show a statistically significant difference in terms of gender ($t(123)=1.14$, $p>0.05$). While the average of male's intercultural attitudes scores is 3.91, that of female's is 4.04. While the intercultural attitudes of women are at the level of agreement, those of men are quite close to the level of agreement.

Sub-Question 3: Is there any significant difference between the awareness scores of ICC in terms of gender?

Table 11. T-test Results on Whether the Intercultural Awareness Scores of the Participants Differ in Terms of Gender

Gender	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Male	69	2.83	0.96	121	0.43	0.67
Female	54	2.90	0.92			

The t-test results regarding whether the intercultural awareness scores of the participants differ in terms of gender are detailed in Table 4.11. It is seen that the intercultural awareness scores of the participants do not show a statistically significant difference in terms of gender ($t(121)=0.43$, $p>0.05$). While the average of male's intercultural awareness scores is 2.83, that of female's are 2.90. Both groups are between the level of neither agree nor disagree and disagree.

Sub-Question 4: Is there any significant difference between the knowledge scores of ICC in terms of gender?

Table 12. T-test Results on Whether the Intercultural Knowledge Scores of the Participants Differ According to Gender

Gender	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Male	78	3.80	0.74	140	1.04	0.30
Female	64	3.92	0.70			

The t-test results regarding whether the intercultural knowledge scores of the participants differ according to gender are above. When table 4.12 is examined, it's clear that the intercultural knowledge scores of the participants do not show a statistically significant difference in terms of gender ($t(140)=1.04$, $p>0.05$). While the average male's intercultural knowledge score is 3.80, that of female's is 3.92. Both groups are between the level of neither agree nor disagree and agree.

The aim of this study was to examine the ICC scores of learners of English studying at a preparatory school of a university in Northern Cyprus. The components of the ICC questionnaire scores, skills, awareness, attitudes and knowledge were analysed statistically with certain variables such as nationality, mother tongue and gender. The research has searched if there was any significant difference between the components and the variables. In a study carried out by Gün (2021), he examined the ICC levels of English language learners enrolled in a university as well as the outcomes of ICC training. Beyond this, the study included the cultural identity (CI) dimension in order to monitor the participants' levels of CI during the ICC treatment and make a comparison between their levels of CI and the state of ICC. In a recent study, Kazykhankyzy & Alagözlü (2019), she created an ICC scale based on Byram's (2000) ICC model, which includes components for attitude, skills, knowledge, and awareness. After ensuring the reliability and validity of the developed scale, the researcher administered it to examine the ICC levels of pre-service teachers from Turkey and Kazakhstan. In accordance with the findings of the mixed-methods study, preservice ELT teacher participants demonstrated high levels of ICC competence. Kazykhankyzy and Alagözlü's findings are consistent with those of the present study, as participants in the preparatory class ELT teacher preparation program in the Turkish educational context achieved a high level of ICC.

In another study carried out by (Ergün, 2016), he created an ICC questionnaire based on the intercultural competence indicated in the Council of Europe report. It included attitude, skill, knowledge, and action scales (Barrett et al., 2014). To assess the impact of the ICC lesson, Ergün used the scales as pre- and post-tests. After the treatment procedure, Ergün discovered a substantial difference in the participants' ICC ratings for the actions component of the experimental research design study, but not for the attitudes, abilities, or knowledge components. In a similar manner, pre-and post-test findings for this study's participants' ICC scores for ICC scale components were compared before and after the ICC treatment. The results differ from those of Ergün in that there was a statistical significant difference in the ICC's abilities, awareness, and knowledge components, but not in the component measuring change in attitude. In another study by (Mirzaei & Forouzandeh, 2013, s. 30-318), they evaluated the ICC levels of Iranian students studying English and built a research technique to measure ICC based on (Gardner, 2004) attitude/motivation test battery. They discovered a significant, favourable correlation between student

motivation levels and ICC. The study's findings recommend incorporating an account of ICC development into English language instruction at various educational levels.

5. Conclusion

In this study, the research questions were asked to determine if there was any significant difference in students' gender, nationality and mother tongue. Also, there were sub-questions to analyse students' skill competence, attitude competence, awareness competence and knowledge competence in terms of ICC scores. The sub-questions measured the differences between the scores of ICC in terms of gender, nationality, and mother tongue. As stated, certain characteristics, including gender, nationality, and mother tongue, the participants' intercultural scores were statistically analysed, and differences were then reported accordingly. In accordance to the results, it can be seen that there is no significant difference between the scores of ICC in terms of students' gender, nationality and mother tongue except table 3 which shows the difference between Intercultural awareness competence and students' nationality.

Intercultural communication has developed as one of the distinguishing subjects that have begun to appear in English instruction curriculum, as it was previously covered in the literature review section of this study. Additionally, intercultural communication is one of the most popular and important research topics for scientists worldwide. In keeping with this current research trend, this study used the Byram ICC model to focus on intercultural communicative competence (ICC).

This study mainly examined ICC of English language learners studying in preparatory class at a Northern Cyprus university. The data were collected with ICC questionnaire. The results show that the four aspects of ICC (skills, attitudes, awareness and knowledge) do not show a significant difference in terms of nationality, mother tongue and gender. Only the component awareness shows a difference in terms of nationality.

The first main question's sub-questions show that intercultural skills, attitudes and knowledge scores do not show a statistical difference in terms of nationality. Skills scores in terms of nationality; ($t(118)=0.88$, $p>0.05$). Attitude scores; ($t(123)=0.51$, $p>0.05$). Knowledge scores; ($t(141)=0.57$, $p>0.05$). On the other hand, awareness scores in terms of nationality show a statistical difference ($t(122)=2.58$, $p<0.05$). The average of intercultural awareness scores of Africans is 2.72, while the average of intercultural awareness scores of Asians is 3.17.

The second main question's sub-questions show that intercultural skills, attitudes, awareness and knowledge scores do not show a statistical difference in terms of mother tongue. Skills scores in terms of mother tongue; ($F(3\text{-}114)=1.41$, $p>0.05$). Attitude scores; ($F(3\text{-}119)=0.29$, $p>0.05$). Awareness scores; ($F(3\text{-}119)=1.73$, $p>0.05$). Knowledge scores; ($F(3\text{-}138)=1.73$, $p>0.05$).

The third main question's sub-questions show that intercultural skills, attitudes, awareness and knowledge scores do not show a statistical difference in terms of gender. Skills scores in terms of gender; ($t(118)=0.001$, $p>0.05$). Attitude scores; ($t(123)=1.14$, $p>0.05$). Awareness scores; ($t(121)=0.43$, $p>0.05$). Knowledge scores; ($t(140)=1.04$, $p>0.05$).

6. Pedagogical Implications and Suggestions

Since the 2000s, native English speakers' interest in their language skills has started to diminish, and intercultural competence has started to replace communicative competence as the most common term used to describe language skills. This is due to the fact that non-native English speakers now outnumber native English speakers globally and utilize English largely for intercultural communication (Crystal, 2003; Kramsch & Thorne, 2002; Lee, 2009). Intercultural competency is therefore viewed as an essential component of English language teaching and learning, particularly for pre-service and in-service English instructors.

In English language teaching (ELT) pedagogy, the focus has switched from communicative competence—which is allegedly based on native speaker norms—to intercultural communicative competence. It is recommended that third culture, which refers to the intersection between students' native culture and the target culture, should be introduced in English language lessons. Additionally, those who learn English as a global and intercultural language will have the chance to construct their own identities,

cross-cultural boundaries, and develop their own perspectives and worldviews by moving beyond teaching one standard form of the target language and specific cultural norms and referencing the third culture concept. Also, it is mentioned in the literature review, Byram's model of ICC and how it can be implemented in classrooms, is highly recommended in English language lessons as well. It would be beneficial for English language learners to create their own understanding in the context of language learning in this way.

ICC can be used to assess English pre-service teachers. Also, it can be used to investigate how ICC training can affect students' learning with an experimental research. Moreover, the researcher can use it to analyse the ICC scores by comparing the variables with two different university students. Other than that, the researcher could scrutinize if there is a correlation between the ICC and students' motivation.

References

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal 56(1)*.

Baker, W. (2003). Should culture be an overt component of EFL instruction outside of English speaking countries? The Thai context. *Asian EFL journal, 5(4)*.

Beldo, L. (2010). *Concept of culture.* 21st century anthropology: A reference handbook, 1, 144-152.

Brooks, N. (1968). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Foreign language annals 1(3)*.

Byram, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture, and Curriculum, 1 (1), 15-31.*

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited.* Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.* Language Policy Division,Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Crystal, D. (2003). *English as a global language.* Cambridge university press.

Ergün, S. G. (2016). *Investigating the Effects of Intercultural Communicative Competence Integrated Instruction Through the Development of Intercultural Communicative Competence Scales.* İstanbul: Unpublished master thesis, Bahçeşehir University.

Gelişli, Y., & Kazykhankyzy, L. (2019). An investigation of L2 motivational self-system and intercultural communicative competence of pre-service English teachers: Kazakhstani perspective. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 6(1), 413-324.

Genç, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84

Gün, S. (2021). *Intercultural Communication And Cultural Identity: The Perceptions And Experiences of Learners Of English As An International Language.* Unpublished PhD Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, School of Graduate Studies.

Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The Challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63–76.
Hoff, H. E. (2014). A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of bildung theories. *Intercultural Education, 25(6), 508-517.*

Kazykhankyzy, L., & Alagözlü, N. (2019). Developing and validating a scale to measure Turkish and Kazakhstani ELT pre-service teachers' Intercultural Communicative Competence. *International Journal of Instruction, 12 (1), 931–946.*

Kramsch, C., & Thorne, S. L. (2002). *Foreign language learning as global communicative practice. In Globalization and language teaching.* Routledge.

Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea Do. *English Teaching: Practice and Critique*. 8(1), 76-96.

Mirzaei, A., & Forouzandeh, F. (2013). "Relationship between intercultural communicative competence and L2-learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research,42(3), 300-318*.

Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and intercultural communication, 7(4), 254-266.*

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy.* Multilingual Matters.

Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking second edition: Culture, communication and politeness theory.* London: Bloomsbury Publishing.

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Ed.),.* The SAGE handbook of intercultural competence.

Storey, J. (2018). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Routledge.

Velasco, D. (2017). Incorporating Intercultural Communication Activities in English Language Classes. *IAFOR Journal of Language Learning, 3(2), 161-172.*

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Research into the EFL Students' Pragmatic Competence Level in Libya

Ayman R. A. Tahaa[1*] and Behbood Mohammadzadeh[1]

[1]*Faculty of Education, Cyprus International University*

Abstract

Pragmatics has a significant impact on English language teaching and learning. This study attempts to examine Libyan EFL students' levels of pragmatic competence level. A Discourse Completion Task (DCT) related to implicature, situational routines, and speech acts was used to collect the data for this study. The results revealed that participants have a low pragmatic competence compared to previous studies on the subject. Again, gender does not have any significant influence in determining the competency level of pragmatic knowledge concerning the university students used for the study. As for institution type, the results show that there is a significant difference regarding implicature and speech acts between the two different universities. The situational routines do not prove any differences in school type.

Keywords:
Pragmatic competence, Libyan EFL learners, Situational Routines, Institution type

1. Introduction

Pragmatic competence has become more than ever in the most recent moments, one of the language issues that draw the attention of linguists in second language teaching and learning especially in an EFL context. As a result, the researchers such as (Kasper et al., 2002; Hashemian, 2012; Stavans & Hoffmann, 2015; Han, 2016; Mathusamy & Farashaiyan, 2016; Zarepoor, 2016; Bardis at al., 2021; Barzani & Mohammadzadeh, 2022) postulate that pragmatic competence has become an integral factor in linguistic components enhancing language competence resulting successful communication in the global world. English as a Second Language (ESL) learners are taught the many meanings of words and linguistic structures in (L2) as a second language and a target language. Learners also try to memorize as many words as they can from the L2 as a sign of development in their language skills. Along with this point of view. Nagatomo (2016) solicits that the logistic way of promoting pragmatic competence in the EFL context is to incorporate the cultural knowledge of the target language into the previously gained language skills comprising (hearing, speaking, reading, and writing).

Pragmatic competence in an EFL context is important because it gives the ability to the L2 learners to learn those language patterns, which enables them, in return, to understand the target language in a much better way. The study intends to enhance the pragmatic competence level of university students and EFL teachers in Libyan who need to be conversant with pragmatic conventions in a social context. It also attempts to examine the pragmatic dynamics of Libyan EFL learners concerning gender and school types. The study further broadens knowledge of pragmatic competence in an EFL context involving EFL teachers and learners in classroom circumstances.

The research study specifically seeks to examine the pragmatic competence level of Libyan EFL learners. The key purpose behind this research is to collect enough information from Libyan EFL learners concerning their pragmatic dynamics and to reflect on the comparison involving the linguistic abilities of a much larger community of students in Libya. The study aims to contribute to the field in the Libyan EFL context and recommend solutions for students' problems. [16]

[1]Corresponding author's address: Faculty of Education, Cyprus International University, Nicosia/TRNC
e-mail: behbudm@ciu.edu.tr

The primary purpose of this study is to investigate two key objectives. a). The first aim involves the overall pragmatic competence of students from two universities in Libya, b) The second aim refers to the factors that might affect the pragmatic competence concerning gender and school type. Therefore, the study focuses its attention on finding answers to the following questions:

1.1. Research Questions

This study seeks to find answers to the following questions:

1. What is the level of Libyan EFL learners' pragmatic competence?

2. Does gender have any role in Libyan EFL learners' level of pragmatic competence?

a) Is there any significant difference in the implicature comprehension of EFL students in terms of gender?

b) Is there any significant difference in understanding the situational routine of EFL students in terms of gender?

c) Is there any significant difference in understanding speech acts by EFL students in terms of gender?

3- Does school type have any role in Libyan EFL learners' level of pragmatic competence?

a) Is there any significant difference in the implicature comprehension of EFL

students in terms of school type?

b) Is there any significant difference in understanding the situational routine by EFL

students in terms of school type?

c) Is there any significant difference in understanding speech acts by EFL

students in terms of school type?

The study intends to enhance the pragmatic competence level of university students and EFL teachers in Libyan who need to be conversant with pragmatic conventions in a social context. It also attempts to examine the pragmatic dynamics of Libyan EFL learners concerning gender and school types. The study further broadens knowledge on pragmatic competence in an EFL context involving EFL teachers and learners in classroom circumstances.

2. Literature Review

In languages, pragmatics is that aspect that looks at the relationships between interlocutors speaking EFL or L2 as a target language. There are diverse ways or situations communicators of different cultural backgrounds come together with one common aim of speaking or learning L2 as a target language on an educational or a business platform. Thus, this tenure of intercultural encounters gives a significant tendency to the development of pragmatic competence regarding EFL in classroom circumstances and social environments. To get a deeper understanding of this branch of languages, this section discusses three different ways of pragmatic competence in an EFL concept, and they include the dynamics of speech acts, the pragmatic implicature, and the situational routines to expatiate more on pragmatic competence.

Modern-day activities and interactions on the social platform enhance L2 speakers with linguistic and pragmatic knowledge that seems important in communicative challenges in terms of utterances and meaningful interpretations. Compared to other areas, such as semantics, morphology, and phonetics, more aspects of linguistics remain emphasized by researchers. In this concept, Leech has proved that pragmatics is not entrenched in the linguistic arena. Still, it has also taken care of other aspects of communication skills which are more important to develop in language learning (Leech, 1989: 1). The polarity of pragmatics became profound in the 70s when the use of language was important around the world because of the current trench of globalization. Despite this fate, pragmatics has not gained the needed recognition in languages because some experts like Crytal have found that this area is not potent enough to ensure clarity in languages as it has so many conflicting underpinnings with similar aspects of linguistics (Crytal,2010:124). Since pragmatics encompasses many areas of language learning, experts look at it from its use depending on

what the interlocutors are interested in talking about or aiming at, pragmatic interpretation. Linguists have standardized the meaning of pragmatics, and the following discusses in these areas. For this conception, Crystal (201) claims that the person speaking L2 language has a very important role in meaningful communication. The scholar is of the view that pragmatics is the aspect of language that people use depending on their preferences, the challenges they are confronted with in the usage of language in their quest to communicate with others and the influence it has on the other persons when communicating on social grounds (Crystal 2010). In contradiction, Thomas (1995) argues that Crystal does not consider the contribution of interaction between communicating participants as a whole but only the producer of the message. He is of the position that Crystal only considers the societal perspective in terms of the person speaking in his explanation but cannot look at the other person responding to the utterances. With Yule, he defines pragmatics as how the person speaking brings out the language and the way the individual understands, and how the other party's comprehension of the intended message is received or used (Yule, 1996, p.4). Yule brings out a clearer meaning of pragmatics by firstly pointing that what the speaker intends to bring out in his or her speech is the actual aspects that must be analyzed to find out what exactly are the reasons and intentions for speaking out in terms of interpretation and understanding to the hearer.

Speech acts became known through popular language experts called Searle and Austin around the 1960s and the 70s. According to Austin, language is useful for both actions and sayings (Austin 1975, p89-106). Also, Searle points out that speech acts include the expression of words, denoting, and envisaging and affirming, interrogating, imposing and encouraging, etc. (Searle 1969: 24). According to Austin (1975), there are differences in elocutionary and illocutionary acts concerning the meaning of speech acts. For example, the statement: "I am hot inside,"; we describe this statement as an "elocutionary act," and we know the choice of words "illocutionary acts,". Thus, the person could have chosen words that will depict a complaint about the temperature inside. There is the other side of speech acts which Austin (1975: 101) explains that "the perlocutionary acts or the intention of the impact concerning the statement.

Grice contends that there are ordinary situations that the communicators can either neglect to watch or purposely disregard some guidelines "and for example, he explains that "to suggest more than is it is said by utilizing an implicature" (1975: 51). In this manner, speakers are not reliable and ready to cooperate, and we need to hold up under the top of the priority list that these maxims are in existence to serve as a guide but no instructions. The maxims are frequently deliberately overlooked, acceptable altogether for the speaker to come out with warm words. At that point, we have 'good manners,' which is the measure of authorization, the relationship, and nature between the conversationalists that affects how the correspondence goes and the utilization of Grice's maxims. This part of pragmatic competence is very significant in languages, and it concerns pragmatic politeness in the following section.

3. Method

We have utilized a quantitative analysis approach in this analysis as it is the most effective way of collecting situation-based data. A Discourse Completion Task (DCT) related to implicature, situational routines, and speech acts was used to collect the data for this study. To achieve the objectives of this study, we collected data from a total number of 180 students from two public Universities in Libya, namely Benghazi University (90) and Mukhtar University (90). The proportion of the gender was 100 males and 80 female respondents.

This study is a survey report on the extent of the constructive professionalism of the Libyan EFL learners in classroom settings. The key purpose behind this research is to collect enough information from a cross-section of Libyan EFL learners concerning their pragmatic dynamics and to reflect on the comparison involving the linguistic abilities of a much larger community of students in Libya. We have utilized a quantitative analysis approach in this analysis as it is the most effective way of collecting situation-based data, we may still use a qualitative approach, although it requires a much longer time than being workable in this analysis.

3.1. Participant

A total of numbers 180 Libyan students from two of our largest universities in Libya, namely Mukhtar University and Benghazi University. These two institutions are of Libyan public schools and therefore the

participants in the present study are EFL students in their second year. The undergraduates are nearly evenly split between the two campuses, 90 graduates from Mukhtar University and the other 90 students from Benghazi University. The number of female participants was 80, while the remaining 100 were male students. The respondents are continuing students pursuing EFL study for the academic year 2019-2020.

3.2. Instrument for Data Processing

In the present analysis, the instrument used for gathering the data has been through the use of Discourse Completion Task (DCT) which is originally planned and established by Roever (2005, 2006). Until the questionnaire is adopted, permission has been requested and granted from the lead authorities of the two institutions and in this sense, Viljamaa (2012) proclaims that the test for data collection seems to be battery-operated and maintains the update of the Finish learners. Previous tests have confirmed the authenticity and durability of the instruments.

3.3. Compilation of Data

The information-gathering approach used in this analysis is one of the methods in analytical science and is generally split into spoken conversations and questionnaires. We select the subjects of the analysis for practical reasons because of the extreme feasibility and exposure to the sample. Besides, the range of subjects (180) is minimal. For context, in empirical cross-sectional research on application growth, Rose looks at only 15 (2000) and 39 (2009) primary school students, while Félix-Brasdefer (2007) works with 45 university students. Since the number of learners is comparatively low, the findings of the present research are unlikely to be generalizable to other classes of learners. A variety of reasons can distinguish the subjects of study from other learners. It is doubtful that the learners studied would be any in case unique from several other learners with comparable school systems. Given the shortcomings of the exams, I consider it realistic and also appropriate to test the analytical ability of Libyan EFL learners as holistically as possible.

4. Findings and Discussion

This study's research questions are tested using different tables, and concise analyzes of each outcome are also provided. The performance of the learners in pragmatic competency is determined by the number of correct answers they provide to the pragmatic comprehension test. The work is assessed on the assumption that each correct answer is equal to one value, and so each inaccurate answer is equal to nil. We deem any unclear reaction or fresh element an inaccurate response.

Research question 1: What is the level of Libyan EFL learners' pragmatic competence?

Results for the evaluation of the pragmatic competence level of the 180 Libyan EFL students to answer the first research question are presented in table 1 as it is shown below.

Table 1. Shows the Level of competence pragmatics among Libyan EFL learners

	N	Mean	Std. Dev.	Minimum	Maximum
Implicature	180	2.27	0.08	2.18	10/11
Situational Routines	180	2.10	0.08	2.00	10/12
Speech Acts	180	2.07	0.82	1.75	8/8
Total	180	7.44	1.60	2.00	24/31

The total score for the assessment of the students is rated at a maximum of 31 points. In terms of the sectional breakings, implicature carries 11 marks, situational routines, note 12 marks, and speech acts are rated 8 marks as maximum. As shown in the table above, the students are not able to score the expected maximum of 31 marks. The highest score for the test per the above table is 11 marks for implicature examination and 12 marks for situational routines, respectively. None of the participants can score the full marks for these sections. However, all the students who participate in the study score full marks for the speech act section, earning all the 8 marks. This is result shows that a total score of 24 marks obtained from the three sections studied. The mean score for the total is (7.44) with a standard deviation of (1.60). The standard deviation according to Muijs (2004: 110) is the measurement of how the distribution of values

cluster around the mean. The table also shows that the mean of implicature is 2.27, the situational routine is 2.1 while that of the speech acts is 1.75.

Research Question 2: Does gender have any role in Libyan EFL learners' level of pragmatic competence?

Sub-question a) Is there any significant difference in the implicature comprehension of EFL students in terms of gender?

Below is the answer to the second research question, which provides an analysis of the significant contributions of gender in implicature understanding.

Table 2. Shows whether there is any significant difference in the implicature comprehension of EFL students in terms of gender?

	Gender	N	Mean	SD	SEM	P
Implicature	**Female**	80	2.7055	0.0778	0.23	0.60
	Male	100	2.2709	0.0922	0.29	

Statistically, gender does not have any significance in determining the comprehension level of implicature among the Libyan EFL student learners. This means that both females and males have the same level of understanding of implicature for EFL students. This is evident from the table above, showing a p-value greater than alpha of 0.05. The results above show that both genders obtain equal marks for the scoring.

Sub-question: b) Is there any significant difference in understanding the situational routine of EFL students in terms of gender?

The details below provide the results on the role of gender in the understanding of situational routines for the students.

Table 3. Shows whether there is any significant difference in understanding the situational routine of EFL students in terms of gender?

	Gender	N	Mean	SD	SEM	P
Situational Routines	**Female**	80	2.10	0.08	0.24	0.51
	Male	100	2.09	0.08	0.22	

Table 3 above indicates that there is no statistical difference between female and male gender in their understanding of situational routines. This has been proven by the outcome of the p-value which is greater than alpha of 0.05. However, the females score higher than the males in the evaluation of situational routines.

Sub-question: c) Is there any significant difference in understanding speech acts by EFL students in terms of gender?

Details shown below provides the role of gender in the understanding of speech acts for the sampled students.

Table 4. Shows whether there is any significant difference in understanding speech acts by EFL students in terms of gender?

	Gender	N	Mean	SD	SEM	P
Speech Acts	Female	80	2.75	0.910	0.19	0.85
	Male	100	2.07	0.820	0.16	

Statistically speaking, gender does not have any difference in terms of students' understanding of speech acts since the p-value is greater than a typical (0.05). Meanwhile, the female students had a slight high score above the scores obtained for males.

Research Question 3: Does school type have any role in Libyan EFL learners' level of pragmatic competence?

Sub-question: a) Is there any significant difference in the implicature comprehension of EFL students in terms of school type?

The result of the analysis regarding the contribution of differences in school type in understanding implicature for EFL students is presented below;

Table 5. Shows whether there Is there any significant difference in the implicature comprehension of EFL students in terms of school type?

	School Type	N	Mean	SD	SEM	P
Implicature	Benghazi Univ.	90	2.26	1.02	0.30	0.007
	Mukhtar Univ.	90	2.15	1.09	0.29	

Again, the test result for school type to understand implicature from table 5 shows that there is a statistical difference between the two schools under study. This is because of the p-value, which is less than a typical alpha of (0.05). On average, Benghazi University students have a higher score for implicature as compared to Mukhtar University.

Sub-question: b) Is there any significant difference in understanding the situational routine by EFL students in terms of school type?

The table below responds to the test results of the analysis regarding the contribution of differences in school type in understanding situational routines for EFL students.

Table 6. Shows whether there is there any significant difference in understanding the situational routine by EFL students in terms of school type?

	School Type	N	Mean	SD	SEM	P
Situational Routines	Benghazi Univ.	90	2.09	0.08	0.21	0.017
	Mukchtar Univ.	90	2.10	0.09	0.20	

As it is shown in table 6 above statistically, there is a significant difference between school types in terms of the understanding of situational routines given the fact that the p-value is less than 0.05. The result shows that students from Mukhtar University have a higher mean score than those from Benghazi University.

Sub-question: c) Is there any significant difference in understanding speech acts by EFL students in terms of school type?

The table below responds to the test results of the analysis regarding the contribution of differences in school type in understanding speech acts for EFL students.

Table 7. Shows whether there is there any significant difference in understanding speech acts by EFL students in terms of school type?

	School Type	N	Mean	SD	SEM	P
Speech Acts	Benghazi Univ.	90	1.81	0.12	0.35	0.17
	Mukchtar Univ.	90	1.69	0.14	0.28	

Table 7 shows that school type does not provide a significant statistical difference among the schools for this study in terms of their understanding of speech acts. The outcome of the p-value validates this assertion as it is greater than a distinctive alpha (0.05).

This current study examines the level of pragmatic competence concerning L2 speakers or L2 learners of Libyan students by evaluating their efficiency in the practice test, which is a survey of multiple-choice answers. Even though this is not desirable in conducting these tests, but there have been researchers who utilize similar approaches and tools, such as Roever (2005, 2006) which examines the awareness of 267 ESL learners in pragmalinguistics in Germany, Hawaii and Japan and Yoshitake (1997) who evaluate the ability of 25 Japanese L2 learners to use speech actions with Hudson, Detmer and Brown (1995) check sequence. Due to the fact that the pragmatic method employed in this study is derived from the battery study of Rover in the implicature and situational routines while the speech acts is adapted from Yoshitak. It is hereby reasonable to conclude the results of this study as one that could be compared or matched with already existing studies for theory and practice. Again, a comparison is made with Viljamaa (2012) who also evaluates the realistic standard of 119 high school and upper secondary school leavers. The level of L2 learners or L2 speakers to establish the pragmatic competence of Libyan students can be established by comparing these three studies with the present research.

The total mean score for the participants in the evaluation of L2 learners' pragmatic competence was 7.44. In percentage terms, the learner's average was 30.1%. This was much lower than the average score that was reported by Rover whose study participants are able to attain a percentage of 61.92 percent (Roever 2006: 241). Regarding Viljamaa, he records a percentage of 72.5 for the student participants (Viljamaa 2012: 108). However, it could be seen that assessing the level of pragmatic competence of Libyan students in the EFL context is far less than those that are used or participate in the study of Viljamaa and Roever.

Since the pragmatic test used consists of three parts, each section must be evaluated separately, apart from the overall result. The first section of the study is to measure implicature of comprehension, and the mean of the participants in this section is 2.27, indicating that approximately 31.51 percent of the items in this section are answered correctly. Although in the second portion of the pragmatic test assessing the comprehension of situational routines, the average was 2.1, which is a 28.22 percent percentage point. We can compare these findings with the results of Roever and Viljamaa, since their study's implications and situational routines are assessed with nearly the equal examination of the batteries studies.

Participants that have taken part in this study put up a performance that is very poor as compares to the learners who participate in the study by Roevers research study. Firstly, in the Roevers study, the implicature segment the participants the percentage score is 60.41%, for the situational routines the participants obtain a percentage score of 59.57% (Roever 2006: 241). In the implicature objects, participants in Bouton's analysis achieve a percentage of 62.9 percent (Bouton 1988: 186) and 75 percent (Bouton 1994: 164). Moreover, Roever partly bases his research on the Bouton model of EFL interpretation research. Although in the first section the Viljamaa study participants are capable of achieving a ratio of 77.5 percent which is tacit and could hit a percentage of 72 percent in the section on situational routines (2012: 108-109). In the present analysis, the learners score poorer than all the other students provided in the other studies, to put it short.

The Libyan EFL learners reply accurately to 27 percent of the items in the third section of the pragmatic test, which assesses the comprehension of speech acts. Compared with the findings of Viljamaa and Yoshitake, it could be said that respondents throughout this research respond worse than the participants in the Viljamaa' research who can reach a percentage of 66.5 percent (Viljamaa 2012: 109) and also the participants of Yoshitake who can reach a percentage of 58.3 percent (Brown 2001: 307) at a closing percentage (Roever 2006: 241).

Even though Roever's DCT for calculating the comprehension of speech acts is unique from the strategy that is employed in this analysis, its outcome is however contrasted and he can reach a percentage of 56.72 percent in his conclusion (Roever 2006: 241). In this current study, the participants in the present study performed better than the other groups, but they are even worse when compared with the results of the speech acts portion of the other research. It is important to note that certain authors find out that Hudson, Detmer, and Brown's (1995) test battery segment of speech acts is quite poor (Yamashita 1996, Yoshitake 1997 in Brown; Brown 2001). So, finding any definitive inference about the pragmatic success of the Libyan EFL learners in the speech acts segment seems very difficult. A potential explanation for this low degree of pragmatic competence could be Celis's idea (2017) that discusses in the MA thesis on the same subject that on the other side of "EFL learners and their teachers who regularly recognize and classify

grammatical errors as more severe than pragmatic errors." At the other extreme, "EFL learners and their teachers classify pragmatic mistakes as more severe than grammatical errors" (2017: 40).

5. Conclusion

The study proved that the participants generally have a low pragmatic competence as compared to previous studies on the subject matter. Our study results are in line with similar studies conducted by Roever (2005, 2006); Yoshitake (1997); and Viljamaa (2012). The results revealed that gender does not have any significant influence in determining the competency level of pragmatic knowledge concerning the university students used in this study. As for school type, the results showed that there was a significant difference between implicature and speech acts. The situational routines did not prove any differences in school type. Comparing the results from school type, the outcome obtained among the two groups, students from Benghazi University and Mukhtar University, showed a significant difference concerning implicature and speech acts. The routine situational section showed no significant differences between the two groups, with Benghazi University students scoring high marks than Mukhtar University students.

The research study specifically seeks to examine the pragmatic competence level of Libyan students L2 learners or speakers as well as the contribution of gender and the type of school on their competency in pragmatics. To evaluate this, the study is divided into three sections, implicature, situational routines, and speech acts. We utilize a logical check of (DCT) to obtain the outcome of this study. The study proves that the student participants generally have a low pragmatic competence as compared to previous studies on the subject matter.

Besides, all three sections, according to the results, prove that gender does not have any significant influence in determining the competency level of pragmatic knowledge concerning the university students used for the study. In either implicature, situational routines, or speech acts, the female or the male gender does not predict whether one will be highly competent in pragmatics or lowly competent in pragmatics. It is, however, worth noting that the male gender earns higher marks in implicature than that of females, while alternatively, the female gender has higher marks for situational routines and speech acts. As for school type, the results show that there is a significant difference regarding implicature and speech acts. The situational routines do not prove any differences in school type.

Comparing the results from school type, the outcome that is obtained among the two groups, students from Benghazi University and Mukhtar University, show a significant difference concerning implicature and speech acts. Tthe situational routine section shows no significant differences between the two groups, with Benghazi University students scoring high marks than Mukhtar University students.

7.1. Pedagogical Implications and Recommendations for further studies

Languages comprise many aspects, and that EFL learners and teachers must focus much attention on this area of language competence and realize the interconnectedness of these aspects of cultural knowledge and how they affect the teaching and learning of the language, especially in L2 settings. The speed at which learners can develop their pragmatic competence will be quicker, as teachers will help them with the right information to develop their pragmatic skills.

This study presents a window of opportunity for future studies. First, the study population concentrates on two schools with 180 participants to evaluate their pragmatics competence, so the generalization of the opinion of these groups could be problematic. Besides, the supposition to favour a closer generalization of the results, the study population could be increased, and the study period can also be expanded to examine how the curriculum in place progressively has a positive impact on students' pragmatic competence. Teachers' role in pragmatic competence acquisition is essential so that future studies could look at that linguistic aspect.

Reference

Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words, Second Edition*. Oxford: Clarendon Press.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bardis, B. & Silman, F. & Mohammadzadeh, B. (2021). Cross-Cultural Pragmatic Competence in an EFL Context for a Sustainable Learning Environment: A Case of Northern Cyprus. *Sustainability*, 13, 10346. 10.3390/su131810346.

Barzani, S. & Mohammadzadeh, B. (2022) Pragmatic competence: an imperative competency for a safe and healthy communication. *Applied Nanoscience*, 1-7. 10.1007/s13204-021-02199-3.

Bouton, L. F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*. 17-18.

Bouton, L. F. (1994). Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*. 22, 157-167.

Brown, J. D. (2001). *Pragmatics tests: Different purposes, different tests*. In Rose & Kasper (eds) (pp. 301-325).

Celis, A. M. (2017). The Role of Pragmatics in English Teaching: A Study of Pragmatic Competence of Students from Spanish Institutions. Unpublished MA thesis. The University of Madrid.

Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic Development in the Spanish as an FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*. 4, 253-286.

Grice, P. (1975). *Logic and conversation.* Syntax and semantics, 3, 41–58.

Han,T. (2016). Realization of Speech Acts of Refusals and Pragmatic Competence by Turkish EFL Learners. *The Reading Matrix*, 16, (1), 161.

Hashemian, M. (2012). Cross-cultural Difference and Pragmatic Transfer in English and Persian Refusals. *The Journal of teaching language skills*. 4 (3), 23-46.

Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1995). *Developing prototypic measures of crosscultural pragmatics* (Technical Report #7). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center

Kasper Gabriele & Rose Kenneth R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language.* Malden, MA: Blackwell Publish.

Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics.* London & New York: Longman. McNamara

Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: SAGE.

Muthusamy, P. & Farashaiyan, A. (2016). Situational Variations in Request and Apology Realization Strategies among International Postgraduate Students at Malaysian Universities. *English Language Teaching*; 9, (3), 181-196.

Nagatomo, H. D. (2016). *Identity, Gender, and Teaching English in Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Roever, C. (2006). Validation of a Web-based Test of ESL Pragmalinguistics, *Language Testing*, 23 (2), pp. 229 – 256.

Roever, C. (2012). What learners get for free: learning of routine formulae in ESL and EFL environments? *ELT Journal*. 66 (1) , 10-12

Rose, K. R. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*. 22, 27-67.

Röver, C. (2005). *Testing ESL Pragmatics: Development and Validation of a Web-Based Assessment Battery.* Frankfurt is Main: Peter Lang.

Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stavans, A., & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Taguchi, N. (2018). *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*. John Wiley & Sons, Inc.

Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 171-199). Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics*. 4, 91-112.

Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics*. London & New York: Longman.

Viljamaa, H. (2012). Pragmatic competence of Finnish learners of English: Meaning in interaction in secondary and upper secondary schools. Unpublished MA thesis. Department of English, University of Turku.

Yamashita, S. (2008). Investigating interlanguage pragmatic ability: What are we testing? In *Investigating Pragmatics in Language Teaching*, *Teaching and esting*, E. Alcón Soler & Martínez-Flor (eds) (pp. 201-223).

Yamashita, S. (1996). *Six Measurers of JSL Pragmatics. Technical report 14.* Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Yoshitake, S. (1997). *Interlanguage competence of Japanese students of English: A multitest framework evaluation.* Unpublished doctoral dissertation, Columbia Pacific

University, San Rafael, California.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Zarepour F. (2016) An analysis of Iranian EFL Learners' English Written Requestive Emails. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3),579-585.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

2022 Kadınlar Avrupa Futbol Şampiyonası'nda Galip ve Mağlup Olan Takımların Bazı Parametreler Açısından Karşılaştırmalı Analizi

Gizem Başkaya

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2022 Kadınlar Avrupa Futbol Şampiyonası'nda galip ve mağlup olan takımların bazı parametreler açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırmada turnuvanın final etabına kalan 16 takımın birbirleriyle yaptıkları 23 müsabaka incelenmiştir. Araştırma verileri UEFA resmi sitesinden alınmış ve müsabakalar 14 farklı kategoride (toplam gol sayısı, birinci ve ikinci devrede atılan gol sayısı, isabetli pas sayısı ve yüzdesi, topla oynama yüzdesi, ikili mücadele kazanma, sarı kart, ofsayt, faul, korner, toplam atak sayısı, toplam girişim ve hedefi bulan girişim sayısı) analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilks testi, gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için ise, Independent Samples T-testi uygulanmış, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Analiz sonucunda, toplam atılan gol sayısı, birinci ve ikinci devrede atılan gol sayısı, isabetli pas sayısı ve yüzdesi, topla oynama yüzdesi, korner sayısı, ofsayt sayısı, toplam atak sayısı, toplam girişim ve hedefi bulan girişim sayısı kategorilerinde galip takım lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). İkili mücadele kazanma sayısı, sarı kart ve faul sayısı kategorilerinde ise, gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Sonuç olarak müsabakalarda galip gelen takımların mağlup takımlara göre bazı parametreler açısından daha üstün olduğu ve bu parametrelerin takımları galibiyete taşıdığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler:
Analiz, Kadın futbolu, Teknik, Taktik, UEFA

1. Giriş

Rekabete dayalı sporlarda, özellikle futbolda performans seviyesi, teknik, taktik, psikolojik faktörler ve son olarak kondisyon gibi birbirleriyle ilişkili olan bir takım beceri ve yeteneklerle belirlenir (Leite, 2013a). Futbol karmaşık bir spor olmasının yanında, özellikle son dönemlerde ciddi ekonomik yatırımların yapıldığı bir endüstri haline gelmiştir (Gözübüyük ve Karaç Öcal, 2021). Bu yüzden marka imajını dünyaya duyurup gelirlerini artırma amacında olan kulüpler başarılı olmak için çalışmaktadırlar (Gürkan ve Müniroğlu, 2018).

Teknolojideki gelişmelerle beraber futbol alanında yapılan araştırmalar, günden güne başarılı olma isteği artan bu branşı daha farklı bir seviyeye götürmüştür (İmamoğlu, Bostancı, Kabadayı ve İmamoğlu, 2015). Araştırmacılar, fark yaratan ögeleri öğrenebilmek adına temel performans göstergelerini analiz etmeye başlamışlardır (Dinçer, Arı, Sözen, Erdoğan ve Cevahircioğlu, 2016). Uzmanlar gelişen teknolojiden faydalanarak çeşitli spor dallarında sporcular yetiştirirken, bilgisayarlar aracılığıyla da müsabaka analizi yaparak gelişime katkı sağlamaya çalışmaktadırlar (Gözübüyük ve Karaç Öcal, 2021).

Müsabaka analizi, antrenörlerin performans açısından geri bildirim sağlamak için kullanabileceği objektif bilgileri toplamasına (Castellano, Casamichana ve Lago, 2012), oyuncuların çeşitli eylemlerinin müsabaka ile ilgili istatistiklerine, başarılı ya da başarısız takımların performans göstergeleri hakkında faydalı verilere (Moura, Martins ve Cunha, 2013) ve antrenörlerin oyuncularının performansları hakkında ayrıntılı bilgilere erişmesine yardımcı olur (Michailidis, Michailidis, Mitrotasios ve Papanikolaou, 2013a). Analizde temel amaç, takımın iyileştirilmesi gereken zayıf yönlerini ve geliştirilebilecek güçlü yanlarını

Sorumlu Yazar Adresi: Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bandırma / BALIKESİR
e-posta: gbaskaya@bandirma.edu.tr

belirlemektir (Carling, Reilly ve Williams, 2009). Bu yüzden müsabaka analizi, futbolun kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri haline gelmiştir (Clemente, 2012). Son dönemlerde de gerek antrenörler gerekse spor bilimciler tarafından müsabakaların farklı metotlarla analiz edilmesi vazgeçilmez bir durum halini almış ve spor bilimi alanındaki çalışmalarda araştırma aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Gözübüyük ve Karaç Öcal, 2021).

Futbol bir erkek sporu olarak düşünülse de kadın futbolunun gelişimi çok az kişinin hayal edebileceği bir düzeye ulaştı (Palade, Grigore ve Barrel, 2020). Son dönemlerde de birçok genç kız ve kadın futbol organizasyonlarına katılmakta, ligler düzenlenmekte, Dünya ve Avrupa Şampiyonaları organize edilmektedir (Başkaya ve Şentürk, 2017). Son olarak A takım seviyesinde UEFA tarafından şampiyon İngiltere'nin ev sahipliği yaptığı 2022 Kadınlar Avrupa Futbol Şampiyonası düzenlenmiştir.

Genelde futbolda bu tür büyük organizasyonlardan sonra veya sezon sonlarında araştırmacılar başarılı takımların oyun sistemlerini, başarılı başarısız takımların teknik-taktik parametrelerini, aradaki farkları ve sporcuların performansları gibi durumları mutlaka incelerler. Literatürde de bu düşünceyi destekler nitelikte müsabaka analizi ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak bunların hemen hemen hepsi erkek futbolcuların katılım gösterdiği turnuva, lig veya takımlardan elde edilen veriler ışığında yapılmış çalışmalardır (Akgül ve Pepe, 2017; Amatria, Maneiro ve Anguera 2019a; Amatria, Maneiro ve Anguera, 2019b; Arı ve Apaydın, 2021; Arı ve Deliceoğlu, 2020; Bordonau, Monforte, Guzman ve Villanueva, 2013; Bostancı ve ark., 2018; Caetano ve ark., 2019; Castellano, Casamichana ve Lago, 2012; Clemente, 2012; Çobanoğlu, 2019; Çobanoğlu ve Terekli, 2018; Ertetik ve Müniroğlu, 2021; Evangelos, Gioldasis, Ioannis ve Georgia, 2018; Gözübüyük ve Karaç Öcal, 2021; Gürkan, 2018; Gürkan, Cihan, Yıldırım ve Gümüşdağ, 2019; Gürkan, Ertetik ve Müniroğlu, 2017; Gürkan, Ertetik ve Müniroğlu, 2018; Gürkan, Ertetik ve Müniroğlu, 2020; Gürkan ve Gümüşdağ, 2018; Gürkan ve Müniroğlu, 2018; Gürsakal, Çobanoğlu ve Çağlıyor, 2017; Göral, 2015; Göral, 2019; Karaman ve Karagözoğlu, 2021; Kubayi ve Toriola, 2019; Longo ve ark., 2019; Parziale ve Yates, 2013; Penas, Ballesteros ve Rey, 2011; Sgro, Barresi ve Lipoma, 2015; Tokul ve Mülazımoğlu, 2018; Tousios, Michailidis, Mandroukas, Mikikis ve Metaxas, 2018; Vergonis ve ark., 2019; Yavuz ve Saygın, 2021; Yüksel, Taşçıoğlu ve Cerrah, 2017). Bu konuyla alakalı kadınların yer aldığı turnuva veya ligler ile ilgili literatürde daha az sayıda çalışmaya rastlanırken (Başkaya ve Şentürk, 2017; Harkness-Armstrong, Till, Datson, Myhill ve Emmonds, 2022; Maneiro, Losada, Casal ve Arda, 2020; Maneiro, Ivan-Baragano, Losada, Arda, 2022; Mara, Wheeler ve Lyons, 2012; Sainz de Baranda ve ark., 2019; Soroka ve Bergier, 2010), az sayıdaki çalışma da kadın ve erkeklerin performansları karşılaştırılmıştır (Althoff, Kroiher ve Hennig, 2010; Casal, Maneiro, Arda ve Losada, 2021; Hjelm, 2011; Maneiro, Casal, Ardá ve Losada, 2019; Mitrotasios, Gonzales-Rodenas, Armatas ve Malaves, 2022; Palade, Grigore ve Barrel, 2020).

Futbolun oyun tarzının günden güne gelişim göstermesinden dolayı, müsabakaların sürekli olarak kayıt altına alınarak değerlendirilmesi ihtiyacı daha da artmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasına yardımcı olmakla birlikte, kadın futbolu ile ilgili yapılacak olan bu tür bilimsel çalışmaların ortaya koyacağı sonuçların, kadın futbolunun gelişim hızını ve kalitesini arttıracağı düşünülmektedir. Ayrıca, rakiplerine karşı bazı parametrelerde sayısal üstünlük kuran takımların o müsabakayı kazanmasının kesin olacağını söyleyemesek de müsabaka sonunda gülen taraf olma şansının rakibine göre daha fazla olduğu göz önüne alındığında, bu parametrelerin neler olduğunun ortaya koyulması, antrenörlerin takımlarına uygun antrenman planlarını düzenlemesi ve son dönemlerde uygulanan güncel futbol trendlerini takip etmesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; 2022 Avrupa Kadınlar Futbol Şampiyonası'nda galip ve mağlup ayrılan takımların bazı parametreler açısından karşılaştırılmasıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Örneklemi

Çalışmaya 2022 Kadınlar Avrupa Futbol Şampiyonası'nın son aşamasına kalan 16 takımın birbirleriyle oynadığı müsabakalar dahil edilmiştir. 90 dakika sonunda beraberlikle sonuçlanan ve uzatmalara giden müsabakaların başarı/başarısızlık faktörlerinin nedenleri tespit edilemeyeceğinden dolayı değerlendirmeye alınmamış, sadece galibiyetle ve mağlubiyetle sonuçlanan 23 müsabaka bazı parametreler açısından karşılaştırılmıştır. Her bir müsabaka birbirinden bağımsız şekilde analiz edilmiş olup, takımlar o müsabaka özelinde galip ve mağlup grupta yer almıştır. Müsabaka sonunda galip gelen takımlar A, mağlup olan

takımlar B olmak üzere bağımsız iki gruba ayrılmış ve bu grupların teknik ve taktik parametrelere göre karşılaştırılması yapılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri UEFA resmi sitesinden elde edilmiştir. Galip ve mağlup takımların arasındaki farklılığı ortaya koymak için; toplam gol sayısı, birinci ve ikinci devrede atılan gol sayısı, isabetli pas sayısı ve yüzdesi, topla oynama yüzdesi, ikili mücadele kazanma, sarı kart, ofsayt, faul, korner, toplam hücum, toplam girişim ve hedefi bulan girişim sayısı parametreleri değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 24 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilks testi uygulanmış, Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış ve bu değerler +2.0-2.0 aralığında bulunduğundan bulguların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Bu doğrultuda gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için Independent Samples T-testi uygulanmış, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, müsabakadan galip ve mağlup ayrılan takımlar ile ilgili istatistiksel analizlere ve tablolara yer verilmiştir.

Tablo 6. Galip ve Mağlup Takımların Toplam Gol, I. ve II. Devrede Atılan Gol, İsabetli Pas, Korner, Ofsayt, Toplam Atak, Toplam Şut Girişimi, Hedefi Bulan Şut Girişimi Sayısı, İsabetli Pas ve Topla Oynama Yüzdesi Parametrelerinin Karşılaştırma Sonuçları

	N	Galip Takım Ort. ± ss	Mağlup Takım Ort. ± ss	t	p
Toplam Atılan Gol Sayısı		2.91 ± 1.807	0.39 ± .583	6.370	**.000***
I. Devrede Atılan Gol Sayısı		1.52 ± 1.563	.17 ± .388	4.014	**.000***
II. Devrede Atılan Gol Sayısı		1.39 ± 1.118	.22 ± .422	4.713	**.000***
İsabetli Pas Sayısı		407.65 ± 110.952	270.30 ± 104.820	4.315	**.000***
İsabetli Pas Yüzdesi		82.35 ± 6.555	74.70 ± 6.484	3.980	**.000***
Topla Oynama Yüzdesi	23	56.26 ± 7.898	43.74 ± 7.898	5.376	**.000***
Korner Sayısı		6.74 ± 3.991	3.48 ± 2.842	3.192	**.003***
Ofsayt Sayısı		1.91 ± 1.311	1.09 ± 1.164	2.259	**.029***
Toplam Atak Sayısı		46.61 ± 13.327	24.35 ± 11.158	6.142	**.000***
Toplam Girişim Sayısı		19.96 ± 7.074	8.17 ± 4.764	6.626	**.000***
Hedefi Bulan Girişim Sayısı		7.00 ± 2.970	2.30 ± 1.769	6.515	**.000***

*p<0.05

Müsabaka sonunda galip ve mağlup olan takımların toplam atılan gol sayısı, ilk ve ikinci devrede atılan gol sayısı, isabetli pas sayısı ve yüzdesi, topla oynama yüzdesi, korner, ofsayt, toplam hücum, toplam girişim ve hedefi bulan girişim sayısı kategorilerinde galip takım lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 7. Galip ve Mağlup Takımların İkili Mücadele Kazanma, Sarı Kart ve Faul Sayısı Parametrelerinin Karşılaştırma Sonuçları

	N	Galip Takım Ort. ± ss	Mağlup Takım Ort. ± ss	t	p
İkili Mücadele Kazanma Sayısı		10.96 ± 4.527	10.39 ± 2.463	.526	.602
Sarı Kart Sayısı	23	.87 ± 1.140	1.30 ± 1.222	-1.247	.219
Faul Sayısı		7.87 ± 3.520	8.52 ± 2.842	-.691	.493

Müsabaka sonunda galip ve mağlup olan takımların ikili mücadele kazanma sayısı, sarı kart sayısı ve faul sayısı kategorilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

4. Tartışma

2022 Avrupa Kadınlar Futbol Şampiyonası'nda galip ve mağlup takımları bazı parametreler açısından karşılaştırma amacıyla yapılan çalışma sonucunda, müsabaka sonunda galip ve mağlup olan takımların toplam atılan gol sayısı, ilk ve ikinci devrede atılan gol sayısı, isabetli pas sayısı ve yüzdesi, topla oynama yüzdesi, korner, ofsayt, toplam hücum sayısı, toplam girişim ve hedefi bulan girişim sayısı kategorilerinde galip takım lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer taraftan, ikili mücadele kazanma sayısı, sarı kart sayısı ve faul sayısı kategorilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur.

Literatürde kadın futbolcuların yer aldığı turnuva veya ligleri inceleyen ya da erkek futbolcular ile teknik ve taktiksel parametreler açısından karşılaştırması yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya koyulmuştur (Başkaya ve Şentürk, 2017; Maneiro, Losada, Casal ve Arda, 2020; Palade, Grigore ve Barrel, 2020). Palade, Grigore ve Barrel (2020), kadın ve erkek futbolcuların yer aldığı organizasyonlarda oynanan müsabakalarda teknik ve taktiksel açıdan herhangi bir farklılığın olup olmadığını analiz etmek amacıyla bir çalışma yapmış ve bu çalışmada 2018 Dünya Kupası ile 2019 Kadınlar Dünya Kupası müsabakalarını analiz etmişlerdir. Araştırmacılar, 2019 Kadınlar Dünya Kupası'nda maç başına ortalama 2.8 gol atıldığını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada başarılı pas yüzdesinin %70'in üzerinde olduğu da ortaya koyulmuştur. Maneiro, Losada, Casal ve Arda (2020), 2015 FIFA Kadınlar Dünya Kupası'ndaki 52 müsabakayı inceledikleri çalışmalarında, başarısız takımların daha az topa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Başkaya ve Şentürk (2017), 2015 FIFA Kadınlar Dünya Kupası'nda şampiyon olan Amerika milli takımını farklı değişkenler açısından analiz ettikleri çalışmalarında takımın topla oynama yüzdesini ortalama %52.9; maç başına gol ortalamasını 2.0; korner ortalamasını ise, 6.14 olarak tespit etmişlerdir.

Literatürde mevcut diğer araştırma sonuçlarının da çalışmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ertetik ve Müniroğlu (2021), 2012-2013 ve 2013-2014 sezonlarında Avrupa kupalarına katılan Türk takımlarının oynadığı 40 müsabakayı incelemiş ve Türk takımlarının kazandıkları müsabakalarda istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu pas ve topa sahip olma yüzdelerinin, rakip takımdan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. 2018 Dünya Kupası'nda müsabakaları kazanan ve kaybeden takımların bazı performans parametrelerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bir araştırmada 64 müsabaka incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre, iki grup arasında atılan gol parametreleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aynı çalışmada top kazanma ve faul parametreleri açısından ise herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır (Gürkan, Cihan, Yıldırım ve Gümüşdağ, 2019). Clemente (2012), 2010 FIFA Dünya Kupası'nı analiz ettiği çalışmasında, başarılı takımların isabetli pas sayısı ve yüzdesinin başarısız olan takımlara oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. İngiltere Premier Ligi üzerinde yapılan bir araştırmada araştırmacılar, herhangi bir takımın %64 oranı üzerinde topa sahip olması durumunda, müsabaka sonunda gülen taraf olma ve topa sahip olma yüzdesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptamışlardır (Parziale ve Yates, 2013). Gözübüyük ve Karaç Öcal (2021), UEFA Avrupa Ligi'nden galip ve mağlup ayrılan takımları bazı parametreler açısından karşılaştırmış ve atılan gol sayısı, ilk ve ikinci yarıda atılan gol sayısı, isabetli pas sayısı, korner sayısı ve topla oynama yüzdelerinin galip takım lehine yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar aynı çalışmada sarı kart ve faul sayılarında ise herhangi bir farklılık ortaya koyamamışlardır. 2016-2017 sezonu Türkiye Süper Ligi'nde ilk ve son 9 sırayı alan takımların performanslarını karşılaştıran bir çalışmada, ilk 9 sırada yer alan takımların attıkları gol ve olumlu şut sayısının son 9 sıradaki takıma göre daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Gürkan ve Gümüşdağ, 2018). Göral (2015), 2014 Dünya Kupası şampiyonu olan Almanya milli takımının 2.57 gol ortalaması ile şampiyonayı tamamladığını ve müsabakaların ilk devresinde kalesinde hiç gol görmediğini tespit etmiştir. Castellano, Casamichana ve Lago (2012), 2002, 2006 ve 2010 yıllarında organize edilen Dünya Kupası müsabakalarından galip ayrılan takımların 2.2 gol ortalamasına sahip olduğunu, mağlup takımlarda ise bu ortalamanın 0.4 olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer sonucu elde eden bir çalışmada Sgro, Barresi ve Lipoma (2015), 2012 Avrupa Futbol Şampiyonası'nı analiz etmiş ve kazanan takımların gol ortalamasının 2.17; kaybeden takımların ise 0.58 olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmada araştırmacılar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da sayısal olarak bir farklılık belirlemiş ve kazanan takımların ofsayt ortalamasını

2.29; kaybedenlerin ise 1.50 olarak tespit etmişlerdir. Çin Süper Ligi 2012-2017 sezonlarında toplam 1430 müsabakanın analizinin yapıldığı bir çalışmada, müsabakaları kazanan ve kaybeden takımların ikili mücadele kazanma ortalamalarının (sırasıyla 52.5; 50.7) birbirlerine yakın olduğu saptanmıştır (Zhou, Zhang, Calvo ve Cui, 2018).

Bordonau, Monforte, Guzman ve Villanueva (2013), 2010 Dünya Kupası'nda galip gelen takımların gol, şut ve hedefi bulan şut sayısı ortalamalarının mağlup takımlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. UEFA Şampiyonlar Ligi'ni analiz eden bir çalışmada, maçları kazanan takımların toplam şut, hedefi bulan şut, pas ve başarılı pas ortalamalarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Penas, Ballesteros ve Rey, 2011). Türkiye Süper Ligi'nde oynanan 13 sezonun dahil edilip (2007-2008 ve 2019-2020) analizinin yapıldığı çalışmada elde edilen bulgulara göre; takımların isabetli şut, korner, şut, faul, isabetli pas ve pas değerleri ve bu değerlerin rakipler için de geçerli olan istatistiksel sonuçlarının müsabakalardan ekiplerin puan alması için istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulmuştur (Karaman ve Karagözoğlu, 2021). Diğer taraftan Yapay Sinir Ağları modeli ile sezon sonundaki lig sıralamasının tahmin edilmesi üzerine yapılan çalışmalarda da araştırmacılar birinci ve ikinci yarıda atılan ve yenilen golleri, topa sahip olma yüzdelerini, pas ve toplam pas sayısını, gol öncesi pas sayısı, hücum pas sayısı ve toplam atak süresi parametrelerini analiz etmiş ve yüksek doğruluk oranlarında sezon sonu lig sıralamasını doğru tahmin etmişlerdir (Aka, Aktuğ ve Kılıç, 2020; Aka, İbiş, Aktuğ ve Kılıç, 2021; Kılıç, Aka ve Aktuğ, 2020).

Sonuç olarak, kazanan takımların gol sayısı, pas sayısı ve yüzdesi, atak sayısı, topla oynama yüzdesi, korner gibi parametrelerde rakiplerine üstünlük kurdukları ve bu sayede galibiyete daha fazla yaklaşmış oldukları görülmektedir. Diğer taraftan literatürdeki çalışmalarda müsabakalardan galip gelen ve mağlup ayrılan takımların ikili mücadele kazanma, sarı kart ve faul sayısı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüş, çalışmamızda da bu sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda, müsabakalardan galip gelmek için ikili mücadele, sarı kart ve faul gibi parametrelerin tek başına yeterli olmadığı; gülen taraf olmak isteyen takımların topa daha fazla sahip olması, daha fazla hücum gerçekleştirmesi ve başarılı pas oranlarını yüksek tutması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Aka, H., Aktuğ, Z.B. ve Kılıç, F. (2020). Türkiye süper lig sezon sonu takım sıralamasının geliştirilen yapay sinir ağları modeli ile tahmin edilmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 11(3), 258-268.

Aka, H., İbiş, S., Aktuğ, Z.B. ve Kılıç, F. (2021). Yapay sinir ağları modeli ile ispanya futbol ligi (La Liga) sezon sonu takım sıralamasının tahmin edilmesi. Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences, 19(1), 147-155.

Akgül, F. ve Pepe, H. (2017). Sağlık ve Spor Bilimleri Araştırmaları. R. Arı, M. Uslu, H. Pepe. (Eds) editör. Spor toto süper lig Süleyman Seba sezonunda atılan gollerin analizi (ss.98-110). Çizgi Kitabevi Yayınları.

Amatria, M., Maneiro, R. ve Anguera, M. T. (2019a). Analysis of successful offensive play patterns by the Spanish soccer team. J. Hum. Kinet. 69, 191–200.

Amatria, M., Maneiro, R. ve Anguera, M. T. (2019b). Analysis of the success of the Spanish national team in UEFA-Euro 2012. Apunts. Educ. Fís. Deport. 137, 85-102.

Arı, E. ve Apaydın, N. (2021). Türkiye futbol federasyonu (TFF) 1.ligi ilk 6 sırada tamamlayan takımların analizi. International Journal Sport, Exercise & Training Sciences, 7(4), 138-147.

Arı, E. ve Deliceoğlu, G. (2020). Türkiye süper ligi 2018-2019 futbol sezonunda gol zamanı - lig performansı ilişkisi. Turkish Studies - Social, 15(6), 2833-2849.

Althoff, K., Kroiher, J. & Hennig, E. M. (2010). A soccer game analysis of two world cups: playing behavior between elite female and male soccer players. Footwear Science, 2(1), 51-56.

Başkaya, G. & Şentürk, A. (2017). Performance analysis of 2015 FIFA women's world cup champion U.S.A national team. Turkish Journal of Sport and Exercise, 19(2), 196-201.

Bordonau, D.L.J., Monforte, D.C., Guzman, F.J. & Villanueva, M.A. (2013). Offensive and defensive team performance: relation to successful and unsuccessful participation in the 2010 Soccer World Cup. Journal of Human Sport & Exercise, 8(4),894-904.

Bostancı, Ö., Mayda, M.H., Ceylan, L., Kaplan, A., Satıcı, A. ve Yazıcı, Ö.F. (2018). 2016 UEFA European championship: pass and shot association. Journal of Human Sport and Exercise, 13(2), 319-327.

Caetano, F.G., Silva, V.P., Torres, R.S., Anido, R.O., Cunha, S.A. & Moura, F.A. (2019). Analysis of match dynamics of different soccer competition levels based on the player dyads. Journal of Human Kinetics, 70, 173-182.

Carling, C., Reilly, T. ve Williams, A.M. (2009). Performance assessment for field sports. (pp. 1-4). 1st ed. London: Routledge Taylor & Francis.

Casal, C.A., Maneiro, R., Arda, A. & Losada, J.L. (2021). Gender differences in technical-tactical behaviour of laliga Spanish football teams, Journal of Human Sport, and Exercise, 16(1), 37-52.

Castellano, J., Casamichana, D. & Lago, C. (2012). The use of match statistics that discriminate between successful and unsuccessful soccer teams. Journal of Human Kinetics, 31, 139-147.

Clemente F. (2012). Study of successful teams on FIFA World Cup 2010 through notational analysis. Pamukkale Journal of Sport Sciences. 3(3), 90-103.

Çobanoğlu, H.O. (2019). Analysis of goal scored on Russia world cup 2018. Journal of Education and Training Studies, 7(2), 184-191.

Çobanoğlu, H.O., Terekli, M.S. (2018). 2016 Avrupa futbol şampiyonası: gol analizi. Turkiye Klinikleri J Sports Sci., 10(3), 123-129.

Dinçer Ö., Arı E., Sözen H., Erdoğan E. ve Cevahircioğlu B. (2016). Profesyonel futbol takımlarının alt yapılarında oynayan genç futbolcuların profesyonel futbol ligleri için performans açısından yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 8(1), 35-46.

Ertetik, G. ve Müniroğlu, R.S. (2021). Avrupa kupalarına katılan Türk futbol takımlarının teknik ve taktik açıdan analizi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 19(1), 156-163.

Evangelos, B., Gioldasis, A., Ioannis, G. & Georgia, A. (2018). Relationship between time and goal scoring of European soccer teams with different league ranking. Journal of Human Sport and Exercise, 3(13), 518-529.

George, D. & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Göral, K. (2015). Son şampiyon Alman milli takımının 2014 FIFA Dünya Kupası performansının analizi. Journal of Human Sciences. 12(1), 1107-1117.

Göral, K. (2019). Futbolda duran topların önemi: Rusya 2018 FIFA dünya kupasının analizi. International Journal of Human Sciences, 16(3), 885-893.

Gözübüyük, T. ve Karaç Öcal, Y. (2021). UEFA Avrupa liginde müsabakalardan galip ve mağlup ayrılan takımların bazı parametreler açısından karşılaştırmalı analizi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 15(1), 154-161.

Gürkan, O. (2018). İç saha ve deplasmanda oynanan müsabakaların bazı performans parametreleri açısından karşılaştırılması: Türkiye futbol süper ligi örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(76),442-448.

Gürkan, O., Cihan, B.B., Yıldırım, M. ve Gümüşdağ, H. (2019). 2018 Dünya Kupası'nda müsabakaları kazanan ve kaybeden takımların bazı performans parametrelerinin karşılaştırılması. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 4(4), 426-436.

Gürkan, O., Ertetik, G. ve Müniroğlu, S. (2017). Analysis of goals scored in UEFA champions league by the time periods. International Journal of Science Culture and Sport, 5(3), 140-147.

Gürkan, O., Ertetik, G. ve Müniroğlu, S. (2018). Türkiye süper liginde atılan gollerin zaman dilimlerine ve türlerine göre incelenmesi. Journal of Human Sciences, 15(1),499-508.

Gürkan, O., Ertetik, G. ve Müniroğlu, S. (2020). Amatör futbol liginde ev sahibi olma avantajı: Türkiye futbol bölgesel amatör ligi örneği. Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences, 18(4), 80-89.

Gürkan, O. ve Gümüşdağ, H. (2018). A comparative analysis of some performance parameters of the teams that completed the first 9 and last 9 seasons of the Turkish super league in 2016/2017 season. JOİMAR, 5(1),14-21.

Gürkan O. ve Müniroğlu S. (2018). 2016 Avrupa futbol şampiyonasındaki müsabakaların teknik-taktik açıdan analizi. Spormetre, 16(3), 101-108.

Gürsakal, N., Çobanoğlu, H.O. ve Çağlıyor, S.İ. (2017). A network approach: how different attacks of football? Pamukkale Journal of Sports Sciences, 8(3), 45-57.

Harkness-Armstrong, A., Till, K., Datson, N., Myhill, N. & Emmonds, S. (2022). A systematic review of match-play characteristics in women's soccer. Plos One, 17(6): e0268334.

Hjelm, J. (2011). The bad female football player: Women's football in Sweden. Soccer & Society, 12(2), 143-158.

İmamoğlu R., Bostancı Ö., Kabadayı M. ve İmamoğlu M. (2015). 2012-2013 sezonu Türkiye Spor Toto Süper Liginde mücadele eden takımların yaptıkları maç sonuçlarının farklı parametrelere göre incelenmesi. International Journal of Sport Culture and Science. 3(4), 159-166.

Karaman, T. ve Karagözoğlu, C. (2021). Türkiye süper liginde yer alan futbol takımlarında puan almayı etkileyen faktörlerin modellenmesi. International Journal Sport, Exercise & Training Sciences, 7(4), 171-181.

Kılıç, F., Aka, H. ve Aktuğ, Z.B. (2020). Futbolda yapay sinir ağları modeli ile lig sıralaması tahmini. International Journal of Contemporary Educational Studies, 6(2), 379-391.

Kubayi, A. & Toriola, A. (2019). Trends of goal scoring pattern in soccer: A retropective analysis of five successive FIFA world cup tournaments. Journal of Human Kinetics, 69, 231-238.

Leite, W.S.S. (2013). Analysis of goals in soccer world cups and the determination of the critical phase of the game. Physical Education and Sport, 11(3), 247-253.

Longo, U.G., Sofi, F., Candela, V., Dinu, M., Cimmino, M., Massaroni, C., Schena, E. & Denaro, V. (2019). Performance activities and match outcomes of professional soccer teams during the 2016/2017 serie a season. Medicana, 55(8), 469.

Maneiro, R., Casal, C.A., Ardá, A. & Losada, J.L. (2019). Application of multivariant decision tree technique in high performance football: the female and male corner kick. PLoS One, 14: e0212549.

Maneiro, R., Losada, J.L., Casal, C.A., Arda, A. (2020). The influence of match status on ball possession in high performance women's football. Frontiers in Psychology, 11, 487.

Maneiro, R., Ivan-Baragano, I., Losada, J.L., Arda, A. (2022). Deciphering the offensive process in women's elite football: A multivariate study. Scand J Med Sci Sports, doi: 10.1111/sms.14206.

Mara, J.K., Wheeler, K.W. ve Lyons, K. (2012). Attacking strategies that lead to goal scoring opportunities in high level women's football. International Journal of Sports Science & Coaching, 7(3), 565-577.

Michailidis, C., Michailidis, Y., Mitrotasios, M., Papanikolaou, Z. (2013a). Analysis of goals scored in the UEFA champions league in the period 2009-2010. Serbian Journal of Sports Sciences, 7(2), 51-55.

Mitrotasios, M., Gonzalez-Rodenas, J., Armatas, V., Malaves, R.A. (2022). Creating goal scoring opportunities in men and women UEFA champions league soccer matches. tactical similarities and differences. Retos, 43, 154-161.

Moura, F.A., Martins, L.E.B., ve Cunha, S.A. (2013). Analysis of football game-related statistics using multivariate techniques. Journal of Sports Sciences, 32(20), 1881-1887.

Parziale, E.J., Yates, P.A. (2013). Keep the ball! The value of ball possession in soccer. International Journal of Undergraduate Research. 6(1), 1-24.

Palade, T., Grigore, G., Barrel, G. (2020). Women vs men – technical and tactical efficiency in football. Physical Education, Sport, and Kinetotherapy Journal, 59(3), 289-300.

Peñas, L.C., Ballesteros, L.J., Rey, E. (2011). Differences in performance indicators between winning and losing teams in the UEFA Champions League. Journal of Human Kinetics. 27(1), 135-146.

Sainz de Baranda, P., Adán, L., García-Angulo, A., Gómez-López, M., Nikolic, B., Ortega-Toro, E. (2019). Differences in the offensive and defensive actions of the goalkeepers at Women's FIFA World Cup 2011. Frontiers in Psychology, 10: 223.

Sgro, F., Barresı, M., Lıpoma, M. (2015). The analysis of discriminant factors related to team match performances in the 2012 European football championship. Journal of Physical Education and Sport. 15(3), 460-465.

Soroka, A., Bergier, J. (2010). Actions with the ball that determine the effectiveness of play in women's football. Journal of Human Kinetics, 26, 97-104.

Tokul, E., Mülazımoğlu, O. (2018). Analyzing the process from the initiation of attack to goal scoring touch in the Euro 2016. Universal Journal of Educational Research, 6(12), 2738-2742.

Tousios, T., Michailidis, Y., Mandroukas, A., Mikikis, D., Metaxas, T. (2018). Differences in goal scoring and minutes of scoring between two European Championships, one among 16 teams (Euro 2012) and the other among 24 teams (Euro 2016). Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport, 365-373.

Vergonis, A., Michailidis, Y., Mikikis, D., Semaltianou, E., Mavrommatis, G., Christoulas, K., Metaxas, T. (2019). Technical and tactical analysis of goal scoring patterns in the 2018 FIFA World Cup in Russia. Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport, 181-193.

Yavuz, M., Saygın, Ö. (2021). Farklı Avrupa liglerinde oynanan futbol müsabakalarında atılan gollerin teknik ve taktik analizi: Bundesliga, La Liga, Premier Lig. International Journal Sport, Exercise & Training Sciences, 7(4), 163-170.

Yüksel, Y., Taşçıoğlu, R. ve Cerrah, A.O. (2017). Third zone attacking organization analysis of European Leagues. JOIMAR, 4(2), 47-58.

Zhou, C., Zhang, S., Calvo, L.A., Cui, Y. (2018). Chinese soccer association super league, 2012–2017: Key performance indicators in balance games. Internatıonal Journal of Performance Analysis in Sport, 18(4), 645-656.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

English language teaching (ELT) and English language learning (ELL) using TED Talks

Sajjad Hussain

PhD Scholar Department: English language teaching, University: Cyprus International University (TRNC)

Abstract

This study aims to talk about using TED Talks in English language instruction (ELT). The descriptive qualitative method is being used in this study. The results demonstrate that TED Talks can be beneficial. Students pick up several English-related skills, including speaking, listening, and writing. In my speech, the students can assess effective speeches and lecturers by listening to examples on TED Talks. The chance for pupils to view particular TED talks outside the class can be provided. The students are accustomed to the language and subject matter, and the talks can be analyzed in class. As native English speakers from around the world offer TED talks in listening, students can view select TED talks on topics of interest to them simply by listening to a native English speaker. They can aid in the improvement of their comprehension, vocabulary, and pronunciation abilities. The transcripts of various TED Talks enable the students to follow the spoken word in writing. Doing so can improve their vocabulary and grammar skills and help them learn to listen rapidly. It is crucial to note that there are numerous websites or digital platforms where teachers and students can obtain English TED Talks videos of speeches or presentations given by influential people worldwide on various fascinating themes. Teaching English with TED Talks supports every English language programmer through simple classroom resources. TED lectures are excellent resources for instructors as well, especially when it comes to teaching ESL. One of the legitimate additional resources that English teachers can handle in English language learning programs in English language teaching through the use of TED Talks.

Keywords:
TED Talks, ELT, ESL, Speaking, Listening, Writing

1. Introduction

In this era of globalization, technology is used in all facets of society, including international education. A multitude of instructional tools are made available by this technology and can be accessed at any time. Using educational, intriguing, and inspirational media in the teaching-learning process provides several benefits when learning and teaching are publicly accessible. Language use and the use of media are strongly related (Hussain, S, et all., 2022). Indeed, the process of learning a language may be aided by media. It is one of the most critical things in the world in terms of the language itself because it is used as the primary form of communication. Individuals can use language to verbally and nonverbally express their thoughts, feelings, and objectives. One well-known example is TED. An educational media company called TED organizes conferences and events worldwide. The TED website offers videos of TED speaker sessions of TED Talks. You can view these films wherever and whenever you choose (Amalia, 2020). TED stands for technology, entertainment, and design (DeCesare, 2014). A subsidiary of TED is called TED Talks. TED Talks frequently feature a "restricted" presentation that is more motivational, imaginative, and interesting (Bell, E, 2019). Argues that TED is a nonprofit organization dedicated to disseminating ideas, typically in the form of brief, impactful speeches. These educational videos, which should last no more than 18 minutes, cover many critical topics and ideas.

Fitria, T. N. (2022). TED speeches are excellent materials for teachers of ESL. TED is a nonprofit organization founded to disseminate knowledge through succinct and impactful presentations. Nearly every

Corresponding author's address PhD Scholar Department: English language teaching, University: Cyprus International University (TRNC)
e-mail: sajjakhosa@gmail.com

subject imaginable is covered by TED presentations, including science, technology, design, health, the environment, personal development, and many others. Over 3100 talks are now accessible. Consequently, every kid in the class can benefit from a motivational speech, which is feasible. We can pick a TED presentation that uses much vocabulary while teaching pupils English to maximize their learning. Most speeches have transcripts available in many languages, so it does not matter if some of the words are challenging. Therefore, it is easy to understand the meaning of words with the aid of the transcript. Writing down what you say is more effective than anything else (Vashistha, A, 2020). Any English language programed benefits from using TED Talks to learn the language.

TED Talks can stimulate classroom conversation from the instructor's perspective and aid students'/learners' comprehension of the content. English language instruction can benefit from using TED presentations. (Nurhidayat & Syarifah 2019). Learning English through TED Talks is an additional resource for students taking English language courses. With the help of this video-based language learning programme, students may comprehend and investigate important ideas from TED Talks. The researcher is eager to investigate earlier related studies of TED Talks in English Language Teaching after seeing the explanation above (ELT). Therefore, based on other relevant TED Talks studies, this research aims to discuss using TED Talks in English Language Teaching.

2. Literature Review

The Sapling Foundation established TED as a non-profit organization and conference in 1984. TED offers lectures or presentations (TED Talks) by internationally renowned inspirational personalities in various fields on various fascinating themes. It has been translated into more than 100 different languages. TED Talks' goal, which operates under the motto "Ideas Worth Spreading," is to transform the world by sharing the bold concepts of leading intellectuals (Thompson, D. R.,2014). The slogan of this TED conference is "Ideas worth Spreading," which may be understood as either the transmission of great ideas or an idea that will become more useful if it is spread. With this as its tagline, TED Talks features a range of motivational speakers who will outline concepts in light of their personal experiences. After 20 years, TED has begun to grow positively. TED now hosts a variety of conferences and programmes, including TEDx, TED Fellows, and others. As TED has grown, the topics covered in TED Talks have become more varied and have even touched on issues like politics, health, and education. According to (Weinschenk 2012), these are brief lectures given by experts in their fields. Even though many of these speakers do not rely on their presentations for a living, they are all incredibly fascinating. We will get knowledge about making effective presentations by watching TED Talks.

TED Talks are an excellent tool for teaching and learning. In order to prevent the viewer from being rapidly bored, all of the videos on TED Talk are organized in a succinct, beautiful, and straightforward way. The typical TED Talks video is 18 minutes long on average, with a minimum runtime of 5 minutes. This time is helpful for a speaker to describe a theme, deliver more thorough and relevant information, and maintain listeners' interest.

3. Research Method

The qualitative approach is employed in this study. The qualitative approach's core principles focus on methodology, comprehension, and meaning. The researcher is an essential instrument for acquiring and interpreting data. According to Knapp & Daly (2011) the qualitative researcher prefers to develop assertions, closely examine language, and create descriptively-oriented products rather than working deductively to evaluate them.

In this study, document analysis or documentation is the data collection method. According to (Hallberg, S. (2018), a document is a text that can exist in various formats, including a website, a publication, or other text-based resources. The document or artifact may be produced or used for research-related reasons (Sensing, 2011). The research's source material was obtained from a few published article journals. Based on articles from the previous five years, the researcher restricts the data that will be examined. The researcher can determine whether the chosen articles focus on studying the use of TED Talks for teaching English by examining the articles' names and content. The method of data analysis used in this study

involves a few steps: finding TED Talks article journals in Google Scholar, particularly those on English Language Teaching (ELT), choosing the most appropriate and pertinent ones, downloading them, reading and analyzing the articles, and concluding that all article journals have been read and analyzed descriptively.

4. Findings

The findings and analysis are divided into three sections based on the study's aims. The first section consists of the several TED Talks films the students saw. These movies cover any topic the students selected for their preferences and reasons. In addition, the second section discusses how students can gain knowledge from TED Talks presenters. The third is about the aspects of public speaking they discovered from watching TED Talks videos.

4.1. The Kinds of TED Talks Video recorder Used by the Pupils

As the participants in this study had various experiences and traits, they also preferred the videos that would be most helpful in learning public speaking.

The following Table 1 displays the kind of TED Talk videos students watched on average.

Categories	Frequency	Per cent
English learning	8	40%
Culture	6	30%
Entertainment	3	15%
Others	3	15%
Total	20	100

The findings revealed that eight out of twenty participants selected the English learning topic as the one they used the most to practice public speaking. They discovered that the English topic is more fascinating than the others and is related to their academic area of interest. When questioned briefly about the factors that led them to select the topic of English language learning.

I chose English since I'm from the English education system and need to learn more about the subject.

The speaker's speech, in my opinion, has anything to do with the current situation because a good English is crucial, particularly for the building of public speaking abilities.

I admire various cultures since it's exciting to understand them and learn English from their viewpoint.

I enjoy learning about other cultures; thus, I need to locate a good film for learning about various civilizations.

4.2. English Department Students

TED Talks help give students content-rich films, but they are also helpful for teaching them about nonverbal communication in public speaking, such as gestures, body language, eye contact, facial expression, etc. Students may use the TED Talks videos to learn all areas of public speaking. Thus, Table 2 below shows the percentage of the students' responses.

Categories	Frequency	Per cent
Eye Contact	10	20%
Gesture	13	26%
Body Movement	14	28%
Facial Expression	5	10%
Other	8	16%
Total	50	100

The participants were asked to explain their choices after selecting the public speaking elements they had learned from watching TED Talks videos. The sections that follow show some of their claims.

Our goal in watching public speaking videos is to learn how to deliver effective speeches in front of an audience by maintaining eye contact, managing facial expressions, etc.

After watching TED videos, I noticed that presenters often used facial expressions to help the audience members like me understand their points or to deliver jokes.

Speakers make sure to look the audience in the eye and use effective gestures to draw them in.

The movie's eye contact, gesture, and body movement are incredibly helpful in helping me become more comfortable speaking in front of groups of people and less anxious.

Public speaking relies heavily on each of those components. To establish rapport with audiences, we need to maintain eye contact. We can also use gestures, body language, facial expressions, and many other elements to give our speeches depth and intrigue.

The findings indicated that TED Talks presenters help teach students many components of public speaking, including eye contact, body movement, gesture, and other significant mannerism that contribute to attractive public speaking. (Li, T. (2015) discovered that watching TED Talks videos helped students become better public presenters by raising their awareness of body language and politeness.

Additionally, influential public speakers can communicate their thoughts authoritatively and directly using verbal and nonverbal cues (Mbato, 2020). That phrase indicates that students who are interested in becoming influential public speakers must combine both verbal and nonverbal.

5. Conclusion

TED stands for technology, entertainment, and design. A non-profit organization called TED has successfully attracted notable individuals from around the world to give talks presenting unique ideas from various professions or backgrounds. Additionally, they have a motto that reads "Ideas worth Spreading," which implies that ideas will gain value if they are spread or that valuable ideas should be spread. As a result, there will be a competent individual at the TED Talks who will express his views under his background. TED initially concentrated solely on the three fields of technology, entertainment, and design. TED has grown to include numerous sectors, including education, training, languages, etc.

Students can learn various skills via TED Talks, including speaking, reading, listening, and writing. Students taking part in English language learning program might use TED Talks as an additional resource. The TED Talks' powerful ideas can be explored and understood by learners using the video-based language learning software. Learn English with TED Talks encourages students to find their voice in English and supports every English language program with simple classroom resources.

References

Hussain, S., Naz, M., Bibi, S., Raza, H. A., Opoku, H. O., & Khan, S. (2022). Challenges Faced by PH. D. Scholars and Supervisors During COVID-19 in Turkey and Pakistan. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, *16*(05), 992-992. https://doi.org/10.53350/pjmhs22165992

Amalia, Y. S. (2020). Dasar-dasar Pengenalan tentang Massive Open Online Course (MOOC). Airlangga University Press

DeCesare, J. A. (2014). The expanding role of online video in teaching, learning, and research. *Library Technology Reports*, *50*(2), 5-11.

Bell, E., Panayiotou, A., & Sayers, J. (2019). Reading the ted talk genre: Contradictions and pedagogical pleasures in spreading ideas about management. *Academy of Management Learning & Education*, *18*(4), 547-563.

Fitria, T. N. (2022). Using TED Talks In English Language Teaching (ELT): Supplemental Resources for English Language Teaching (ELT). *SOSMANIORA: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, *1*(1), 36-43. https://doi.org/10.55123/sosmaniora.v1i1.199

Vashistha, A., Sethi, P., & Anderson, R. (2018, April). BSpeak: An accessible voice-based crowdsourcing marketplace for low-income blind people. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13).

Nurhidayat, E., & Syarifah, E. F. (2019). Technology for EFL Learners: TED Talks as Technology Resources in Learning English Voice and Accent. IJIE (Indonesian Journal of Informatics Education), 3(1), 22–30. https://doi.org/10.20961/ijie.v3i1.37601

Thompson, D. R., & Rubenstein, R. N. (2014). Literacy in language and mathematics: More in common than you think. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *58*(2), 105-108https://doi.org/10.1145/3234695.3236348

Weinschenk, S. (2012). 100 Things Every Presenter Needs to Know About People. New Riders.

Knapp, M. L., Daly, J. A., Albada, K. F., & Miller, G. R. (2011). Background and current trends in the study of interpersonal communication. *The Sage handbook of interpersonal communication*, 3-22.

Hallberg, S. (2018). 'Reversing type 2 diabetes starts with ignoring the guidelines': education from Dr Sarah Hallberg's TEDx talk. *British Journal of Sports Medicine*, *52*(13), 869-871. http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2017-098500

Sensing, T. (2011). *Qualitative research: A multi-methods approach to projects for Doctor of Ministry theses*. Wipf and Stock Publishers.

Li, T. (2015). Effectiveness of TED talks on public speaking skills among university students. http://hub.hku.hk/handle/10722/223607

Mbato, C. L. (2020). Confronting Cultural Barriers in Public Speaking through Multiple Learning Strategies: A Case of Indonesian EFL Learners. Jurnal Humaniora, 32(1), 51. https://doi.org/10.22146/jh.53380

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

VAR (Video Asistant Referee) İle İlgili Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Bekir Çar

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

Öz

Futbol gibi geniş bir ekonomi endüstrisine sahip bir branşta hata yapma riskinin en aza indirilmesi gerekmektedir. Müsabakaların kaderini etkileyen, pozisyonların itirazında ve yapılan müdahalelerin yeniden izlenip kararın değişebileceğine imkan tanıyan sitem video yardımcı hakem sistemidir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin Video Yardımcı Hakem "VAR" sistemi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplamda 125 üniversite öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Çalışma neticesinde VAR ile ilgili temel görüşleri ortaya çıkarılması amacıyla 5 çoktan seçmeli ve 1 açık uçlu soru üniversite öğrencilerine iletilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde VAR uygulamasını destekleyenlerin oranı %81,6, VAR uygulamasından memnun olanların oranı %65, Var uygulamasına güvenenlerin oranı %60, hakemlerin VAR uygulamasını etkili kullandığına inananların oranı %40,8 ve Var uygulamasının futbola adalet getirdiğine inananların oranı %73,6 olarak tespit edilmiştir. "VAR ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik yorumlamalar incelendiğinde "olumlu düşünce" kategorisinde %56.8, "olumsuz düşünce" kategorisinde %43.2 olarak veriler bulgulanmıştır. Sonuç olarak bakıldığı zaman VAR uygulamasının futbolun özüne ters olabileceği gibi futbola adalet getirebileceği gibi öznel düşüncelerin ortaya çıktığı görülmüştür. Fakat VAR uygulamasının olması gerekliliği, adil bir biçimde değerlendirme için vazgeçilmez olabileceği, VAR uygulamasının etkisinin artırılarak daha objektif kararların verilebileceği çalışmanın sonuçları olarak söylenebilir.

Anahtar Kelimeler:
Hakem, Futbol, VAR

1. Giriş

Spor müsabakalarında kuralların uygulanmasını sağlayan, kuralsız hareket eden kişilere yaptırım uygulayan ve sporun tarafsız bir şekilde yönetilmesinde pay sahibi olan kişiye "hakem" denilmektedir (Durna, 1997). Hakemlerin yanlış karar vermeleri saha içerisindeki öz güvenlerini kaybetmelerine ve oyunun gidişatını olumsuz yönde etkilemelerine sebep olmaktadır (Ekblom, 1994).

Spor müsabakalarının fair play çerçevesi içerisinde ilerlemesi, sporcuların birbirlerine minimum düzeyde zarar verdiği ve amacın sadece dürüst bir şekilde mücadele etmenin sağlanabilmesi amacıyla oyunu güzelleştiren kişi hakemdir (Orta, 2000).

Futbol hayatına ilk kez İtalya ve Fransa takımları arasında 2016 yılında oynana dostluk müsabakasıyla ve 2018 Dünya Kupasıyla giren Video Yardımcı Hakem (VAR), kısa sürede diğer futbol liglerinde olduğu gibi Türkiye Futbol Federasyonu (TFF) tarafından da 2018-2019 Spor Toto Süper Lig' de yerini almıştır. VAR uygulaması futbolum dijital çağa ayak uydurmasını sağlayan önemli bir yapı taşıdır (Çırak, 2020).

VAR sistemi, pozisyonlardaki kararsızlıklarda, hakemlerin göremediği ikili mücadelelerde, ofsayt pozisyonlarında, topun kale çizgisini geçip geçmediğine yönelik tereddütlerde, saha kenarında bulunan VAR ekranından hakem tekrar pozisyonu izleyerek doğru kararın verilmesini sağlayan bir sistemdir (Gore, Rix, Wathelet ve Cazemajou, 2012). Bir futbol müsabakasında 4 hakem yer almakta ve ayrıca VAR odasında

Sorumlu Yazar Adresi: Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Balıkesir/Bandırma
e-posta: carbekir@gmail.com

müsabakayı takip eden, pozisyonları farklı açılardan gören, müsabakayı yöneten hakeme yardımcı olan diğer hakem heyeti de bulunmaktadır. Gol kararları, penaltı kararları, kırmızı kartlar ve pozisyonların görülmemesi durumunda VAR devreye girmektedir. Maçın orta hakeminin göremediği ya da yanılgıya düştüğü pozisyonlarda kulaklık vasıtasıyla VAR merkezinden uyarılarak pozisyonlar yeniden değerlendirmeye alınmaktadır (Peker ve Özkaraca, 2018)

Gelişen ve değişen teknolojiye ayak uyduran futbol branşı VAR uygulaması sayesinde tartışmalı faulller ve net görülmeyen müdahaleler sonucunda hakemlerin doğru karar vermelerine yardım eden ve adil kararların verilmesini sağlamaktadır (Peker ve Özakaraca, 2018).

VAR hakemleri müsabakanın hakemini uyarsa da, müsabaka hakemi pozisyonu izleyerek kendi kararını vermektedir.

VAR uygulaması ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Atmaca, Toygur ve Çamurcu (2022) Video Yardımcı Hakem (VAR) Uygulaması ile İlgili Bazı Değerlendirmeler: Netnografi Çalışması Örneği üzerine, Çankaya, Saki ve Taşmektepligil (2020) VAR sisteminin 2018-2019 sezonu süper lig futbol maçlarına etkisinin değerlendirilmesi üzerine, Kayhan, Bardakçı ve Caz (2020) Türk Futbolunda Video Yardımcı Hakem (VAR) Uygulamasına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

2. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bu desen kişinin sahip olduğu belirli kavramları ve bilgileri araştırıp ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalar için uygun bir ortam meydana getirir (Şimşek, 2006).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya 2021 – 2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bandırma Onyedi Üniversitesinde öğrenim gören 125 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır.

Tablo 1. Araştırma Grubu

Özellikler	**Kategoriler**	*f*	%
Aktif Futbol Yılı	1-5 Yıl	72	57.6
	6 Yıl ve üzeri	53	42.4
Mevki	Kaleci	18	14.4
	Defans	43	34.4
	Orta Saha	40	32.0
	Forvet	24	19.2
Yaş	18	15	12
	19	27	21.6
	20	40	32.0
	21	43	34.4
Fakülte	Denizcilik Fakültesi	28	22.4
	Hemşirelik Fakültesi	6	4.8
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	47	37.6
	Mühendislik Fakültesi	10	8.0
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	11	8.8
	Spor Bilimleri Fakültesi	23	18.4
Toplam		125	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin nereden toplanacağı, hangi tür sorulara cevap aranacağı önceden organize edilmektedir. Görüşme formunda 5 adet Evet ve Hayır seçenekli soruyla beraber 1 tane de açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme soruları daha önceden planlanmış, görüşme esnasında örneklem gruba sorulmuştur. Çalışmada nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.

2.4. Güvenirlik ve Geçerlik

Araştırmanın çözümlenmesi ve yorumu için içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak her bir katılımcı için 1' den başlanarak numara verilmiştir. Numaralar verildikten sonda verilerin belirli kategorilerde toplanması amacıyla içerik analizi uygulanması yapılmıştır (Saban, 2008). Miles ve Huberman'ın (Güvenirlik= Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü (1994) uygulanmıştır. Kategoriler arasındaki uyum %80 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında kategorilendirme yapılarak veriler aktarılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen veri toplama sürecinde cevaplar bireysel olarak kaydedilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma grubuna sorulan soruların cevaplandırılması ve açık uçlu soruların kategorileştirilmesi aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. VAR uygulamasına yönelik sorular

Soru	Evet	Yüzde	Hayır	Yüzde
1. VAR uygulamasını destekliyor musunuz?	102	81,6	23	18,4
2. VAR uygulaması kullanılmasından memnun musunuz?	82	65,6	43	34,4
3. VAR uygulamasına güveniyorum?	75	60	50	40
4. Hakemlerin VAR uygulamasını etkili kullandığına inanıyorum?	51	40,8	74	59,2
5. VAR uygulaması futbola adalet getirir mi?	92	73,6	33	26,4
TOPLAM	402	64,32	223	35,68

Tablo 2' ye bakıldığında VAR uygulaması ile ilgili sonuçlar aktarılmaktadır. En fazla EVET seçeneği işaretlenen soru "VAR uygulamasını destekliyor musunuz? %81.6, en fazla HAYIR seçeneği işaretlenen soru "Hakemlerin VAR uygulamasını etkili kullandığına inanıyorum" %59.2 sorusu olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin VAR uygulamasına yönelik görüşlerinin kategorilendirilmesi

Kategoriler	Kategori Adedi	%
Olumlu Düşünce	71	56.8
Olumsuz Düşünce	54	43.2
TOPLAM	**125**	**100**

Tablo 3'e göre incelendiğinde en çok yorumun birleştiği birinci kategori "olumlu düşünce", ikinci kategori "olumsuz düşünce" kategorisinin olduğu görülmüştür.

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerin "Olumlu Düşünce" kategorisine yönelik görüşleri aşağıda gösterilmektedir;

"VAR uygulaması verimli kullanıldığı taktirde bir çok soruna çözüm üretebilmektedir (KÖ1)"

"VAR uygulamasını destekliyorum, çünkü adaleti sağlıyor (KÖ12)"

"VAR uygulaması olması gereken bir uygulamadır (KÖ23)"

"VAR uygulaması hak ve adaleti sağlar (KÖ25)"

"VAR uygulaması futbolu daha güvenli kılıyor (KÖ34)"

"VAR uygulaması futbol gibi reklam geliri yüksek düzeyde olan branşlar için mükemmeldir (KÖ40)"

"VAR uygulaması adil kullanımın yanında ilaç gibidir (KÖ53)"

"VAR uygulamasının futbolu geliştirdiğine inanıyorum (KÖ55)"

"VAR uygulaması doğru kullanıldığında futbolu güzelleştiren bir sistem (KÖ59)"

"VAR uygulaması kullanılmaya devam edilmeli (KÖ63)"

"VAR uygulaması çok başarılı bir uygulamadır (KÖ73)"

"VAR uygulaması futbolu çözümleyen ve güven veren bir uygulamadır, hakemlerin öz güvenini artırır (KÖ91)"

"VAR uygulaması spor kurallarını güvence altına alan ve adalet getiren bir sistemdir (KÖ105)"

"VAR uygulaması şikeye karşı futbolu koruma altına alan bir uygulamadır (KÖ119)"

"VAR uygulaması hakemlerin doğru karar vermesini sağlayan, kendilerini baskı altında hissettiklerinde güvenlerini artıran ve taraftarlara da güven veren bir uygulamadır (KÖ120)"

"VAR uygulaması hem işe yarayan bir uygulama hem de kanıttır (KÖ122)"

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerin "Olumsuz Düşünce" kategorisine yönelik görüşleri aşağıda gösterilmektedir;

"VAR uygulaması Türk hakemlerinin kullanamadığı ve baskıya göre karar verdikleri bir uygulamadır (KÖ8)"

"VAR uygulaması adı gibi aslında var olmayan ve mantıksız bir uygulamadır (KÖ10)"

"VAR uygulaması oyun akışını çok kötü etkileyen bir uygulamadır (KÖ28)"

"VAR uygulaması çifte standardı çok meşru kılan bir uygulamadır (KÖ30)"

"VAR uygulaması maçın skorunu ve oyunun akışını olumsuz yönde direkt olarak etkileyen bir uygulamadır (KÖ37)"

"VAR uygulaması büyük takımları kayırdığı için desteklemiyorum (KÖ49)"

"VAR uygulaması oyunu durdurduğu için futbolcuların performanslarını negatif yönde etkiler (KÖ70)"

"VAR uygulaması başarısız ve kötü bir uygulamadır (KÖ92)"

"VAR uygulaması futbolun orijinalliğini bitirdi (KÖ102)"

4. Sonuç

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin VAR uygulamasına yönelik algılamalarının belirlemektir.

Araştırma verileri incelendiği zaman "VAR uygulamasını destekliyor musunuz?" sorusuna %81.6 oranında Evet, % 18.4 oranında hayır cevabının verildiği, "VAR uygulaması kullanılmasından memnun musunuz?" sorusuna %65.6 oranında Evet, %34.4 oranında hayır cevabı verildiği, "VAR uygulamasına güveniyorum?" sorusuna %60 oranında Evet, %40 oranında Hayır cevabı verildiği, "Hakemlerin VAR

uygulamasını etkili kullandığına inanıyorum?" sorusuna %40.8 oranında Evet, %59.2 oranında Hayır cevabı verildiği ve "VAR uygulaması futbola adalet getirir mi?" sorusuna %73.6 oranında Evet, %26.4 oranında Hayır cevabının verildiği görülmektedir.

Araştırmada açık uçlu olarak "VAR uygulaması hakkında görüşlerinizi belirtiniz" sorusunun görüşleri kategorize edildiğinde VAR ile ilgili olumlu görüşü olan üniversite öğrencilerinin %56.8 oranında olduğu, VAR ile ilgili olumsuz görüşü olan üniversite öğrencilerinin %43.2 oranında olduğu belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde; Erdoğan (2021) futbolcuların VAR sistemi hakkındaki araştırmasında hakemlerin stres seviyelerini azalttığı, öz güvelerinde olumlu yönde etki ettiğini ama futbolcularda motivasyonu azalttığı gibi düşünceleri ortaya koymuştur.

Çalışmamızın sonuçları yorumlandığında; VAR uygulaması teknolojik gelişme de olsa futbolun orijinalliğini bozduğu, hakemlerin bazı pozisyonlarda takımlara göre VAR uygulamasını tercih ettiği, oyunun soğumasına neden olduğu, taraftarların VAR uygulamasına ön yargılı olduğu bir sistem gibi görünse de; oyundaki kararları daha objektif olarak değerlendirmede yardım sağladığı, hakemlerin kaçırdığı pozisyonlara tekrar dönerek doğru karar vermelerine yardım ettiği, kararların takımlar lehinde adil verilebileceği ve hakkaniyet kuralları çerçevesinde hakemlerin hareket etmesini sağlayan olumlu yönde etkilerinin de bulunduğu söylenebilir.

Kaynakça

Atmaca, D. , Toygur, H. & Çamurcu, H. (2022). Video Yardımcı Hakem (VAR) Uygulaması ile İlgili Bazı Değerlendirmeler: Netnografi Çalışması Örneği . *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi* , *4* (1) , 47-58

Çankaya, S., Saki, Ü. ve Taşmektepligil, M.Y. (2020). VAR sisteminin 2018-2019 sezonu süper lig futbol maçlarına etkisinin değerlendirilmesi, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Journal of Sports and Performance Researches, 11*(2):141-154.

Çırak MF. (2020). *Dijital Çağda Dönüşen Futbol ve Futbol Aktörleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medipol Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durna, E. (1997) *Türkiye'de Futbol ve Hakem,* Yıldızlar Matbaacılık, İstanbul.

Ekblom, B. (1994) *Handbook of Sports Science and Football*, Blackwell Scientific Publication, Oxford.

Erdoğan, Ç. H. (2021). Futbolcuların Video Yardımcı Hakem "VAR" Sistemi Hakkındaki Görüşleri . *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , *4* (2) , 113-123 .

Gore, G., Rix, G., Wathelet, O. ve Cazemajou, A. (2012). Eliciting and tacit: inter-Viewing to understand bodily practices in jonathan skinner. The Interview: An Ethnographic Approach. 2nd ed. Bloomsbury Academic, 127-42.

Kayhan, R. F., Bardakçı, S. ve Caz, Ç. (2020). Türk Futbolunda Video Yardımcı Hakem (VAR) Uygulamasına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16* (7), 571 – 596.

Orta L (2000) *Dünya'da ve Türkiye'de Futbol Hakemliğinin Başlangıcı ve Gelişimi Semineri*, Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Çanakkale.

Peker, M ve Özkaraca, O. (2018). Büyük ölçekli veri setleri için gpu hızlandırmalı melez bir ga-svm: cu-ga-svm. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji, 6*(3),581-91.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Libyan EFL University Students' difficulties Encountered in Pronouncing English vowels, Diphthongs and Tripthongs[1]

Sarah Mohammed Alsanousi Alsayah Ahmed[a*] and Mahmed Ali Yavuz[a]

Cyprus International University, Lefkoşa 99258, TRNC

Abstract

This study aims at investigating the pronunciation problems encountered by Sebha MA Students in the process of learning and using English. The problem of this study is that most of the Sebha MA Students in Libya have difficulties with the pronunciation of many English words. This study is an attempt to investigate learners' pronunciation errors in order to pave the way for suitable solutions to such problems. The research has been based on the data collected from the Libyan MA students of Sebha as participants. The participants were Libyan students of different ages. They had the same English background, and they came from the same area. The researcher used the descriptive analytical approach as it is suitable for such studies. The data of this study was collected by means of recording the words uttered by the participants and administering a questionnaire. The findings show that Libyan students have pronunciation problems with the production of certain English phonemes they are unable to differentiate some English speech sounds.

Keywords:
EFL Learners, English Pronunciation, the Sound System, Standard British English Vocalic Phonemes,

1. Introduction

Pronunciation teaching should not prevent teachers from the advantages of concentrating on pronunciation in classrooms. Pronunciation teaching makes students aware of new speech sounds that do not occur in their first L1 and can also infinitely focus on sounds, showing where they occur in the mouth, making learners aware of the stress of sounds. These elements give them additional information about verbal communication and help them accomplish the aim of enhanced comprehension. In the teaching of English, pronunciation is an essential part of language teaching, especially in the speaking aspect but many teachers who teach foreign languages are not aware of it. Some Sabha University students face many problems in pronouncing English vowels; diphthongs and triphthongs. They face difficulties hearing the exact characteristics of pronunciation and teachers often tend to neglect or do not reflect on the role of pronunciation in their teaching method. The primary concern of this study is to investigate the problems encountered by university students with the pronunciation of English speech sounds perfectly, and to find out possible solutions in order to overcome this problem. For that, the purpose of this study is to provide an account of the pronunciation problems faced by Libyan students in the English Department at Sebha University. By studying and interpreting the research results of the participants from these university, the researcher planned at clarifying certain issues for English language teachers; an insight of the problematic sounds faced by Libyan learners of English, their various reasons, and there are several tips for teachings pronunciation more effectively and efficiently. Especially because the beginner teachers think that the only option in the classroom is to teach articulatory phonetics or not teach pronunciation at all (Yule, 1998). As a result, English language teachers would be able to change classes to help their students' needs with the required English language offered. The problem of this research is that usually learners of a foreign language face difficulty with the pronunciation of the new language. Especially, with the pronunciation of the English vocalic phonemes. Problems like these may cause misunderstanding as they occur in the use of English in

[1]Corresponding author's address: Cyprus International University, Lefkoşa 99258, TRNC
e-mail: sarahalsayah85@gmail.com

communication. The study aims to reveal which English vowels are difficult for Libyan learners of English to pronounce. They seem to have some difficulty in pronouncing certain sounds. Not only the students of English but also the teachers of English may have such issues. On the other hand, the problematic sounds may be totally different from each other. When an English speech sound does not exist in Arabic, Libyan learners of English have great difficulty with it. For instance, the English phoneme /ʌ/ does not exist in Arabic. That is why Arabic Learners of English pronounce the word 'cut' as / kæt/ instead of /kʌt/, which means the Arabic /ʌ/ is substituted for /æ/.

The English phoneme /ɒ/ does not exist in Standard Arabic. That is why Arabic learners of English pronounce the word 'hot' as /huːt/ Instead of / hɒt /, which means the English /ɒ/ is substituted for /uː/. The English phoneme /e / does not exist in Arabic either. That is why Arabic learners of English pronounce the word 'ten' as /tɪn /instead of /ten/, which means the Arabic / e / is used for /ɪ/. Most of the English diphthongs do not exist in Arabic, which creates difficulty for English learners of Arabic. For example, the English phoneme /əʊ / is replaced by /u:/. That is why Arabic learners of English pronounce the word 'home' as / huːm /instead of /həʊm/. The English phoneme /eɪ/ doesn't exist either. That is why Arabic learners of English pronounce the word 'break' as / briːk /instead of /breɪk/, which means the English/ eɪ / is substituted for /iː/.

In addition, The English phoneme /ɪə/ doesn't exist in Arabic. That is why Arabic learners of English pronounce the word 'hear' as /heə(r)/instead of / hɪə(r)/which means the English / ɪə / is substituted for /eə/.

Such problems like these arise from the fact that the sound systems of the Arabic and English languages are different. Therefore, this research has been done to highlight pronunciation issues faced by Libyan students and the challenges they encounter in the process of learning English. The analysis aims to find the difficulties that students face when pronouncing vowels, diphthongs and triphthongs in order to pave the way to ultimately finding acceptable solutions for them.

Latifah & Al (2017) conducted a similar study with the aim to identify pronunciation errors made by first-semester students of the English Education Department in Indonesia. The study also aimed to classify the types of these errors. The researcher applied the descriptive qualitative method. Eleven students were involved in this study. The required data were collected by conducting two pronunciation tests. The data were analyzed by using the error analysis procedure (i.e., identifying and describing the error). According to the results of the study, the most problematic vowel sounds for the first semester students are /æ/, /^/, /əʊ/, /eɪə/, /əʊə/ and /aʊə/. The study also showed that the students performed three types of errors which are substitution, omission and insertion (Latifah, Budiasih, & & Hum, 2017:

Another study carried out by Shamallakh (2018) investigated errors committed by Palestinian English language students in pronouncing some English vowels (monophthongs and diphthongs). The participants of this research were seventy-one male students from Gaza University. Two instruments were used in this research; a questionnaire in order to investigate students' attitudes towards pronouncing English vowels and interviews which include a word list with 8 diphthongs and 12 monophthongs in word initial, medial and final positions to be pronounced by the interviewed students. Based on the results of the research, it was found that the most problematic monophthong sounds are: /i:/, /ɜ:/, /ɔ:/, /u:/, /æ/ and /ɒ/ such sounds are the ones that do not exceed 50 % of correct pronunciation. This research recommended attributing additional attention to developing speaking skills, especially the pronunciation component from the early stages of learning English (Shamallakh, 2018).

2. Methodology

This research was carried out with the Master's students of the English Language Department at Sebha University and the Students at the Language Center in the 2020/2021 Academic year. The majority of the students were from Libya. The reason why those students were chosen for the research was that they had problems with pronunciation. The researcher also wanted to help them with their pronunciation issues, especially in pronouncing specific English vowels and Diphthongs. The students were those who were studying at the English Language Department. Their ages were different. The group included 25 students. All of them were Libyans. They had the same English background, and they were in the same area. Students

were given a questionnaire prepared by the researchers, in the same questionnaire, there was a test where students had to read a list of written words out loud and be recorded while doing so.

To obtain the required data, a questionnaire consisting of four general questions and test-containing 70 words was used. The four general questions were filled in by the students and the test was carried out by the researcher with the participants one by one. Each participant was taken to a secluded room. They were asked to read each word out aloud. The test was administered as follows:

The students were first asked to answer the demographic questions to gather information on their individual characteristics. The questions in the demographic information part aimed to measure four variables, which are listed below:

Students' sex,

Students' age,

Department,

Which department did you attend at Art University?

3. Result

This study shows the pronunciation problems encountered by Arabic students of English of after the analysis of the collected data by means of the test prepared by the researchers.

The main aim of the study was to identify the English sounds which were pronounced inaccurately and to examine the correlation between the level of accuracy and learners' individual differences.

Firstly, English vocalic phonemes are difft from the Arabic ones to a great extent. For example, Arabic has six pure vowels (/a/, /i/, /u/, /a:/, /i:/, /u:/), whereas the English language has 12 vowels. It is one of the reasons why English vowels are difficult for Arabic speakers to produce. They find it hard to articulate the English monophthongs that do not exist in Arabic. Three primary vowel sounds in Arabic are similar to the / i /, / /a/, / and /u/ sounds in English. They can be short (/i/, /a/, / and /u/) or long (/ i: /, / /a:/, / and /u:/). However, in English / i: / and /u:/ are long, but /æ/ is short. Arabic does not have the English vowels;/ ɑ:/ , /ɒ/, /ɔ:/,/ ʊ/, /u:/, /ʌ/ /ɜ:/and /ə/.

In Modern Standard Arabic (MSA), there are 36 phonemes, out of which twenty eight are consonants, six are vowels (three short and three long): /a/, /i/, /u/, /a:, /i:/, /u:/, and two are diphthongs: /aj/ and /aw/. English has twenty five vocalic phonemes: twelve vowels:/ i:/,/ ɪ/, /e/, /æ/,/ ɑ:/, /ɒ/, /ɔ:/,/ ʊ/, /u:/, /ʌ/ ,/ɜ:/, /ə/; eight diphthongs /eɪ/, /əʊ/, / aɪ/, /ɑʊ/, /ɔɪ/, /ɛə/, /ɔə/, /ʊə/, and five tripthongs /aɪə/, /aʊə/,/ ɔiə /, /aʊə/ and /ai/.

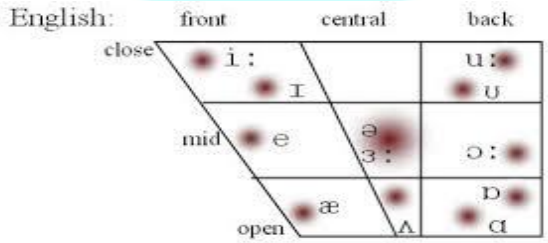


Figure 1: English vowels: adapted from Ladefoged and Johnson (2001: 44

Secondly, Most of the English vowels do not exist in Arabic. For example, Arabic does not have these four English vowels /e/, /a:/, /ʌ/and /ɔ:/. Therefore, Libyan students have difficulty pronouncing them correctly. Certain English vowels are likely to cause uneasiness when Arabic learners of English articulate and perceive them, especially if they are not found in MSA; this is the case of the vowels /ɔ/, /ʌ/ and /e/, for example. Central vowels do not exist in the vowel system of Arabic.

As a result, the phoneme /ʌ/ is often replaced by /æ/ or /u/. The vowel phoneme /I/ this sound caused difficulty for Libyan EFL learners it produced as /e/, whereas /ɜ:/ produced as /I/ or /æ/.

Diphthongs may also sometimes be mispronounced. They may be substituted by other phonemes largely as a consequence of mother tongue interference: for instance

These /əʊ/, /ʊə/ and /Iə/ cause difficulty for Libyan learners even though Arabic has diphthongs too. The reason is there are some articulatory differences between Arabic and English diphthongs. Firstly, in English, the second element of a diphthong is a semi-vowel or glide, such as /I/, /ə/, /ʊ/. However, Arabic does not have semi-vowels or glide instead, in Arabic (Libya) the diphthong /y/ which is a pure consonant, is used as the second element. Secondly, in Arabic diphthongs, the first element is shorter. Thus, the students substitute Arabic /o/ for the English diphthong /ʊə/, as in the word, 'European' /ˌo.rəˈpiːən/ instead of /ˌjʊərəˈpiːən/. Arabic /ʊ/ for English diphthong /əʊ/, as word window /windəʊ/ and depending on the spelling, Arabic /i/and /a/ together for English diphthong /Iə/ as word interfere /ˌɪntəˈfir/ instead of /ˌɪntəˈfɪər/.

Thirdly, since Arabic has no triphthongs, sometimes be mispronounced so the /r/ sound pronounced as the word 'admire' /ədˈmaier / instead of /ədˈmaɪə /. The third element /ə/of /maɪə/ is replaced by /e/ and /r/ is added to the word.

4. Discussion

This study was carried out with to find out Libyan MA EFL learners' pronunciation difficulties with the English vocalic phonemes. The scope of the study embodies a number of errors including monophthongs, diphthongs, and triphthongs. There are four research questions and their answers in this study. This chapter provides discussions in light of the data analyzed in the previous chapter. The data collected in this study by recording participants' pronunciation of English vocalic phonemes were analyzed. In the previous chapter, the analyses of the data were tabulated and the frequencies and distributions of errors were indicated. The analysis displayed deviations in each phoneme produced by the participants of the study. It is clearly noticed that the monophthongs; /ɑː/ , /e/, /ɔː/,/ ʊ/, /uː/, /ʌ/, /ɜː/and /ə/ created difficulty for the participants with the range of difficulty depending on the position of a phoneme in question. Approximately 20% of the participants made errors with the aforementioned monophthongs as they were unable to differentiate some sounds. Also, it is noticed that the diphthongs /ʊə/, /aI/, /ɔI/, /əʊ/ and /Iə/ caused errors for the participants with the percentage of 16% depending on the position of each. In addition, the production of triphthong has been found to be more difficult than that of vowels and diphthongs with the percentage of 26% as they do not exist in Arabic.

The results of the current study indicate that monophthongs and triphthongs cause more difficulties for Arabic (Libyan) learners than diphthongs. It has also been revealed that English vowel sounds which are similar to the Arabic ones cause less difficulty to the learners since they are more familiar with them.

A similar study was carried out by Ahmed (2008) who investigated the production and perception of Libyan Arabic vowels. He collected data from twenty native speakers of Libyan Arabic (LA). They were recorded while target monosyllabic words were read by the participants. He states the results as follows:

> The short and long vowels vary in quality as well as in quantity. In other words, short vowels were found to show more variability in the vowel space than long vowels. Moreover, short vowels in LA tend to be more centralized than has been reported for other Arabic vowels.

From the results of the study, it can be stated that the qualities of the vowels in Arabic are different from those in English to a great extent.

According to the results of El Zarka's (2013) research, pronunciation errors result from the impact of the vernacular dialects of the native speakers of Arabic. Moreover, the researcher investigated these errors through contrastive and error analysis and this study was an attempt to provide the Arabic learners of English as a second language with some pedagogical solutions and recommendations in order to overcome pronunciation problems. Also, Latifah (2017) conducted a similar study that aimed to identify errors in pronouncing English by the first semester students of the English Education Department in Indonesia. The required data were collected by conducting two pronunciation tests. It was found that the most problematic vowel sounds for the first semester students are /æ/, /ʌ/, /əʊ/, /eɪə/, /əʊə/ and /aʊə/, and the students

committed three types of errors in the form of substitution, omission and insertion. Similar difficulties were observed in this study.

5. Conclusion

Based on the results of this study, which was carried in Sebha University, it may be concluded that Libyan MA EFL learners have pronunciation difficulties with most of the English Vocalic phonemes. The purpose of the study was to identify the problems faced by Libyan students of English in the production of British English vowels, diphthongs and triphthongs and to attract the attention of teachers of English, teacher trainers, curriculum designers and the ministry of education for possible solutions to the problems. The questionnaire was given to students of the English language and the recording test was given to '25' students. All of the data was collected through the WhatsApp group. The findings showed that there are many problems faced by students in learning the pronunciation of the English vocalic phonemes.

References

Abusrewel, F. (2014). An investigation of the experiences of newly graduated English Libyan Teachers (ELT) in their first years in Libyan Schools. *a case study in post-conflict Tripoli*.

Ahmed, A. A. (2008). *Production and perception of Libyan Arabic vowels.* Newcastle: Newcastle University).

Alatis, J. E. (1981). *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's.* New York: Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016.

Al-Khatib, M. A. (2008). Innovative second and foreign language education in the Middle East and North Africa. . *Encyclopedia of Language and Education,*, 1323-1333.

Al-Shoufi, N. (2015). *The Negative Influence of the Arabic Vowel Sounds System on the English One a case study of the students in a private language institute in Damascus city.* Damascus.

Aquil, R. (2013). Cairne Arabic Syllable Structure through different phonological Theories. *Open Jouranl of Modern Linguistics, 3*, 195-328.

Baker, A., & Murphy, J. (2011). Knowledge base of pronunciation teaching: Staking out the territory. *TESL Canada Journal*,, 29-29.

Botagga, M. F. (1991). *A generative phonetic feature analysis of the vowel development of native Arabic speakers learning English as a second language.* Wales: University of Wales.

Brown, G. (1974). Practical phonetics and phonology. . *The Edinburgh course in applied linguistics*, 24-58.

Brown, R. (1994). *A first language: The early stages.* Cambridge: MA: Harvard University Press.

Burns, A. (2003). *Clearly speaking: pronunciation in action for teachers National Center for English Language Teaching and Research.* Sydney: NSW.

Burns, A. (2012). *teaching speaking:A holistic approach.* New york : New york:Cambridge .

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors). *International Review of Applied* , 161-170.

Crystal, D. (2003). *English as a global language Second edition.* New York: Cambridge University Press.

Crystel, D. (2008). *A dictionary of linguistic and phonetics Sixth edition.* Cambridge : Cambridge University Press.

Dan, C. (2006). *How can I Improve My Student's pronunciation?. A report submitted to China's Experimental Centre for Educational Action Research in Foreign Languages Teaching.* Ningxia: Guyuan, Ningxia.

Dardjowidjojo, S. (2009). *English phonetics and phonology: for Indonesians;.* Indonesia: Jakarta YayasanObor Indonesia.

Deeb, M. &. (1982). *Libya since the revolution: aspects of social and political development.* Praeger Publishers.

Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The Interference of First Language and Second Language Acquisition . *Theory and Practice in Language Studies*, 2112-2117.

Derwing, T. M., & Munru, M. J. (2002). Second language accent and pronunciation teaching:: A researcher—based approach. *TESOL Quarterly*, 379-397.

Dulay, H. C., & & Burt, M. K. (1974). NATURAL SEQUENCES IN CHILD SECOND LANGUAGE ACQUISITION. *Language learning*, 37-53.

EL Zahra, A. (2013). *The Pronunciation Errors of L1 Arabic Learners of L2 English:The Role of Modern Standard Arabic and Vernacular Dialects Transfer. .* Dubai: The British University of Dubai.

Elkhair, M. (2014). Pronunciation Problems: A Case Study of English Language Students at Sudan University of Science and Technology. *Canadian Center of Science and Education,*, 31-44.

Fraser, H. &. (1999). ESL pronunciation teaching: Could it be more effective. *Australian Language Matters*, 7-8.

Fraser, H. (2000). *Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult leaners of English as a second language.* Canberra: DETYA.

Ghounane, N. (2018). Difficulties Encountered in Teaching English Pronunciation for EFL learners.

Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation: Using the Prosody Pyramid .* Cambridge: Cambridge University Press.

Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach.* New York: Cambridge.

Griffiths, B. (2011). *Integrating pronunciation into classroom activities.* British Council & BBC.

Hashim, S. M. (1997). Review of Teaching English in Libya–Textbooks Used in Preparatory and Secondary Levels. *In ESP in the Arab World: Reality Check and Prospects Proceedings of the XVIIth MATE Annual Conference Erfoud.* MATE Annual Conference Erfoud.

Hewings, M. (2004). *Pronunciation practice activities: A resource book for teaching English.*

Kelly, G. (2000, February 24). *How to teach pronunciation.*

Kharma, N., & Hajjaj, A. (1997). *Errors in English among Arabic Speakers: Analysis and Remedy.* Beirut, Lebanon: York Press.

L, S. M. (2018). *Investing difficulties facing Palestinian EFL students in pronouncing English.*

Latifah, N. K., Budiasih, S. P., & & Hum, M. (2017). *AN ERROR ANALYSIS IN PRONUNCIATION OF ENGLISH VOWELS OF THE FIRST SEMESTER STUDENTS OF ENGLISH EDUCATION DEPARTMENT IN IAIN SURAKARTA IN THE ACADEMIC YEAR.* IAIN: IAIN Surakarta.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. . *TESOL Quarterly*, 369-377.

Mart, C. T. (2013). The audio-lingual method: An easy way of achieving speech. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,*, 63.

Miller, S. (2004). *Pronunciation and the adult ESL learner.* University of Pennsylvania.

Milton, J. L. (1985). *The Development of English Consonant Pronunciation and Related Perceptual and Imitative Skills Among Native Arabic Speakers Learning English as a Foreign Language.*

Mohamed, S. H. (1987). The communicative approach in language teaching and its implications for syllabus design in Libya. East Anglia.

Mohsen, A. H. (2014). Teaching English as a foreign language in Libya. *Scientific Research Journal* , 85-64.

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly.*, 481-520.

Orafi, S. (2008). Investigation of the Teachers' Practices and Beliefs in Relation to Curriculum Innovation in English Language Teaching in Libya. Leeds, UK.

Ozansoy,B.(2009). *Turkish EFLlearners' Pronunciation Problems with English Speech Sounds.*Cyprus International University.

POW, E. (2000). Understanding and empowering the learner-teacher in pronunciation instruction: key issues in pronunciation course design. *Humanising language teaching*, 341-344.

Power, T. (2003, September). *Practice for Arabic Language Background.* Retrieved from www.btinternet.com.

Pungă, L. (2017). *Approaches to English and Romanian in Use.* Szeged: Jate Press.

Razak, S. R. (2010). *The Students' Difficulties in Pronouncing The English Vowel at The Third Year of SMAN 1 Pitumpanua Wajo Regency.* Negeri : Univeritas Islam Negeri Alauddin Makassar.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2011). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course, .* Cambridge: Cambridge University Press.

Shamallakh, M. L. (2018). Investing difficulties facing Palestinian EFL students in pronouncing English.

Scott, G. C. (1962). *Practical Arabic.* London: Longman Group limited.

Shamallakh, M. L. (2018). *Investing difficulties facing Palestinian EFL students in pronouncing English. Investing difficulties facing Palestinian EFL students in pronouncingEnglish.* Palestinian.

Suleiman, M. F. (1993). *A Study of Arab Students' Motivations and Attitudes for Learning English as a Foreign Language. .*

Underhill, A. (2010). *Pronunciation–the poor relation. Teaching English British Council website. .* Chicago: University of Chicago Press.

Val Barros, A. (2003). Pronunciation Difficulties in the Consonant System Experienced by Arabic Speakers when Learning English after the Age of Puberty,. *Research Gate.*

Yule, G. (1998). *The Study of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zarka, E. (2013). *The Pronunciation Errors of L1 Arabic Learners of L2 English:The Role of Modern Standard Arabic and Vernacular Dialects Transfer.* Dubi: The British University of Dubai.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Sosyobilimsel Konulara Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi

Esra Gün Şahin* **ve Harika Özge Arslan****

** Fen Bilimleri Öğretmeni, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü,*
***Dr.Öğr.Üyesi, Düzce Üniversitesi*

Öz

Fen bilimleri dersi öğretim programının amaçları arasında sosyobilimsel konuların kullanılması yer almaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı fen bilimleri dersinde uygulanan sosyobilimsel konulara dayalı etkinliklerin, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde bulunan bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci oluşturmaktadır. "Madde ve Isı" ünitesi ile ilişkili sosyobilimsel konular belirlenerek, uygulama sırasında bu konuların doğası gereği ikilem oluşturacak okuma metinleri ve senaryolar ile sınıfta tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bu sayede öğrencilerin konu içerisindeki kavramları daha iyi anlamlandırmaları ve günlük hayat ile ilişkilendirmeleri hedeflenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Madde ve Isı Başarı Testi" kullanılmıştır. 30 soruluk bu testi hazırlamak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Kazanım Değerlendirme Testi" ve "Beceri Temelli Testler" den yararlanılmış, ayrıca uzman görüşü de alınarak soruların kapsam ve yapı geçerliliği güvence altına alınmıştır. Testin madde analizini yapabilmek amacıyla Düzce ilinde öğrenim gören 152 7. Sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Çevrimiçi ortamda yapılan bu uygulamadan elde edilen verilerin madde analizi neticesinde iki soru madde ayırt ediciliği düşük çıkması sebebi ile testten çıkarılmıştır. Son hali 28 sorudan oluşan testin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .899 bulunarak test kullanılmaya uygun görülmüştür. Başarı testi yedi hafta süren uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak ilişkili örneklem t-testi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyobilimsel konulara dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur ($t=-7.434$, $p<.05$). Bulgular, araştırmanın tek grup ile yapılması nedeniyle sınırlıdır. Araştırma tasarımının sosyobilimsel konu içeriği değiştirilerek, farklı çalışma gruplarında benzer uygulamalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:
Sosyobilimsel konular, Akademik Başarı, Fen Bilimleri Eğitimi, Madde ve Isı .

1. Giriş

Bilim ve teknolojide gerçekleşen hızlı değişimler günlük yaşantımızı etkilemekle kalmayıp, bu değişimlerin kontrol ettiği bir dünya halini almış bununla birlikte toplumsal alanda ikilem durumlarının oluşmasına yol açmıştır (Jenkins, 1997). Bu ikilemler toplumda; ahlaki, sosyolojik, ekonomik, politik, ve olası diğer değişkenler noktasında tartışmalı konuların ortaya çıkmasına yol açmıştır.(Kolsto, 2001). Bu gibi toplumsal ve bilimsel bağlantıları olan, tartışmalı ve kesin bir cevabı olmayan konular sosyobilimsel (SBK) konular olarak tanımlanır (Sadler, 2004). Ratclifffe ve Grace (2003)'e göre sosyo-bilimsel konuların; bilimsel bilginin sınırları içerisinde, fen bilimlerini temel alan, farklı bilimsel bilgilerin çatışması durumuna dayanan, kişisel ve sosyal boyutlarda fikir üretmeyi gerektiren, medya kaynaklarında sıkça yer alan, ilgili olduğu toplumsal ve politik alanlarda yerel, ulusal ve uluslararası etkileri olan, ahlaki muhakemeleri ve değerleri içeren, ihtimal ve risk durumları barındıran, değerlerle risklerin çatıştığı durumlarda fayda zarar analizi yapmayı gerektiren, sürdürülebilir kalkınmayı göz önünde bulunduran, günlük yaşantının içerisinde yer alan güncel gibi özellikleri taşıması gerekir.

**Sorumlu Yazar Adresi: Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü. Düzce,Türkiye
e-posta: esragunsahin@gmail.com

Günlük hayatımızda karşılaşılan ve toplumda tartışma yaratan nükleer enerji, gıdalarda katkı maddelerinin kullanımı, yerel çevre sorunları, küresel ısınma, organ bağışı, genetiği değiştirilmiş ürünler, klonlama, genetik testler, gen terapisi, kök hücre, aşı, hidroelektrik santraller, genetik kopyalama gibi birçok konu sosyobilimsel konulara örnek gösterilebilir. Bu konuların anlaşılması ve öğrencilere aktarılması ile sosyobilimsel konular hakkında farkındalık oluşturulması fen eğitiminin önemli amaçları arasında yer almaktadır (Albe, 2008; Walker ve Zeidler, 2007; Kolsto, 2006). Fen eğitiminde sosyobilimsel konulara dayalı öğretim yapmanın birçok faydasından söz edilebilir. Öğrencilere sıkıcı gelen bilimsel içerikli konuları daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi; öğrenme ortamına katılan öğrencilerin bilimsel, mantıksal, eleştirel düşünme; öğrendiği bilgileri sorgulama yorumlama, değerlendirme gibi üst düzey becerilerini geliştirmesi; doğruluk, dürüstlük, şefkat gibi karakter özelliklerinin gelişmesine de olumlu katkı sağlaması şeklinde sıralanabilir (Dolan, Nichols ve Zeidler, 2009; Topçu, 2017; Evren ve Kaptan, 2014; Zaidler ve Nichols, 2009). Aynı zamanda öğrenciler bu etkinlikler sayesinde toplumsal yaşamda ikilem durumu oluşturan konularla karşılaştıklarında, daha bilinçli kararlar alabilmektedirler (Albe, 2008). Bu etkiler sosyobilimsel konuların, üst düzey becerilere sahip öğrenciler yetiştirilmesi ve daha kaliteli eğitim ortamlarının oluşturulması noktasında fen eğitimi için önemli bir öğretim bağlamı olarak görülmektedir (Kolsto, 2001; Sadler, 2004).

Bu sebeplere bağlı olarak sosyobilimsel konular dünyada 1980'lerden itibaren bilim-teknoloji-toplum yaklaşımı ile önemli hale gelmiş ve ders kitapları içerisinde yerini almıştır. National Research Council (NRC) 1996 yılında Ulusal Fen Eğitimi Standartlarını yayınlamış ve sosyobilimsel konular ile ilgili öğrencilerin tartışma ortamına katılmalarını ve bu konuların analiz edilerek okul programlarına katılması gerektiğini savunmuştur. ABD başta olmak üzere birçok ülke, sosyobilimsel konuların fen eğitimi için önemini kabul etmiş ve sosyobilimsel konuları okul müfredatlarına dahil etmiştir (Topçu, 2015). Böylelikle öğrencilerin bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi kavraması hedeflenmiştir (Zeidler vd., 2005). Türkiye' de ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006) çerçevesinde 2006 yılından itibaren sosyobilimsel konulara, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) kapsamında dolaylı olarak vurgu yapılmaya başlanmıştır. 2013 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı güncellenerek temel amaçlar içinde 12. Madde olarak "Sosyobilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmektir" ifadesi ile Sosyobilimsel konulara yer verilmiştir (MEB, 2013). Bu madde ile ifade edildiği üzere sosyobilimsel konuların araç olarak kullanılarak öğrencilerde bilimsel düşünme alışkanlığı geliştirmek hedeflenmiştir. 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programında ise amaçlar içerisinde "Sosyobilimsel konular aracığıyla muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek" yer almaktadır (MEB, 2017; MEB, 2018).

Alan yazın incelendiğinde sosyobilimsel konuların öğrencilerin kavram öğrenimi, akademik başarısı üzerindeki etkileri araştırılmış, olumlu etkileri raporlandırılmıştır (Türe, 2018; Gülcü, 2019; Irak Kürkan, 2019; Ergunt, 2019). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde söz konusu sosyobilimsel konu ile ilgili çelişki durumları yaratan metinleri, senaryoları okuyarak tartışması; kararlarını kanıtlar ile desteklemesi amacıyla yürütülen etkinliklerin akademik başarı üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu sebeple çalışmanın amacı "Fen bilimleri dersi 'Madde ve Isı' ünitesindeki 'Isı Yalıtımı' ve 'Yakıtlar' konularına yönelik hazırlanan sosyobilimsel konulara dayalı yapılan etkinliklerin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi nasıldır?" problem cümlesine cevap aramaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı tek bir grup üzerinde çalışır, uygulama süreci boyunca bu gruba müdahale yapar. Bu yöntemin kullanım amacı eğitim ortamında rastgele ile dışsal değişkenlerin kontrol altına almanın mümkün olmaması, aynı okul ve aynı seviyede eğitim alan öğrencilerin arasında deney ve kontrol grubu atayarak farklılık oluşturulmak istenmemesidir (Creswell, 2017; Karasar, 2012). Çalışmada uygulanan zayıf deneysel desende bağımlı değişken öğrencilerin akademik başarısı, bağımsız değişken ise sosyobilimsel konulara dayalı etkinliklerdir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Düzce ilinde bir ortaokulda bulunan iki şubede öğrenim gören 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 6/A sınıfında 19, 6/B sınıfında 17 olmak üzere 20'si (55,5) kız, 16'sı(44,4) erkek, toplam 36 öğrenci gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Tablo 1'de çalışma grubunun demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1 . Çalışma grubu demografik özellikleri.

Sınıf	*Değişken*	*Kategori*	*Frekans (f)*	*Yüzde (%)*
6. Sınıf	Cinsiyet	Kız	20	55,5
		Erkek	16	44,4

2.3. Veri Toplama Aracı

Sosyobilimsel konulara dayalı etkinliklerin yapıldığı ünite kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan "Madde ve Isı Başarı Testi" ön ve son test olarak kullanılmıştır. Öncelikle Madde ve Isı ünitesi içerisindeki Isı Yalıtımı ve Yakıtlar alt başlıklarında yer alan sosyobilimsel konular belirlenmiş ve bu konulara dair kazanımlar hazırlanmıştır. Hazırlanan kazanımların hangi bilişsel boyutu temsil ettiği yenilenmiş Bloom Taksonomisine (Krathwohl, 2002) göre belirlenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu aşamada testte her kazanımı içeren soru olmasına dikkat edilmiştir. 30 soruluk bu testi hazırlamak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Kazanım Değerlendirme Testi" ve "Beceri Temelli Testler" den yararlanılmış, böylece soruların kapsam geçerliliği güvence altına alınmıştır. Hazırlanan maddelerin; içeriği temsil edip etmediği, bilimsel olarak doğruluğu, dil ve ifade bakımından anlaşılır olması, kazanıma uygunluğu, davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığı, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olup olmamasının incelenmesi amacıyla uzman görüşü alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Test maddelerinin analizlerini yapmak üzere 152 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve iki madde, madde ayırt ediciliği düşük çıkması sebebi ile testten çıkarılarak teste son hali verilmiştir. 28 sorudan oluşan testin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89 bulunmuştur. Bu değer kriter referanslı testler için kabul edilen 0.70 düzeyinin üzerindedir (Büyüköztürk, 2012).

2.4. Veri Toplama Süreci

Madde ve Isı Başarı Testi uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreçte öğrenciler konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan elde edilen metinler ve araştırmacı tarafından hazırlanan senaryolar ile karşı karşıya bırakılmış, öğrencilerde ikilem durumlarının oluşması sağlanmıştır. Konu ile ilgili ikilem durumu oluşan öğrenciler sonrasında ders içerisinde oluşturulan tartışma ortamı sayesinde düşüncelerini ifade ederek ve diğer arkadaşlarının düşüncelerini dinleyerek konu ile ilgili daha derin bilgi edinme fırsatı bulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin Madde ve Isı Başarı Testine verdiği cevaplar Excel programına aktarılmış ve veri analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Normalliği belirlemek için istatistiksel testlere (Kolmogrov Smirnow uyum iyiliği testi, Shapiro Wilk testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları) ve grafiklere (histogramlar, Q-Q grafiği) başvurulur (Çokluk, vd., 2016). Verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakmak için basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır (bkz Tablo 2). Normal dağılıma ilişkin çarpıklık-basıklık değerlerine yönelik referans aralıkları bazı araştırmacılara göre farklılıklar göstermekler birlikte, normal dağılımı sağlayan çarpıklık değerlerinin en mükemmel değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında olması gerekmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması dağılımın normal dağılımdan çok uzaklaşmadığını gösterir (Büyüköztürk vd., 2019).

Tablo 2. Madde ve Isı başarı testi betimsel istatistik verileri.

			Değer Aralığı			X				Çarpıklık		Basıklık	
	Ölçüm	N	İstatistik	Min.	Max.	İstatistik	Std. Hata	SS	Varyans	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Madde ve Isı Başarı Testi	Ön-Test	36	14,00	7,00	21,00	14,00	0,57	3,42	11,71	0,18	0,39	-0,67	0,77
	Son-Test	36	17,00	10,00	27,00	20,75	0,74	4,47	19,96	-0,53	0,39	-0,27	0,77

Ardından normallik testi ile verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Uygulama grubunda katılımcıların sayısı 50'den küçük olduğu için normallik varsayımında Shapiro-Wilk testi sonuçları değerlendirilmiştir. Bu teste göre elde edilen p değeri 0,05'ten küçük olduğunda normal dağılım göstermezken, 0,05'ten büyük olduğu durumlarda normal dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada Madde ve Isı Başarı Testinden elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi sonuçları (ön test p=,54, son test p=,11) verilerin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir.

Veriler aynı öğrencilerden farklı zamanlarda toplandığı ve varsayımlar sağlandığı için İlişkili Örneklem T-Testi kullanılmıştır. İlişkili Örneklem T-Testini ilişkili ölçüm sonuçlarının birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için kullanmak uygundur (Büyüköztürk, 2012).

3. Bulgular

Bu çalışmada kullanılan Madde ve Isı Başarı Testinden alınabilecek maksimum puan 28'dir. Öğrencilerin ön-test ve son-test ortalamaları incelendiğinde matematiksel artış görülebilir (Bkz. Tablo 3). Tablo 3'e göre ön test ortalaması 14,00 iken son testte alınan ortalama puan 20,75'e olmuştur. Uygulama sonrasında ortalama puan artışı hesaplanmıştır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına belirlemek için yapılan ilişkili (bağımlı) örneklem t testi sonuçları Tablo 3 'de sunulmuştur.

Tablo 3. Madde ve Isı başarı testi ön test ve son test ortalama puanlarının t testi sonuçları.

	Ölçüm	*X*	*N*	*SS*	*t*	*df*	*p*
Madde ve Isı Başarı Testi	Ön Test	14,0000	36	3,42261	-7,43419	35	0,000
	Son Test	20,7500	36	4,46814			

Sonuçlar Madde ve Isı Başarı testi ön test ve son test verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (t=-7,43, p<0,05). Bu sonuç hazırlanan Madde ve Isı ünitesinin Isı Yalıtımı ve Yakıtlar konularının hazırlanan sosyobilimsel etkinlikler ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı derecede artırdığını göstermektedir. Etki büyüklüğü .44 olarak hesaplanmıştır, bu değer geniş etkiyi (Cohen, 1988) ifade etmektedir. Bu bağlamda hazırlanan sosyobilimsel etkinliklerin ünitenin öğretiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Analizler sonrasında Madde ve Isı Başarı testi ön test ve son test verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuç Madde ve Isı ünitesinin Isı Yalıtımı ve Yakıtlar konularının hazırlanan sosyobilimsel etkinlikler ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı derecede artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda hazırlanan sosyobilimsel etkinliklerin ünitenin öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Madde ve Isı ünitesi kazanımları içerisinden seçilen sosyobilimsel konulara yönelik öğrencilere uygulanan okuma metinleri ve senaryolar, öğrencilere konuya yönelik daha fazla içerik görme ve konuyu farklı bakış açıları ile irdeleme fırsatı sunmuştur. Bu durum fen eğitiminde mevcut öğretim

programında önerilen ders işleme sürecine göre öğrencileri çok daha fazla içerik ile karşı karşıya bırakmış ve konular hakkında düşünme, tartışma ve sorgulama süreçlerine dahil etmiştir. Bu durum öğrencilerin konu ile ilgili uygulanan testlerde akademik başarılarının artmasını kaçınılmaz kılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde fen bilimleri dersinde sosyobilimsel konulara dayalı öğretimin yapılmasının öğrencilerde akademik başarı, fen başarısı üzerindeki etkileri araştırılmış, yapılan uygulamalar ve çalışma grubu farklılıklarına bağlı olarak olumlu ve olumsuz sonuçlar ile karşılaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan çalışma sonuçları genellikle sosyobilimsel konulara yönelik çalışmaların akademik başarıyı artırdığı yönündedir. Türe (2018) sosyobilimsel konularının örnek olay destekli istasyon tekniği kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırdığı çalışmada elde edilen verilere göre sosyobilimsel konularının örnek olay destekli istasyon tekniği kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını ve fen dersini öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu etkilediği ortaya koymuştur. Gülcü (2019) tarafından yapılan çalışmada ise sosyobilimsel konuların öğretiminde altı şapka düşünme tekniğini kullanmış ve bu şekilde işlenen fen bilimleri dersinin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin son test puanları açısından anlamlı fark ortaya çıkmış ve yapılan uygulamanın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği raporlandırılmıştır. Benzer bir çalışmada Irak Kürkan (2019), sosyobilimsel konulara dayalı fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin bu konulara yönelik akademik başarıları üzerine etkisini incelemektir. Çalışma sonucunda SBK'lara dayalı fen öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin mevcut programa göre fen eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinden odaklanılan fen konularında daha başarılı olduğu ortaya koyulmuştur. Ergunt, (2019) 8. sınıf öğrencilerinin farklı sosyobilimsel konular ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinmelerinin fen başarıları üzerindeki etkisini incelemiş, katılımcılara uygulanan Biyoteknoloji Akademik Başarı Testinden elde edilen verilere göre birbirine denk üç grup oluşturulmaya çalışılmıştır. Her bir gruba, bilgi edinme kaynakları (araştırma, sunum, röportaj) rastgele atanmıştır. Oluşturulan gruplarda farklı kaynaklardan bilgi edinen öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Alan yazında raporlandırılan bulgular bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

4.1. Sınırlılıklar

- Araştırma öğretim programında yer alan Madde ve Isı ünitesi içerisindeki Sosyobilimsel konular ile ilgili kazanımlarla sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde 6. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma sosyobilimsel konulara dayalı etkinliklerin uygulandığı 7 haftalık süreyle sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu, çalışılan sosyobilimsel konular ve uygulama süresi değiştirilerek tekrar edilmesi ve benzer sonuçlar elde edilebileceğinin test edilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. *Science & Education*, 805-827.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dolan, T. J., Nichols, B. H., & Zeidler, D. L. (2009). Using socioscientific issues in primary classrooms. Journal of Elementary Science Education, 21(3), 1-12.

Ergunt, E. (2019). Farklı bilgi kaynaklarından edinilen bilgilerin sosyobilimsel konularda oluşturulan argümantasyonların kalitesi ve fen başarısı üzerindeki etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gülcü, M. (2019). Sosyobilimsel konuların öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Karaman, Türkiye.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). Multivariate Data Analysis, Pearson Education Limite

Irak Kürkan, E. (2019).Sosyobilimsel Konulara Dayalı Fen Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Ürünleri Üzerine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi, Tekirdağ, Türkiye.

Jenkins, E. (1997). Towards a functional public understanding of science. In R. Levinson & J. Thomas (Eds.), *Science Today: Problem or crisis* (pp. 137-150). London: Routledge.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kolsto, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education, 85*(3), 291-310.

Kolsto, S. O. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28 (14), 1689-1716.

MEB. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Ankara.

MEB. (2007). İlköğretim ve ortaöğretim programının güncellenmesi. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Research Council. (1996). *National science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science Education for Citizenship: Teaching Socio-Scientific Issues* (1. baskı). USA: McGraw-Hill Education (UK).

Razali, N. M., Wah, Y. B. (2011). Power Comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov- Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling Tests. Journal of Statistical Modeling and Analysis, 2(1), 21-33.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 41*(5), 513-536.

Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Topçu, M. S. (2017). Sosyobilimsel konular ve öğretimi (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Walker, K. A., & Zeidler, D. L. (2003, March). *Students' understanding of the nature of science and their reasoning on socioscientific issues: A Web-based learning inquiry*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Philadelphia, PA.

Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific ıssues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Öğretim Elemanlarinin Teknostres Düzeylerinin Belirlenmesi

Mehmet Nuri Gömleksiz[a] ve Hilal Uğraş[a*]

[a]*Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye*

Öz

Bu çalışmada öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemini nicel yöntem kapsamında olan tarama modeli oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan üniversitelerdeki öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmaya 957 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın verileri Ilgaz, Özgür ve Çuhadar (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Teknostres Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler cinsiyet, kıdem ve unvan değişkenleri açısından t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanarak incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluştuğu, kadınların teknostres düzeylerinin erkeklere göre fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elamanlarının mesleki kıdemleri arttıkça teknostres düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin unvanlarına göre de anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma görevlilerinin, profesör, doçent, doktor öğretim üyesi ve öğretim görevlileri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Öğrerim elemanlarında teknostrese neden olan durumları tespit edecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler:
Teknostres, öğretim elemanları, Covid-19

1. Giriş

2020 yılı başlarında, koronavirüs 2019 (COVID-19) dünya çapında birçok ülkeyi olumsuz olarak etkilemiştir. COVID-19'un bir sonucu olarak, başta eğitimciler olmak üzere birçok insanın, büyük yıkıcı toplumsal değişimler ve duygusal sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Auger & Formentin, 2021; Dogra & Kaushal, 2021). COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından resmi olarak pandemi ilan edildiğinde, okullar ve üniversiteler kapatılmış ve eğitim uzaktan yapılmaya başlanmıştır. Daha önce uzaktan eğitim genellikle yüz yüze eğitimi desteklemek için kullanılmaktayken, pandemi sürecinde, COVID-19'un bulaşma riskini azaltmak amacıyla tek eğitim şekli olarak uygulanmıştır. Bu durum öğretmenleri, kendilerini ve öğrencilerini UNESCO tarafından tanımlanan VUCA (değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak) dünyasına hazırlamaya teşvik etmiştir (Hadar ve diğerleri, 2020). Sonuç olarak, öğretmenler ve öğretim elemanları eğitim öğretimde aksaklık yaşanmaması için uzaktan eğitim uygulamalarını planlayıp uygulamıştır. Uzaktan eğitime yeterince hazır olmadan, eğitimcilerin hızlı bir şekilde çevrimiçi ortamda öğretim yapmak zorunda kalmaları stres ve endişeye neden olmuştur (Pozo-Rico ve diğerleri, 2020; Akour ve ark., 2020). Eğitimciler ve öğrenciler, geleneksel yöntemler kullanırken elektronik cihazlara geçmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte, dünya nüfusunda psikolojik açıdan da zararlı sonuçları ortaya çıkmıştır (Amri vd, 2020), Eğitimcilerde stres ve kaygı gibi psikolojik boyutlu rahatsızlıklar belirlenmiştir (Palma-Vasquez vd., 2021). Bu süreçte öğretim elemanlarının da diğer insanlar gibi farklı stres türlerine maruz kalmaları doğal bir sonuçtur. Bu stres türlerinden teknostres diğer insanları etkiledikleri gibi öğretim elemanlarını da zor durumda bırakmıştır. Bu çalışma, uzaktan eğitim faaliyetinde bulunan öğretim elemanlarının teknostres düzeylerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerini ve bu durumun çözümleri için fikirler üretip, dönütler vermek önem arz etmektedir. Böylelikle öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri ile daha verimli bir şekilde eğitim öğretim sürecini geçirmeleri hedeflenmektedir.

*Sorumlu Yazar Adresi: Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye
e-posta: hugras@firat.edu.tr

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışma, öğretim elemanlarının teknostres düzeylerini belirlenmek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının teknostres düzeyleri nedir?
2. Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2.2. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin belirlenesi ve farklı değişkenler açısından irdelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel yöntem kapsamında olan tarama modeli olup betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte var olmuş veya geçmişten itibaren var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan bir modeldir. Araştırmanın konusu olan olgu mevcut şartları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu modelde amaç, araştırmada incelenen olguyu herhangi bir değiştirme veya etkileme amacı gütmeden olduğu gibi belirlemektir (Karasar, 2012, s.81).

2.3. Araştırmanın örneklemi

Bu araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu bölgesindeki 16 üniversitede 2020-2021 eğitim- öğretim yılında görev yapan ve uzaktan eğitim yöntemiyle ders veren 957 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacının kendi yargısı doğrultusunda, araştırmanın amacına en uygun kişiler seçilir (İşcil, 1973, 300).

2.4. Veri toplama araç ve/veya teknikleri

2.4.1. Teknostres Ölçeği: Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan, Ragu-Nathan, (2007) tarafından geliştirilen ölçek 23 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Ilgaz, Özgür ve Çuhadar (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin ilk boyutu "tekno-aşırı-yükleme" 5 maddeden, sonraki sırasıyla gelen boyutları "tekno-istila" 4 maddeden, "tekno-karmaşa" 5 maddeden, "tekno-güvensizlik" 5 maddeden ve "tekno-belirsizlik" 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" değerleri arasında 5'li Likert derecelendirme ile kodlanmaktadır. Ölçeğin ortalama puan değerinin madde sayısına bölünmesi ile elde edilen puan değeri, 5'li Likert tipi ölçek değerlendirme aralığı "puan aralığı = (en yüksek değer – en düşük değer)/en yüksek değer" formülü kullanılarak bulunan 0.80 değeri kriter alınarak "1.00-1.80" çok düşük, "1.81-2.60" düşük, "2.61-3.40" orta, "3.41-4.20" yüksek ve "4.21-5.00" çok yüksek ifadelerine göre yorumlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları tekno-aşırı yükleme, tekno-istila ve tekno-güvensizlik faktörleri için 0.70, tekno- karmaşıklık 0.81ve tekno-belirsizlik için ise 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçekle ilgili yapılan faktör analizi neticesinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

2.5. Verilerin toplanması

Araştırma verileri alınan izinlere bağlı olarak 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde uzaktan eğitim faaliyeti gösteren üniversitelerde görev yapan 957 öğretim elemanından toplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bulgular tablo 1'de yer almaktadır. Öğretim elemanları gönüllü olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan online formları doldurarak katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Demografik Değişken	Gruplar	N	(%)
Cinsiyet	Kadın	370	38.7
	Erkek	587	61.3
Unvan	Prof.	159	16.6
	Doç.	181	18.9
	Dr. Öğr. Üyesi	230	24.0
	Arş. Grv.	267	27.9
	Öğr. Grv.	120	12.6
Hizmet Süresi (kıdem)	0-5 yıl arası	136	14.2
	6-10 yıl arası	334	34.9
	11-15 yıl arası	179	18.7
	16-20 yıl arası	130	13.6
	21 yıl ve üzeri	178	18.6
Toplam		957	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 957 öğretim elemanından 370'si (%38.7) kadın, 587'si (%61.3) erkektir. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımı, profesör 159 (%16.6), doçent 181 (%18.9), doktor öğretim üyesi 230 (%24.0), araştırma görevlisi 267 (%27.9), öğretim görevlisi 120 (%12.6) oranlarında sahiptir. Öğretim elemanlarının 136'sı (%14.2) 0-5 yıl arası, 334'ü (%34.9) 6-10 yıl arası, 179'u (%18.7) 11-15 yıl arası, 130'u (%13.6) 16-20 yıl arası ve 178'i (%18.6) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir

2.6. Verilerin analizi ve yorumlanması

Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerini geneli ile alt boyutlarındaki genel durumu belirlemek için betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin cinsiyete göre farklılığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanlarının unvan ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 2. Teknostres Değişkeninin Çarpıklık Ve Basıklık Katsayıları

Değişken	X̄	ss	Çarpıklık		Basıklık	
			Değeri	SH	Değeri	SH
TeknostresToplam	3.09	.43	-.291	.079	.617	.158
Tekno-AşırıYükleme	3.26	.53	-.126	.079	1.401	.158
Tekno-İstila	3.37	.80	-1.022	.079	.189	.158
Tekno-Karmaşa	2.75	.77	.310	.079	-.835	.158
Tekno-Güvensizlik	3.10	.60	.038	.079	.422	.158
Tekno-Belirsizlik	3.04	.75	.570	.079	.204	.158

p< .05

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çarpıklık katsayılarının –1.022 ile .570; basıklık katsayılarının ise -.835 ile 1.401 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin çarpıklık katsayısı çarpıklığın standart hatasına bölündüğünde ve basıklık katsayısı basıklığın standart hatasına bölündüğünde ulaşılan değerler -1.96 ile +1.96 arasında bulunuyorsa verilerin dağılımı normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlara göre araştırmada kullanılacak verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Can, 2019).

3. Bulgular

Öğretim elemanlarının teknostres düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Tekno-Stres Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	X̄	ss	*t*	p
Tekno-stres_Toplam	Kadın	370	3.17	.49	4.544	.000*
	Erkek	587	3.04	.38		
Tekno-Aşırı Yükleme	Kadın	370	3.34	.58	3.664	.000*
	Erkek	587	3.21	.49		
Tekno-İstila	Kadın	370	3.44	.81	2.116	.035*
	Erkek	587	3.32	.80		
Tekno-Karmaşa	Kadın	370	2.81	.81	1.900	.058
	Erkek	587	2.71	.74		
Tekno-Güvensizlik	Kadın	370	3.14	.63	1.680	.093
	Erkek	587	3.07	.58		
Tekno-Belirsizlik	Kadın	370	3.20	.85	5.224	.000*
	Erkek	587	2.94	.67		

p< .05*

Tablo 3'te öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre teknostres düzeylerine ait istatistik analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde kadın öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin puan ortalamalarının X̄=3.17 (ss=0.49) ve erkek öğretim elemanlarının ise puan ortalamalarının X̄=3.04 (ss=0.38) olarak hesaplandığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla *t* testi yapılmıştır. Analiz sonucunda puan ortalamalarındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (*t*=4.544; p=.000, p<.05). Bu bulgu öğretim elemanlarının teknostres düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde; tekno-aşırı yükleme boyutunda kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=3.34 (ss=0.58), erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=3.21 (ss=0.49); tekno-istila boyutunda kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=3.44 (ss=0.81), erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=3.32 (ss=0.80), tekno-karmaşa boyutunda kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=2.81 (ss=0.81), erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=2.71 (ss=0.74);

tekno-güvensizlik boyutunda kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=3.14 (ss=0.63), erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=3.07 (ss=0.58), tekno-belirsizlik boyutunda kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=3.19 (ss=0.85), erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasının X̄=2.94 (ss=0.67) olduğu belirlenmiştir.

Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının saptanması için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucunda puan ortalamalarındaki bu farkın teknostres toplam puanında (t=4.544; p=0.000, p<.05), tekno-aşırı yükleme boyutunda (t=3.664; p=0.000, p<.05), tekno-istila boyutunda (t=2.116; p=0.035, p<.05), tekno-belirsizlik boyutunda (t=5.224; p= 0.000, p<.05) anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Tekno-Karmaşa boyutunda (t=1.900; p=0.058, p>.05) ve tekno-güvensizlik boyutunda (t=1.680; p=0.093, p>.05) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının teknostres düzeyleri unvan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Tekno-Stres Düzeylerinin Unvan Değişkenlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Değişkenler	Unvan	N	X̄	ss	F	p	Fark
Teknostres_Toplam	Prof.	159	3.09	.42	26.201	0.000*	Prof. < Doç. Prof. > Arş. Gör. Prof. < Öğr. Gör. Doç. > Dr. Öğr. Üyesi Doç. > Arş. Gör.. Dr. Öğr. Üyesi > Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi < Öğr. Gör. Arş. Gör. < Öğr. Gör.
	Doç.	181	3.25	.38			
	Dr. Öğr. Üyesi	230	3.10	.45			
	Arş. Grv.	267	2.91	.38			
	Öğr. Grv.	120	3.27	.40			
	Toplam	957	3.09	.42			
Tekno-Aşırı Yükleme	Prof.	159	3.24	.58	10.292	0.000*	Prof. < Doç. Prof. > Arş. Gör. Prof. < Öğr. Gör. Doç. > Dr. Öğr. Üyesi Doç. > Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi > Arş. Gör. Arş. Gör. < Öğr. Gör.
	Doç.	181	3.40	.57			
	Dr. Öğr. Üyesi	230	3.28	.48			
	Arş. Grv.	267	3.11	.47			
	Öğr. Grv.	120	3.37	.58			
	Toplam	957	3.26	.53			
Tekno-istila	Prof.	159	3.48	.76	19.970	0.000*	Prof. > Arş. Gör. Doç. > Dr. Öğr. Gör. Doç. > Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi > Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi < Öğr. Gör. Arş. Gör. < Öğr. Gör.
	Doç.	181	3.59	.71			
	Dr. Öğr. Üyesi	230	3.36	.86			
	Arş. Grv.	267	3.04	.80			
	Öğr. Grv.	120	3.62	.64			
	Toplam	957	3.37	.80			
Tekno-Karmaşa	Prof.	159	2.70	.74	12.025	0.000*	Prof. > Arş. Gör. Doç. > Dr. Öğr. Gör. Doç. > Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi > Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi < Öğr. Gör. Arş. Gör. < Öğr. Gör.
	Doç.	181	2.92	.79			
	Dr. Öğr. Üyesi	230	2.63	.75			
	Arş. Grv.	267	2.61	.70			
	Öğr. Grv.	120	3.08	.81			
	Toplam	957	2.75	.77			
Tekno-Güvensizlik	Prof.	159	3.02	.60	8.209	0.000*	Prof. < Doç. Prof. < Dr. Öğr. Üyesi Doç. > Arş. Gör. Dr. Öğr. Üyesi > Arş. Gör. Arş. Gör.. < Öğr. Gör.
	Doç.	181	3.20	.58			
	Dr. Öğr. Üyesi	230	3.20	.54			
	Arş. Grv.	267	2.95	.56			
	Öğr. Grv.	120	3.14	.74			
	Toplam	957	3.09	.60			
Tekno-Belirsizlik	Prof.	159	3.09	.79	8.218	0.000*	Prof. Doç. > Arş. Gör.. Dr. Öğr. Üyesi > Arş. Gör.. Arş. Gör.. < Öğr. Gör..
	Doç.	181	3.17	.73			
	Dr. Öğr. Üyesi	230	3.06	.83			
	Arş. Grv.	267	2.83	.67			
	Öğr. Grv.	120	3.19	.64			
	Toplam	957	3.04	.75			

p<.05*

Tablo 5'te öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin unvan değişkenine göre istatistiksel verileri yer almaktadır. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının teknostres düzeyi puan ortalamalarının profesör unvanında X̄=3.09 (Ss=0.42), doçent unvanında X̄=3.25 (Ss=0.38), doktor öğretim üyesi unvanında X̄=3.10 (Ss=0.45), araştırma görevlisi unvanında X̄=2.91 (Ss=0.38), öğretim görevlisi unvanında X̄=3.37 (Ss=0.40) olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığının saptanması için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır (F=26.201; p=.000, p<.05). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testinin sonucuna göre, öğretim elemanlarının

teknostres düzeylerinin genel toplamında profesör unvanına sahip öğretim elemanları ile doçent, araştırma görevlisi ve öğretim görevlileri arasında; doçent unvanına sahip öğretim elemanları ile doktor öğretim üyesi ve araştırma görevlileri arasında; doktor öğretim üyesi ile araştırma görevlisi, öğretim görevlisi arasında ve araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi unvanlarına sahip öğretim elemanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları en yüksek ortalamanın öğretim görevlilerine ($\bar{X}$=3.27), en düşük ortalamanın araştırma görevlilerine ($\bar{X}$=2.91) ait olduğunu göstermektedir.

Ayrıca analiz sonuçları göstermektedir ki, teknostresin bütün alt boyutlarında öğretim elemanlarının unvan değişkeninde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Tekno-Stres Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Teknostres Toplam	0-5 Yıl	136	2.93	.45	11.405	.000	0-5 Yıl < 6-10 Yıl
	6 – 10 Yıl	334	3.05	.41			0-5 Yıl < 11-15 Yıl
	11 – 15 Yıl	176	3.09	.44			0-5 Yıl < 16-20 Yıl
	16 – 20 Yıl	130	3.20	.43			0-5 Yıl < 21 Yıl ve üzeri
	21 Yıl ve üzeri	178	3.20	.36			6-10 Yıl < 16-20 Yıl
				.42			6-10 Yıl < 21 yıl ve üzeri
	Toplam	957	3.09				11-15 Yıl < 16-20 Yıl
							11-15 Yıl < 21 yıl ve üzeri
Tekno-Aşırı Yükleme	0-5 Yıl	136	3.16	.57	3.753	.005*	0-5 Yıl < 11-15 Yıl
	6 – 10 Yıl	334	3.20	.51			0-5 Yıl < 16-20 Yıl
	11 – 15 Yıl	176	3.31	.55			0-5 Yıl < 21 Yıl ve üzeri
	16 – 20 Yıl	130	3.30	.54			6 -10 Yıl < 11-15 Yıl
	21 Yıl ve üzeri	178	3.34	.48			6-10 Yıl < 21 yıl ve üzeri
	Toplam	957	3.26	.53			
Tekno-istila	0-5 Yıl.	136	3.16	.87	7.617	.000*	0-5 Yıl < 16-20 Yıl
	6 – 10 Yıl	334	3.30	.78			0-5 Yıl < 21 Yıl ve üzeri
	11 – 15 Yıl	176	3.30	.87			6-10 Yıl < 16-20 Yıl
	16 – 20 Yıl	130	3.52	.78			6-10 Yıl < 21 yıl ve üzeri
	21 Yıl ve üzeri	178	3.58	.63			11-15 Yıl < 21 yıl ve üzeri
	Toplam	957	3.36	.80			
Tekno-Karmaşa	0-5 Yıl.	136	2.61	.73	4.763	.001*	0-5 Yıl < 16-20 Yıl
	6 – 10 Yıl	334	2.69	.74			0-5 Yıl < 21 Yıl ve üzeri
	11 – 15 Yıl	176	2.69	.75			6-10 Yıl < 16-20 Yıl
	16 – 20 Yıl	130	2.89	.78			6-10 Yıl < 21 yıl ve üzeri
	21 Yıl ve üzeri	178	2.90	.79			11-15 Yıl < 16-20 Yıl
	Toplam	957	2.74	.76			11-15 Yıl < 21 yıl ve üzeri
Tekno-Güvensizlik	0-5 Yıl.	136	2.94	.61	3.191	.013*	0-5 Yıl < 6 - 10 Yıl
	6 – 10 Yıl	334	3.07	.56			0-5 Yıl < 11-15 Yıl
	11 – 15 Yıl	176	3.14	.59			0-5 Yıl < 16-20 Yıl
	16 – 20 Yıl	130	3.17	.63			0-5 Yıl < 21 Yıl ve üzeri
	21 Yıl ve üzeri	178	3.12	.61			
	Toplam	957	3.09	.59			
Tekno-Belirsizlik	0-5 Yıl.	136	2.80	.68	6.060	.000*	0-5 Yıl < 6 - 10 Yıl
	6 – 10 Yıl	334	3.03	.71			0-5 Yıl < 11-15 Yıl
	11 – 15 Yıl	176	2.99	.84			0-5 Yıl < 16-20 Yıl
	16 – 20 Yıl	130	3.19	.81			0-5 Yıl < 21 Yıl ve üzeri
	21 Yıl ve üzeri	178	3.15	.68			6-10 Yıl < 16-20 Yıl
				.75			11-15 Yıl < 16-20 Yıl
	Toplam	957	3.03				11-15 Yıl < 21 yıl ve üzeri

p<05*

Tablo 4'te öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre analizleri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının teknostres düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre puan ortalamaları 0-5 yıl için $\bar{X}$=2.93 (ss=0.45), 6-10 yıl için $\bar{X}$=3.05 (ss=0.41), 11-15 yıl için $\bar{X}$=3.09 (ss=0.44), 16-20 yıl için $\bar{X}$=3.20 (ss=0.43), 21 yıl ve üzeri için $\bar{X}$=3.20 (ss=0.36) olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığının saptanması için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır (F=11.405; p=.000, p<.05). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için Benferroni testi yapılmıştır. Benferroni testinin sonucuna göre öğretim elemanlarının teknostres düzeylerini genel toplamda 0-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları arasında; 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları arasında; 11-15yıl ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları arasında anlamlı

farklılık olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalamanın 16-20 yıl (X̄=3.20) ve 21 yıl ve üzeri (X̄=3.20) mesleki kıdeme sahip öğretim elemanlarına, en düşük ortalamanın da 0-5 yıl (X̄=2.93) mesleki kıdeme sahip öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, teknostresin bütün alt boyutlarında öğretim elemanlarının mesleki kıdeme göre gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma öğretim elemanlarının teknostres düzeylerini belirlemek için yapılmıştır. Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda teknostres düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına oranla teknostres düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca analizler tekno-aşırı yükleme, tekno-istila ve tekno-belirsizlik alt boyutlarında da kadın ve erkek öğretim elemanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bu verileri destekler nitelikte Erdoğan ve Akbaba'nın (2022) yaptığı araştırma da, cinsiyet ve teknostres arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, erkek öğretmenlerin teknostres düzeylerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Coffin ve MacIntyre (1999) tarafından yapılan araştırmaya göre, erkekler kadınlara oranla bilgisayar kullanımı açısından anlamlı derecede olumlu tutum ve öz-yeterlik algılarına sahiptir. Erkeklerin bilgisayarlara karşı olumlu algısının teknostres düzeylerini düşürebileceği yorumunda bulunulabilir.

Yapılan çalışmanın sonucunda unvan değişkenine göre; öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin profesör unvanına sahip öğretim elemanları ile doçent, araştırma görevlisi ve öğretim görevlileri arasında; doçent unvanına sahip öğretim elemanları ile doktor öğretim üyesi ve araştırma görevlileri arasında; doktor öğretim üyesi ile araştırma görevlisi, öğretim görevlisi arasında ve araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi unvanlarına sahip öğretim elemanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları en yüksek ortalamanın öğretim görevlilerine, en düşük ortalamanın araştırma görevlilerine ait olduğunu göstermektedir.

Süer vd. (2005) yaptıkları araştırma sonuçları öğretim görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarının diğer unvanlara sahip öğretim elemanlarına göre uzaktan eğitime olumsuz bakış açısına sahip oldukları raporlanmıştır. Olumsuz bakış açısına sahip olmaları öğretim görevlilerinin teknostres düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları gösteriyor ki kıdem değişkeni açısından, öğretim elemanlarının teknostres düzeylerinin geneline göre 0-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları arasında; 6-10 yıl ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları arasında; 11-15yıl ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. En yüksek ortalamanın 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretim elemanlarına, en düşük ortalamanın da 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre mesleki kıdem düştükçe teknostres düzeyinin düştüğü söylenebilir. Benzer şekilde Akgün (2019)'ün yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının yaşlarının azaldıkça teknostres düzeylerinin düştüğü; Özbozkurt (2019) teknostres ile yaptığı çalışmada, teknostresin yaş unsuru ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonuçları elde edilmiştir. Öte yandan Gökbulut ve Dindaş, (2022) ve Çoklar vd. (2016) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile teknostres düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamış; Kopuz ve Aydın (2021) sağlık çalışanları ile yapmış oldukları çalışmada ise yaş arttıkça teknostres düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Yapılan birçok araştırmaya göre kurumların alt yapı ve teknik eksiklikleri, teknoloji uzmanlarının yeterince destek olmaması ve bireylerin teknolojiye yönelik eğitim alma konusunda eksiklikleri bireylerde endişe ve strese neden olabilmektedir (Joo vd., 2016). Alanyazında farklı sonuçlara ulaşılma sebebi mesleki kıdemden değil, birey ve kurumlarla alakalı eksikliklerden kaynaklı olabilir.

Ayrıca teknostresin bütün alt boyutlarında öğretim elemanlarının mesleki kıdeme göre gruplar arasında anlamlı farklılıkların sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrerim elemanlarında teknostrese neden olan durumlarını tespit edecek çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Ağırtaş, A. (2022). *Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim dönemindeki dijitalleşme durumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Akgün, F. (2019). öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9(2), 40-66.

Akour, A., Al-Tammemi, A. B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A. & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. American Journal of Tropical Medicine and Hygiene, 103(6), 2391–2399. https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877.

Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. O. T. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the covid-19 period in morocco: Case of the kenitra. Pan African Medical Journal, 35(Supp 2), 1–5. https://doi.org/10.11604/pamj.supp.2020.35.2.24345.

Auger, G. A. & Formentin, M. J. (2021). This is Depressing: The Emotional Labor of Teaching During the Pandemic Spring 2020. Journalism and Mass Communication Educator. https://doi.org/10.1177/10776958211012900.

Can, A. (2022). Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Coffin, R. J., & MacIntyre, P. D. (1999). Motivational influences on computer-related affective states. Computer in Human Behavior, 15, 549-569. DOI: 10.1016/S0747-5632(99)00036-9.

Çoklar, A. N., Efilti, E., Şahin, Y. L. & Akçay, A. (2016). Investigation of techno-stress levels of teachers who were included in technology integration processes. Online Submission, Turkish Online Journal Of ducational Technology Spec Iss., 1331-1339.

Dogra, P., & Kaushal, A. (2021). Underlying the triple burden effects on women educationists due to COVID-19. Education and Information Technologies, 0123456789. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10645-6.

Erdoğan, E., Akbaba, B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres düzeylerinin yordanmasında cinsiyet, tpab, okul desteği ve mesleki doyumun rolü. Eğitim ve Bilim, 47(210), 193-215.

Gökbulut, B. & Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi, International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 13(47), 42-59. http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3096.

Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. European Journal of Teacher Education, 43(4), 573–586. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513.

Ilgaz, G., Özgür, H., Çuhadar, C. (2016). The Adaptation of Technostress Scale into Turkish, Abstracts of the 11th International Balkan Education and Science Congress, (p.69), Poreč, Croatia.

İşcil, N. (1973). İstatistik Metodları ve Uygulamaları. Ankara: AITIA Yayınları.

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, N. H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. Computers & Education, 95, 114-122

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kopuz, K., & Aydın, G. (2020). Sağlık çalışanlarında teknostres: bir özel hastane örneği. Ekonomi İşletme Ve Maliye Araştırmaları Dergisi, 2(3), 249-264.

Özbozkurt, O. B. (2019). Teknostres ve Verimlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Geleceğin Dünyasında Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar. Sosyal ve Beşeri Bilimler. Bursa: Ekin Yayınevi.

https://www.researchgate.net/publication/336563245_Teknostres_ve_Verimlilik_Arasindaki_Iliskinin_Incelenmesi_Uzerine_Bir_Arastirma

Palma-Vasquez, C., Carrasco, D. & Hernando-Rodriguez, J. C. (2021). Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID-19. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11(2), 515–528. https://doi.org/10.3390/ejihpe11020037.

Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(22), 1–23. https://doi.org/10.3390/ijerph17228633.

Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., and Ragu-Nathan, T. S. (2007). The Impact of Technostress on Role Stress and Productivity. Journal of Information Management Systems, 24(1): 301–328.

Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z. ve Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesi'nin uzaktan eğitim potansiyeli. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(1), 107-113.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Hibrit Öğrenmede Üniversite Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algıları

Ali Aksoy[a], Burak Göl[a], Kasım Gürses[a], Özlem Canan Güngören[a1], Zeliha Demir Kaymak[a], Hakkı Bağcı[a]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye*

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında hibrit öğrenme modeli çerçevesinde Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarının belirlenmesidir. Sakarya Üniversitesinde 2021-2022 eğitim öğretim döneminde hibrit öğrenme ile öğrenim gören 219 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Arbaugh (2008) tarafından geliştirilen ve Horzum tarafından Türkçeye uyarlanan, Horzum ve Kaya Uyanık (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirliği test edilen 34 maddelik Sorgulama Topluluğu Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin cinsiyet, program türü, öğretim türü ve sınıf değişkenlerine göre sorgulama topluluğu algıları incelenmiştir. Bulgular öğrencilerin cinsiyet, öğretim türü ve sınıf değişkenlerine göre sorgulama topluluğu algılarının farklılaşmadığını, program türüne göre öğretimsel buradalık faktöründe anlamlı farklılık çıktığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler:
Hibrit öğrenme, sorgulama topluluğu, algı

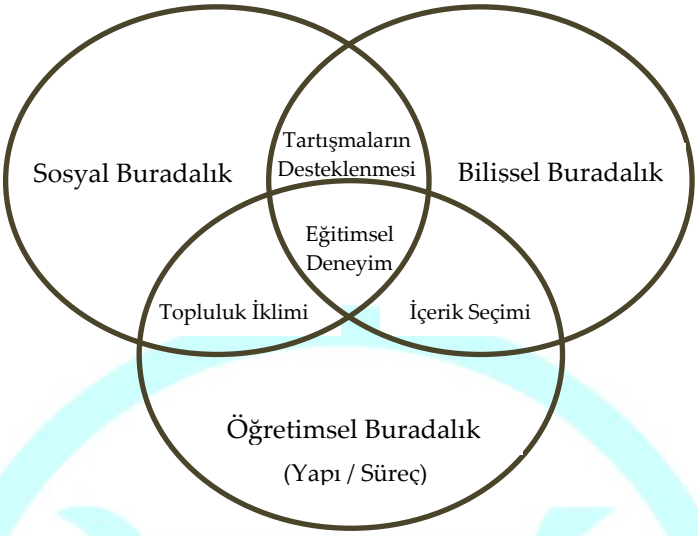
1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki hızlı gelişim birçok sistemi etkileyerek yeniden yapılandırılmasını sağlamıştır. Eğitim sistemleri bu gelişimlerden en çok etkilenen alanlardan olmuştur. Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda insanların ve toplumların ilerleyebilmesi, eğitim kaynaklarına kolayca ulaşılabilmesiyle mümkün hale gelebilir. Günümüzde kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamları, yakın geçmişte uzaktan eğitimde sınırlılık olarak belirtilen birçok sorunu geçersiz kılmaktadır. Öğrenme ortamındaki topluluğun bir üyesi olarak öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri, kurulan topluluk içinde iletişim yoluyla bilgilerini yapılandırdıkları ve bilgiler inşa ettikleri ve karşılıklı olarak onayladıkları bir çevrimiçi öğrenme topluluğu modeli olan Sorgulama Topluluğu modeli, çevrimiçi yükseköğretim araştırmalarında en fazla referans alınan ve işbirlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımına dayanan modellerden biridir. Sorgulama topluluğu modeli, düşüncenin yapılandırılması amacıyla, bireylerin işbirliğine dayalı bir şekilde bir araya gelerek yapıcı ve eleştirel biçimde tartışmak amacıyla meydana getirdikleri eğitimsel grupları ifade etmektedir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001).

Sorgulama topluluğu modelinin üç buradalığı bulunmaktadır. Öğrencilerin bilgileri yapılandırdığı bilişsel buradalık; kendilerini bulundukları gruba ait hissederek diğer öğrenciler içerisinde düşüncelerini paylaştıkları ve ilişkiler kurabildikleri sosyal buradalık; istendik öğrenme sonuçlarına ulaşabilmek için bu iki sürecin tasarımını, kolaylaştırılmasını ve yönetilmesini içeren öğretimsel buradalık. Çevrim içi ortamlarda sorgulama topluluğu oluşturulabilmesi ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık oluşumu ön koşul olarak görülmektedir **(**Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010**).** Buradalık kavramı, bir çevrimiçi öğrenme ortamında, fiziksel iletişimin olmamasına rağmen öğrencilerin

[a] Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
e-mail: ocanan@sakarya.edu.tr

derste var olma ve derse aitlik hissi ve diğer öğrencilerle ve öğreticilerle etkileşim kurma yeteneği olarak ifade edilebilir (Picciano, 2002).



Şekil 1. Sorgulama topluluğu modeli (Garrison ve diğerleri, 2000)

Sorgulama topluluğu kuramı Garrison, Anderson ve Archer'ın (2000), eğitim dinamiğini yakalamak ve yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme etkililiği çalışmasına rehberlik etmek için tasarladıkları kapsamlı bir kavramsal çerçevedir. Sorgulama topluluğu, öğrenciler ve öğretmenler arasında eleştirel düşünmeyi, eleştirel sorgulamayı ve söylemi desteklemek için çevrimiçi öğrenme ortamlarının optimal tasarımı için kuramsal bir çerçevedir (Maddrell, Morrison ve Watson, 2017).

Sorgulama topluluğu kuramı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmenin öğrenme topluluğu içerisinde üç temel bileşenin etkileşimi ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu üç temel bileşen; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıktır.

Sosyal buradalık, sorgulama topluluğunda bulunan bireylerin kişisel özelliklerini kullanılan iletişim teknolojileri yoluyla sorgulama topluluğundaki diğer bireylere sosyal ve duygusal olarak "gerçek bireyler" olarak yansıtma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Garrison ve diğerleri, 2000). Sosyal buradalık çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen bireylerin eleştirel düşünme ve işbirlikli çalışmalarını kolaylaştıran, destekleyen önemli bir bileşendir. Sosyal buradalık üç sürecin tekrarlanması sonucu oluşan bir kavramdır. Bu süreçler duygusal iletişim, açık iletişim ve grup uyumu olarak belirtilmektedir. Sosyal buradalık öğrenenler arasında bağlılığın gelişmesi ile soruların irdelendiği, kuşkucu, daha fazla açıklayıcı fikirlerle katkıda bulunulan, destekleyici ve cesaretlendirici bir atmosfer oluşturmaktır (Rourke, Anderson, Garrison ve Archer, 1999, Garrison ve diğerleri, 2001).

Bilişsel buradalık, sorgulama topluluğunda bulunan bireylerin iletişim aracılığı ile bilişsel yüklerini arttırarak hangi ölçüde öğrendiklerinin belirlenmesi olarak açıklanabilir. Sorgulama topluluğunda bilişsel yükün ne ölçüde yaratıldığı ve sürdürüldüğü öğrenme ortamında iletişimin nasıl sınırlandırıldığı ve teşvik edildiğine bağlıdır (Garrison ve diğerleri, 2000). Sorgulama modelinde bilişsel buradalık dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar tetikleyici olay, keşif, bütünleştirme ve çözümdür (Garrison ve diğerleri, 2001).

Öğretimsel buradalık; etkili öğrenmeler ve bireysel anlamların gerçekleşmesi amacıyla toplumsal ve bilişsel tüm süreçlerin tasarlanması ve yönetilmesidir (Garrison ve Anderson, 2003). Bir başka tanımda öğretimsel buradalık sorgulama topluluğunda bilişsel ve sosyal süreçlerin, bireylerin anlamlı ve eğitimsel olarak öğrenmelerini destekleyecek biçimde tasarlanması ve yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Vaughan, Cleveland-Innes ve Garrison, 2013).

Öğretimsel buradalık üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar öğretimsel faaliyetlerin tasarımı ve planlanması, etkileşim ve tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretimdir (Garrison ve Arbaugh, 2007).

1.1. Hibrit Öğrenme

Hibrit öğrenme, öğrenme ve iş ortamlarında uyum içerisinde çalışan bir etkileşim sağlamak için mesleki amaçlar ile öğretim teknolojilerinin harmanlanmasını içermektedir (Şimşek, 2009). Literatürde hibrit kelimesi yerine harmanlama, karma, karıştırma, birlikte kullanma ifadeleri de kullanılabilmektedir. Hibritin en geniş tanımı, mevcut bulunan 2 olguyu birlikte kullanarak ortaya daha iyi bir ürün çıkarmaktır (Usta, 2007).

Eğitimde hibrit, iki farklı eğitim yönteminin işe koşularak birlikte kullanıldığı bir modeldir (Balcı, 2008). Hibrit öğrenme modeli eğitim kurumlarında kısıtlı olan zamanın etkili bir şekilde kullanmasını ve sınıf ortamındaki verimin artmasını sağlamaktadır. Esnek öğrenme ortamları sunan hibrit öğrenme öğrenciler açısından olumlu bir sonuç doğurmakta ve eğitimde fayda sağlamaktadır (Olapiriyakul ve Scher, 2006).

Hibrit öğrenme uygulamasında temel amaç yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim ortamı arasındaki uyumu ve dengeyi sağlamaktır. Hibrit öğrenmede özel amaçlar ders, sınıf ve ortam gibi etkenlere bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Balcı, 2008). Bu öğrenme ortamını tasarlayacak olan eğitimcilerin; pedagojik zenginlik, bilgiye erişim, sosyal etkileşim, kişisel faaliyetleri arttırma, düşük maliyet ve yenilemede kolaylık durumlarını amaç olarak benimsemeleri gerekmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Harmanlanmış öğrenme kavramına ilk olarak Driscoll tarafından vurgu yapılmıştır. Driscoll (2002) harmanlanmış öğrenme kavramını içerisinde farklı boyutları bulunan bir öğrenme süreci olarak ifade etmekle birlikte dört farklı özelliğinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu özellikler; teknolojinin gerçek iş fonksiyonları ile karma kullanımı, yüz yüze eğitim ile öğretim teknolojilerinin birlikte kullanımı, öğrenme süresinde internet tabanlı teknolojilerin kullanılması, farklı eğitim yaklaşımlarının bütünleştirilerek öğrenmede hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını içermektedir.

Harmanlanmış öğrenme yüz yüze ile uzaktan öğrenmenin bir araya getirilerek çevrimiçi etkinliklerle öğrenme ve öğretme sürecini destekleyen bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Bu ortamlarda yetiştirilen bireylerde karşılaştıkları problemlere etkili çözüm yolları bulabilmeleri, çevrimiçi öğrenme ve geleneksel öğrenme uygulamalarının avantajlarını bir araya getirerek yapılandırmaları beklenmektedir (Aydemir, 2012).

2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, gelişen eğitim ve iletişim teknolojileri ışığında, uzaktan eğitimde günden güne önemi ve kullanım alanı artan bir çevrimiçi öğrenme modeli olan sorgulama topluluğu modelinin, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerindeki algılarının ve onu etkileyen unsurların belirlenmesidir. Öğrencilerin kendilerini topluluğun dışında veya yalnız hissetmediği bir ortamda daha iyi motive olması ve iyi öğrenmesi beklenmektedir. Hill ve Hannafin (1997) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgisayar teknolojilerini kullanmadaki kendilerine güvenleri ile çevrimiçi öğrenmedeki etkinlikleri arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. İlk defa Garrison ve diğerlerinin (2000) kaleme aldığı ve kendinden sonra gelecek araştırmalara yön vererek yeni bir ufuk açan Sorgulama Topluluğu Kuramı, uzaktan eğitimde gerçekleşen öğrenmeyi açıklamaya aday önemli bir çalışmadır. Bu bakımdan öğrencilerin çevrimiçi derslerde sorgulama topluluğu algılarının ve etkileyen unsurların belirlenmesi öğrenci motivasyonları ve öğrenme düzeyleri açısından önemlidir. Araştırma kapsamında öğrencilerin çevrimiçi derslere yönelik sorgulama topluluğu algılarının incelenmesi uzaktan eğitimde sunulan derslerin verimliliklerinin arttırılması, öğrenme çıktılarının daha kaliteli ve etkili olması ve öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında olumlu tutum kazanmalarına ilişkin katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sakarya Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında hibrit öğrenmeye geçilmiştir. Hibrit öğrenmede; sınıfta yüz yüze öğretim devam ederken, kullanılan teknolojiler aracılığıyla fiziksel olarak sınıfta olmayan öğrenciler de uzaktan öğretim ile aynı dersi almaya devam etmektedir. Bu sayede pandemi endişesi ya da farklı sebeplerle okul ortamında bulunamayan öğrenciler de sınıftaymış gibi dersi takip edebilir ve katılım sağlayabilirler. Ayrıca bazı dersleri tamamen çevrimiçi, bazı derslerini de yüz yüze yapan programlar için hibrit program ifadesini kullanmak yanlış olmayacaktır. Araştırmanın amacı ve önemi doğrultusunda araştırmada Sakarya Üniversitesi'nde hibrit öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin

sorgulama topluluğu algıları nasıldır? problemine cevap aranmıştır. Bu araştırmada bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara da cevaplar aranmıştır.

1. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve öğretim türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve öğrenim görülen program değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve-veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2015).

3.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilen, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören ve gönüllü katılımı kabul eden 219 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 123'ü kadın, 96'sı erkektir. 53 öğrenci 18-20 yaş aralığında, 97 öğrenci 21-23 yaş aralığında ve 69 öğrenci 24 ve üzeri yaşlardadır. Araştırma katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmanın örnekleminde kullanılan veriler için Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 14.04.2022 tarih ve "E-61923333-050.99-124015" sayılı etik kurul belgesi alınmıştır.

Tablo 1. *Katılımcıların demografik bilgileri*

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	123	56.2
	Erkek	96	43.8
	18-20	53	24.2
Yaş	21-23	97	44.3
	24 ve üzeri	69	31.5

3.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Arbaugh (2008) tarafından geliştirilen ve Horzum tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Horzum ve Kaya Uyanık (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirliği test edilen 34 maddelik Sorgulama Topluluğu Ölçeği kullanmıştır. Ölçek 34 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert (1.tamamen katılmıyorum, 2.katılmıyorum, 3.kararsızım, 4.Katılıyorum, 5.tamamen katılıyorum) türü derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin ilk faktörü öğretimsel buradalık faktörüdür. Bu faktör toplam 13 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör sosyal buradalıktır. Bu faktör ise toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Son faktör ise bilişsel buradalıktır. Bu faktör toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü olan öğretimsel buradalık için cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.94, ikinci faktörü olan sosyal buradalık için 0.90, üçüncü faktör olan bilişsel buradalık için 0.94 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, ölçeğin uygulanması sonrası cronbach alpha iç güvenilirlik değerleri öğretimsel buradalık için 0.95, sosyal buradalık için 0.90, bilişsel buradalık için 0.94 olduğu bulunmuştur.

3.3 Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sosyal bilimler için istatistik paket programı (SPSS) kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde veriler elde edildikten sonra öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov değerleri kullanılarak bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır. Verilerin normal dağılmadığı (p < ,05) yapılan analizlerde ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Tablo 2. *Kolmogorov - Smirnov değerleri*

Faktör	Kolmogorov - Smirnov		
	İstatistik	sd	p
f1: Öğretimsel Buradalık	,114	219	,000
f2: Sosyal Buradalık	,088	219	,000
f3: Bilişsel Buradalık	,090	219	,000
Toplam Puan	,073	219	,006

4. Bulgular

1. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmada ilk olarak hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algılarının farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney testiyle incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algilarinin cinsiyetlerine göre değişimi*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
f1: Öğretimsel Buradalık	Kadın	123	112,80	13875,00	5559,00	,457
	Erkek	96	106,41	10215,00		
f2: Sosyal Buradalık	Kadın	123	111,19	13676,50	5757,50	,752
	Erkek	96	108,47	10413,50		
f3: Bilişsel Buradalık	Kadın	123	111,48	13711,50	5722,50	,696
	Erkek	96	108,11	10378,50		
Toplam	Kadın	123	112,71	13863,50	5570,50	,473
	Erkek	96	106,53	10226,50		

Tablo 3 incelendiğinde sorgulama topluluğu ölçeğinin; öğreitmsel buradalık (p > .05), sosyal buradalık (p > .05), bilişsel buradalık (p > .05) boyutları bakımından cinsiyet değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve öğretim türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmada ikinci olarak hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin öğretim türlerine göre çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algılarının farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testiyle incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde sorgulama topluluğu ölçeğinin; öğretimsel buradalık [x2 (2)=4,644, p > .05], sosyal buradalık [x2 (2) = ,430, p > .05], bilişsel buradalık [x2 (2) = 3,814, p > .05] boyutları bakımından öğretim türü değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 4. *Öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algilarinin öğretim türlerine göre değişimi*

	Öğretim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	x^2	p
f1: Öğretimsel Buradalık	1.Öğretim	145	115,02			
	2.Öğretim	64	96,12	2	4,644	,098
	Uzaktan Eğitim	10	126,00			
f2: Sosyal Buradalık	1.Öğretim	145	111,41			
	2.Öğretim	64	105,88	2	,430	,806
	Uzaktan Eğitim	10	115,90			
f3: Bilişsel Buradalık	1.Öğretim	145	115,23			
	2.Öğretim	64	97,27	2	3,814	,149
	Uzaktan Eğitim	10	115,60			

3. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve öğrenim görülen program değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmada üçüncü olarak hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin program türlerine göre çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algılarının farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testiyle incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algilarinin öğrenim görülen programlara göre değişimi*

	Öğretim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
f1: Öğretimsel Buradalık	Önlisans	14	119,82	3	9,527	,023	Doktora-Yüksek Lisans, Yüksek Lisans-Lisans
	Lisans	186	105,23				
	Yüksek lisans	13	141,12				
	Doktora	6	167,58				
f2: Sosyal Buradalık	Önlisans	14	110,93	3	,018	,999	Yok
	Lisans	186	110,03				
	Yüksek lisans	13	110,04				
	Doktora	6	106,83				
f3: Bilişsel Buradalık	Önlisans	14	99,46	3	3,639	,303	Yok
	Lisans	186	108,27				
	Yüksek lisans	13	139,27				
	Doktora	6	124,75				

Tablo 5 incelendiğinde sorgulama topluluğu ölçeğinin; sosyal buradalık [x2 (3) = ,018, p > .05], bilişsel buradalık [x2 (3) = 3,639, p > .05] boyutları bakımından program türü değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sorgulama topluluğu ölçeğinin; öğretimsel buradalık [x2 (3) = 9,527, p > .05] alt boyutunda ise program türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farkın kaynağının tespiti için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin öğretimsel buradalık düzeyleri lisans öğrencilerine göre daha yüksek düzeydedir.

4. Hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algıları ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmada dördüncü olarak hibrit öğrenmede üniversite öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algılarının farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testiyle incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. *Öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki sorgulama topluluğu algilarinin sinif düzeylerine göre değişimi*

	Öğretim Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	x^2	p
f1: Öğretimsel Buradalık	1.Sınıf	13	99,31	5	8,205	,145
	2.Sınıf	69	108,55			
	3.Sınıf	47	108,14			
	4.Sınıf	72	105,08			
	Yüksek Lisans	12	137,92			
	Doktora	6	167,58			
f2: Sosyal Buradalık	1.Sınıf	13	90,23	5	3,844	,572
	2.Sınıf	69	104,49			
	3.Sınıf	47	110,61			
	4.Sınıf	72	120,08			
	Yüksek Lisans	12	101,79			
	Doktora	6	106,83			
f3: Bilişsel Buradalık	1.Sınıf	13	101,46	5	2,356	,798
	2.Sınıf	69	108,06			
	3.Sınıf	47	107,81			
	4.Sınıf	72	109,67			
	Yüksek Lisans	12	133,58			
	Doktora	6	124,75			

Tablo 6 incelendiğinde sorgulama topluluğu ölçeğinin; öğretimsel buradalık [x2 (2) = 8,205, p > .05], sosyal buradalık [x2 (5) = 3,844, p > .05], bilişsel buradalık [x2 (5) = 2,356, p > .05] boyutları bakımından sınıf seviyesi değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

5. Sonuç ve Tartışma

Sakarya Üniversitesi'nde hibrit öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarını incelemeyi amaçlayan araştırmaya 219 Sakarya Üniversitesi öğrencisi katılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin cinsiyet, program türü, öğretim türü ve sınıf değişkenlerine göre sorgulama topluluğu algıları incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, öğretim türü ve sınıf değişkenlerine göre sorgulama topluluğu algılarının hibrit öğrenme ortamlarında farklılaşmadığı, ancak program türüne göre öğretimsel buradalık faktöründe anlamlı farklılık çıktığı bulgularına ulaşılmıştır. Doktora öğrencilerinin öğretimsel buradalık algılarının en yüksek olduğu görülmektedir. Doktora öğrencilerini yüksek lisans ve lisans öğrencileri takip etmektedir.

Hibrit öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu algısı araştırmalara çokça konu olmasa da çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu algısını araştıran birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, araştırmamızda da yer alan değişkenlerin sorgulama topluluğu bileşenleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bazı araştırma sonuçlarının benzer bazılarının ise farklı sonuçlarının olduğu görülmektedir. Akyol, Garrison ve Ozden (2009) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında verilen lisansüstü bir dersin sorgulama topluluğu ve bileşenlerinin üzerinde etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamları arasında sosyal ve bilişsel buradalık açısından önemli farklılık bulunduğu ve hibrit öğrenme ortamında varlık algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Polat (2013) tarafından yapılan çalışmada tüm sorgulama topluluğu alt boyutlarının öğrenciler tarafından algılandığı görülmüştür. Kadın öğrencilerin, öğretimsel buradalığı ve bilişsel buradalığı erkek öğrencilerden daha fazla hissettiği, sosyal buradalıkta ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sorgulama topluluğu algılarının yaş grupları arasında farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olduğunu düşünen öğrencilerin diğer öğrencilere göre sorgulama topluluğu boyutlarını anlamlı olarak daha fazla hissettikleri görülmüştür. Ayrıca akademik güdülenme değişkenine göre yapılan analizlerde, cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin yaş grupları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Uzaktan

eğitimin etkili bir eğitim biçimi olduğuna inanan öğrenciler ve inanmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kılıç (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algıları yüksek denilebilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin algıları ile eşzamanlı çevrimiçi ortamda buradalıkların gerçekleşme durumları arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Enfiyeci ve Filiz (2019) tarafından yapılan araştırmada sonuç olarak öğrencilerin topluluk hisleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin topluluk hissi düzeyleri cinsiyet ve yaşa göre farklılık göstermezken, bekar öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Topluluk hissinini en çok hisseden öğrenciler programdan programa değişirken, İngiliz Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans programında okuyan öğrencilerin diğer programlardaki öğrencilere göre daha yüksek topluluk hissine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak baktığımızda araştırmada hibrit öğrenme ortamlarında öğrencilerin sorgulama topluluğu algılarının cinsiyet, öğretim türü ve sınıf değişkenlerine göre değişmediği sadece öğretimsel buradalığın program türüne göre farklılık yarattığı görülmektedir. Bu bağlamda hibrit öğrenme ortamlarında öğrencilerin sorgulama topluluğu algıları bakımından benzer düzeylerde oldukları söylenebilir. Ancak araştırmaya katılan katılımcı sayısının ileriki araştırmalarda arttırılması ve farklı değişkenlerin de araştırma sürecine dahil edilmesiyle araştırmada farklı sonuçların çıkabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-21. doi:10.19173/irrodl.v9i2.490

Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1834-1838. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.324

Aydemir, S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel araştırmayı anlamaları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Balcı, Meriç (2008). *Karma Öğrenme İle İlgili Öğrenci Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Driscoll, M. (2002). *Blended learning: Let's get beyond the hype.* LTI Newsline: Learning & Training Innovation.

Enfiyeci, T., & Filiz, S. B. (2019). Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Öğrencilerinin Topluluk Hissinin Çeşitli Değişkenler Açisindan İncelenmesi. *Tübav bilim dergisi*, *12*(1), 20-32.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships between teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003) E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. *London: Routledge/Falmer.* doi: 10.4324/9780203166093

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education,* 2(2-3), 87-105. doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, D. R., Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and higher education,* 10(3), 157-172. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071

Hill, J.R., & Hannafin, M.J. (1997). Cognitive strategies and learning from the World Wide Web. *Educational Technology Research and Development*, 45(4), 37–64. doi: 10.1007/BF02299682

Horzum, M. B., & Uyanik, G. K. (2015). An item response theory analysis of the Community of Inquiry Scale. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 206-226.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Kaymak Demir, Z., & Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1783-1797.

Kılıç, S. (2016). *Eşzamanlı çevrimiçi öğretimde sorgulama topluluğu modeli çerçevesinde bilişsel buradalik ile akademik başari ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Maddrell, J. A., Morrison, G. R., & Watson, G. S. (2017). Presence and learning in a community of inquiry. *Distance Education*, 38(2), 245-258. doi: 10.1080/01587919.2017.1322062

Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study. *The Internet and Higher Education*, *9*(4), 287-301.

Osguthorpe, R. and Graham, C. (2003). Blended learning environments: definitions and directions, *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233

Polat, A. (2013). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous learning networks*, 6(1), 21-40. doi: 10.24059/olj.v6i1.1870

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education/Revue de Education Distance*, 14(2), 50-71.

Şimşek, E. (2009) *Karma öğrenmenin fizik öğretmeni adaylarinin bilgisayar, internet ve web tabanli öğretime yönelik tutumlarina etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarinin akademik başari ve doyuma etkisi* (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Vaughan, N.D., Cleveland-Innes, M. ve Garrison, D.R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry.* Edmonton: AU Press.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmede Duygusal Buradalık Düzeyleri

Hatice Hazal İlgar[a1], Muhammet Tarık Demir[a], Mustafa Kemal Köse[a], Nigar Çelik[a], Zeliha Demir Kaymak[b], Özlem Canan Güngören[b]

[a]Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; [b]Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Öz

Eğitimde öğrencinin duygusal olarak süreçte var olması eğitimin etkin olmasını etkilediği gibi çevrimiçi ortamlarda da öğrencilerin süreç içerisinde duygusal varlığı önemlidir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada da uzaktan eğitim alan öğrencilerin, eğitim süreçlerindeki duygusal buradalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülen duygusal buradalık düzeyleri belirlenmiş. Cinsiyet, sınıf, öğretim türü, öğretim programı, daha önceki uzaktan eğitim deneyimleri gibi çeşitli değişkenler açısından çevrimiçi ortamlarda duygu alma ve duygu verme faktörlerine göre uzaktan eğitim ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 355 öğrenciden veri toplanmıştır ve 352 öğrenciden toplanan verilerle analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler t-testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin duygu alma ve duygu verme faktörlerinde cinsiyet, sınıf, öğretim türü, öğretim programı, daha önceden uzaktan eğitim alma durumuna göre anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

AnahtarKelimeler:
Duygusal buradalık, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme

1. Giriş

Günümüzde giderek daha fazla öğrenci uzaktan eğitim yolu ile eğitim almaya devam etmektedir. Gelişen yeni teknolojiler sayesinde uzaktan eğitim gittikçe yaygınlaşmaktadır. Gelişen bu yeni teknolojilerin işleri kolaylaştırması beklenir fakat bu yeni teknolojiler avantajlarının yanında birçok zorluğu ve değişimi de beraberinde getirmektedir. Bu zorluklardan en önemlilerinden biri öğrencilerin çevrimiçi eğitim süreci içerisindeki aidiyet hissidir. İşbirlikli çalışmanın, çevrimiçi eğitimin içselleştirilmesi ve yaygınlaşmasının önemli hale gelmesi ile birlikte yeni ve etkili bir kuram olarak (community of inquiry) sorgulama topluluğu kuramı Garrison, Anderson ve Archer(2001) tarafından ortaya atılmıştır. Sorgulama topluluğu, öğrencilerin birbirlerini dinlediği, fikir ve çıktılarının üzerine yeni fikirlerin yürütülebildiği, bireylerin birbirlerine söylenenlerden çıkarımlar elde ettikleri çevrimi içi bir öğrenme kuramıdır.

Sorgulama topluluğunun unsurları Sosyal buradalık, Bilişsel buradalık ve Öğretimsel burdalıktır. Sorgulama topluluğunda, öğrenenlerin bilgileri yapılandırdığı unsur bilişsel burdalık sürecidir. Özellikle Garrison ve Anderson (2003) tarafından Yükseköğretimde eleştirel düşünmeye ve proplem çözmeye katkı sunacağını düşünerek bilişsel burdalığın gerekliliği ortaya atılmaktadır. Sorgulama topluluğunda, içinde bulundukları gruba aidiyet hissettikleri, diğer öğrenenlerle düşüncelerini paylaştıkları, ilişki kurdukları unsur sosyal burdalık sürecidir. Çevrimiçi öğrenmede öğrenenlerin öğrenme ortamında rahat olabildikleri ve kendilerini o topluluğa bağlı ve rahat ifade edebilmeleri olarak söylenebilir. (Tu & Corry, 2002; Picciano, 2002). Sorgulama topluluğunda, arzulanan çevrimiçi öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için sürecin tasarımını, kullanımının kolaylaştırılmasını ve faydasının yönetilmesini içeren unsur öğretimsel buradalık sürecidir.

[1]Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye
e-mail: hazal.ilgar@ogr.sakarya.edu.tr

Çevrimiçi eğitimde yaşanan bir diğer zorluk da öğrencilerin duygusal buradalıklarının yüz yüze eğitime göre daha zor anlaşılabilmesidir. Duygusal buradalık, uygulayıcıların ortaya attığı sorun ve sınırlılıklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Elcil & Şahiner, 2014). Duygu ve yüz yüze eğitim ile ilgili fazlaca sayıda araştırma vardır fakat duygu ve uzaktan eğitim ile ilgili yeterince araştırma ve bilgi yoktur.

Duygu, öğrencilerin çevrimiçi öğrenen rolüne uyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır (Cleveland-Innes vd., 2007). Bowlby'nin(1969) duygu ve öğrenmeye ilişkin tanımı ise şu şekildedir; "Duygular, bireyin ya kendi organizma durumları ve harekete geçme dürtüleri ya da kendisini içinde bulduğu çevresel durumların ardışık halleri hakkındaki sezgisel değerlendirmelerinin aşamalarıdır." (Bowlby, 1969). Ayrıca; öğrenciler duyguları stratejik olarak kullanırlar (Phirangee & Hewitt, 2016), bu yüzden eğitmenler bu duyguların uzaktan eğitim süreçlerini nasıl etkileyeceğini bilmelidirler.

Uzaktan eğitimde öğrencinin duygularının görmezden gelinmesi eğitim ile ilgili merkezi bir unsuru göz ardı etmek anlamına gelir. Bu nedenle duygu, öğrenme ortamından ayrı düşünülemez. Duygu ve öğrenme ile ilgili araştırmalar bu iki kavram arasındaki ilişkinin daha fazla araştırılması gerektiğine dair ikna edici kanıtlar sunmaktadır (Damasio, 2003; Dirkx, 2008). Son yıllarda, akademik ortamlarda duyguların rolüne, özellikle de duyguların öğrenci katılımını ve öğrenmesini nasıl şekillendirdiğine dair artan bir ilgi olmuştur (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011, s. 1). Bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları, duyguların öğrenme ortamının ayrılmaz bir parçası olduğunu ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkilediğini göstermektedir (Cleveland-Innes & Campbell, 2006). Baumeister, DeWall ve Zhang'a göre(2007), duygular sonuçları etkiler. Yani, olumlu duygular olumlu sonuçlara yani öğrenmenin gerçekleşmesine ve olumsuz duygular olumsuz sonuçlara yani öğrenmenin gerçekleşmemesine yol açar (Baumeister vd., 2007).

Duygusal buradalık kavramı, bilgisayarlı iletişim ortamlarında kişiler arasındaki etkileşimlerdeki belirginlik seviyesi olarak tanımlanmıştır (Short vd., 1976). Picanno(2002) ise duygusal buradalığı bireyin kendini bir yere ya da bir gruba ait veya başkaları ile birlik içerisinde hissetmesi olarak tanımlamıştır (Picciano, 2002). Campbell ve Cleveland-Innes (2012) ise "Duygusal bulunuşluk sorgulamaya dayalı bir öğrenme topluluğunda (community of inquiry) öğrenme teknolojisi, ders içeriği, öğrenciler ve öğretmenle etkileşim sonucu bireyler arasında ve bireyler tarafından yansıtılan duygu, coşku, heyecan ve hislerin ifadesidir." şeklinde tanımlamıştır (Cleveland-Innes & Campbell, 2012). Öğrencinin uzaktan eğitimde sahip olduğu olumsuz duygular öğrenmeyi şüphesiz olumsuz etkileyecektir. Bu olumsuz duyguların anlaşılması ve ortadan kaldırılabilmesi önemlidir.

Öğrenme bir süreçtir ve bu süreç öğrenciler, eğitmenler ve öğrenme ortamları ile çeşitli bileşenlerden oluşur. Bu süreçte öğrencinin ihtiyaçları öğrenmeyi en fazla etkileyen faktörlerden biridir. Eğitimci öğrenciyi ve ihtiyaçlarını ne kadar iyi anlayabilirse eğitim o kadar verimli olur. Öğrencilerin uzaktan eğitimde eğitmenleri ve diğer arkadaşları ile kurdukları etkileşimler ile ilgili nasıl hissettiklerini bilmek eğitimde kritik öneme sahiptir. Eğitimcinin öğrencisi ile sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için öğrencinin duygusal buradalıklarının bilinmesi gerekir. Bu da şüphesiz ki çok daha verimli ve aktif bir öğrenme sağlayacaktır.

Rienties and Rivers(2014), öğrencilerin duygularını ölçmek ve anlamak için içerik analizi, doğal dil işleme ve davranışsal göstergeler gibi temel veri analizi yöntemleri olduğunu belirtmiştir (Rienties & Rivers, 2014). Çevrimiçi öğrenmede duyguları yansıtmak ve almak hem öğretmenler hem de öğrenciler için zor olabilir (Artino Jr, 2010). Bu nedenle uzaktan eğitimde duygular üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Artino Jr, 2012; Cleveland-Innes & Campbell, 2012).

1.1. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma uzaktan eğitim alan öğrencilerin, eğitim süreçlerindeki duygusal buradalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülen duygusal buradalık düzeyleri belirlenip çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyet, sınıf, öğretim türü, öğretim programı, daha önceki uzaktan eğitim deneyimleri açısından duygusal buradalık durumları ortaya konmuştur.

Hipotez 1 :Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri kayıtlı olduğu öğretim programına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 2 :Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri sınıfına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 3 :Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 4 :Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri öğretim türüne göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 5 :Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri daha önce uzaktan eğitim deneyimi olması durumuna göre farklılık göstermektedir.

2. Yöntem

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin duygusal buradalık düzeylerini ve çeşitli değişkenler açısından duygusal buradalıklarını incelemek amacıyla tarama türü olarak bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma Sakarya Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ön lisans, lisans ve yüksek lisans uzaktan eğitim öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada örneklem seçiminde ulaşılabilirliğin kolay olması açısından uygun (kazara) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak 355 öğrenci katılmış ve veri toplama araçlarını doldurmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda uç değerlerin de elenmesiyle birlikte 352 öğrenciden toplanan veriler kalmıştır. Araştırmanın analizleri 238'i kadın, 114'ü erkek olmak üzere bu öğrencilerden toplanan verilerle yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerden Kişisel Bilgi Formu ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Duygusal Buradalık Ölçeği vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilere araştırmaya konu olan cinsiyet, sınıf, öğretim türü, öğretim programı ve daha önce uzaktan eğitim deneyimi olma konularında sorular sorulmuştur. Öğrencilerin duygusal buradalıklarını incelemek için Sarsar ve Kışla (2016) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Ortamlarda Duygusal Buradalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek duygu alma ve verme olmak üzere 2 faktörden ve 5'li likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada 2 faktör için ortalama puanları hesaplanarak analiz edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler öğrencilerden internet ortamında hazırlanan form aracılığı ile toplanmıştır. Veriler öncelikle normallik açısından incelenmiştir. Verilerin normallik dağılımına bakmak için Kolmogorov-Smirnov bakılmıştır. Gruplar genel olarak normal dağılmamaktadır. Fakat parametrik test olan ANOVA ve t- testlerde yapılan birçok çalışma normalliğin ihmal edilmesine karşılık ANOVA testinin güçlü olduğunu ve normalliğin sağlanmadığı durumlarda da kullanılabileceğini göstermesi (Schmider ve diğerleri (2010), Jahan, S. (2017), Blanca Mena, M. J. Ve diğerleri (2017), Cevahir (2020)) ve T-testinin de birçok çalışma gruplardaki veri sayısının yeterli olması ve varyansların eşitliği durumunda t-testinin kullanılabileceğini göstermesi (Lumley, T ve diğerleri (2002)) nedeniyle parametrik testlerle çalışılmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık algısını ve onu etkileyen unsurları belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada duygu alma faktörü için ortalama 3,36 ve duygu verme faktörü için de ortalamanın 2,93 olduğu bulunmuştur.

3.1. Üniversite öğrencilerinin duygu alma ortalama puanları ve duygu verme ortalama puanlarının kayıtlı olduğu programa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Önlisans ve lisansüstü program öğrencilerinin duygu alma puan ortalamalarının programlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA

analizinin temel varsayımlarından biri gruptaki verilerin normal dağılmış olmasıdır. Ancak yapılan birçok çalışma normalliğin ihmal edilmesine karşılık ANAVA testinin güçlü olduğunu ve normalliğin sağlanmadığı durumlarda da kullanılabileceğini göstermiştir (Schmider ve diğerleri (2010), Jahan, S. (2017), Blanca Mena, M. J. Ve diğerleri (2017), Cevahir (2020)) . Sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin programlara göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları*

		N	Ortalama	ss	F	p
Duygu Alma	Önlisans	89	3,3886	,57721	1,331	,266
	Lisans	223	3,3359	,51694		
	Lisansüstü	40	3,4792	,52764		
Duygu Verme	Önlisans	89	2,9313	,42690	,083	,920
	Lisans	223	2,9327	,36237		
	Lisansüstü	40	2,9583	,37294		

Tablo 1'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin duygu alma ortalama puanları programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (F=1,331; p>0,05). Aynı zamanda öğrencilerin duygu verme ortalama puanları da programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (F=0,083; p>0,05).

3.2. Üniversite öğrencilerinin duygu alma ortalama puanları ve duygu verme ortalama puanlarının sınıfa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Öğrencilerin duygu alma ortalama puanları ve duygu verme ortalama puanlarının sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü ANOVA analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin sınıflara göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları*

		N	Ortalama	ss	F	p
Duygu Alma	1. Sınıf	91	3,3846	,58515	,374	,827
	2. Sınıf	89	3,3886	,51061		
	3. Sınıf	64	3,3242	,53372		
	4. Sınıf	73	3,3231	,51855		
	Lisansüstü	35	3,4214	,50768		
Duygu Verme	1. Sınıf	91	2,9487	,42979	1,780	,132
	2. Sınıf	89	2,8951	,31754		
	3. Sınıf	64	3,0347	,37868		
	4. Sınıf	73	2,8798	,37759		
	Lisansüstü	35	2,9365	,37659		

Tablo 2'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin duygu alma ortalama puanları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (F=0,374; p>0,05). Aynı zamanda öğrencilerin duygu verme ortalama puanlarının da sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (F=1,780; p>0,05).

3.3. Üniversite öğrencilerinin duygu alma ortalama puanları ve duygu verme ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Öğrencilerin duygu alma puan ortalamalarının ve duygu verme puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler t –testi yapılmıştır. T-testinin temel varsayımlarından biri gruptaki verilerin normal dağılmış olmasıdır. Ancak yapılan birçok çalışma gruplardaki veri sayısının yeterli olması ve varyansların eşitliği durumunda t-testinin kullanılabileceğini göstermiştir (Lumley, T ve diğerleri (2002)). Analiz sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin duygu alma puan ortalamalarının ve duygu verme puan ortalamalarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Duygu Alma	Kadın	238	3,3757	,54211	,515	350	,607
	Erkek	114	3,3443	,51983			
Duygu Verme	Kadın	238	2,9342	,37444	-,080	350	,937
	Erkek	114	2,9376	,39250			

Tablo 3'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerinin duygu alma puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görünmemektedir (t=,515; p>0,05). Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin duygu alma puan ortalamaları farklılık göstermemektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerinin duygu verme puan ortalamalarında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görünmemektedir (t=-,080; p>0,05). Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin duygu verme puan ortalamaları farklılık göstermemektedir.

3.4. Üniversite öğrencilerinin duygu alma ortalama puanları ve duygu verme ortalama puanlarının öğretim türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Öğrencilerin duygu alma puan ortalamalarının ve duygu verme puan ortalamalarının öğretim türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler t –testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin duygu alma puan ortalamalarının ve duygu verme puan ortalamalarının öğretim türüne göre ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları*

	Öğretim Türü	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Duygu Alma	1. Öğretim	240	3,3778	,51137	,629	350	,530
	2. Öğretim	112	3,3393	,58239			
Duygu Verme	1. Öğretim	240	2,9088	,34026	-1,923	350	,055
	2. Öğretim	112	2,9921	,44960			

Tablo 4'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerinin duygu alma puan ortalamaları öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görünmemektedir (t=,629; p>0,05). 1. öğretim ile 2. öğretimde kayıtlı öğrencilerin duygu alma puan ortalamaları farklılık göstermemektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerinin duygu verme puan ortalamalarında da öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görünmemektedir (t=-1,923; p>0,05). 1. öğretim ile 2. öğretimde kayıtlı öğrencilerin duygu verme puan ortalamaları farklılık göstermemektedir.

3.5. Üniversite öğrencilerinin duygu alma ortalama puanları ve duygu verme ortalama puanlarının daha önce uzaktan eğitimde ders alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Öğrencilerin duygu alma puan ortalamalarının ve duygu verme puan ortalamalarının öğrencilerinin daha önce uzaktan eğitimden ders alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler t –testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Öğrencilerinin duygu alma ve duygu verme ortalama puanlarının uzaktan eğitimde ders alıp almama durumlarına göre ilişkisiz örneklemler t-testi sonuçları*

	UE Ders Alma	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Duygu Alma	Hayır	197	3,3570	,50934	-,336	350	,737
	Evet	155	3,3763	,56626			
Duygu Verme	Hayır	197	2,9278	,37300	-,416	350	,677
	Evet	155	2,9448	,38933			

Tablo 5'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerinin duygu alma puan ortalamaları daha önce uzaktan eğitimden ders alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

görünmemektedir (t=-,336; p>0,05). Daha önce uzaktan eğitimden ders alan ve almayan öğrencilerin duygu alma puan ortalamaları farklılık göstermemektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerinin duygu verme puan ortalamalarında da aha önce uzaktan eğitimden ders alıp almama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görünmemektedir (t=-,416; p>0,05). Daha önce uzaktan eğitimden ders alan ve almayan öğrencilerin duygu verme puan ortalamaları farklılık göstermemektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Eğitimde öğrencinin duygusal olarak süreçte var olması eğitimin etkin olmasını etkilediği (Cleveland-Innes ve Campbell, 2006) gibi çevrimiçi ortamlarda da öğrencilerin süreç içerisinde duygusal varlığı önemlidir. Fakat çevrimiçi tasarlanmış öğretim platformlarında yapılan araştırmalarda öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve duygularını insani kimliğine sahip özerk bireyler olarak incelenmesi gerektiği genellikle göz ardı edilmektedir (Nowakovski,2020). Öğrenenlerin duygusal varlıkları yerine kişi sayısı ya da isim olarak araştırmalara konu olmaktadır. Hâlbuki eğitim öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenerek giderilmesi ile gerçekleşen bir süreçtir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrenci profillerinin gerçek anlamda anlaşılması ihtiyaç analizlerinin de doğru yapılmasına destek olacaktır. Bu analizin gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin duygu paylaşımında bulunması gerekmektedir. Öğrenenlerin duygularını ifade etmesi; tanımlamak, pekiştirmek, öğrenenlerin kaygılarını, hoşnut olmadıkları durumları öğretenlerin anlamasına yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin motivasyonlarını ve hassas yanlarını öğretenin bilmesi, eğitim sürecini geliştirirken de faydalı olacaktır. Aynı zamanda öğretmenin davranışları, öğretme yöntemi ve değerlendirmesi öğrencide bazı duygu zincirlerini ortaya çıkarabilir ve daha kaliteli eğitimler gerçekleşebilir (Giesber ve diğerleri,2013). Allame Tabataba'i Üniversitesi'nde gerçekleşen bir araştırmada, sanal ortamda gerçekleşen derslerde olumlu duyguları korumak ve olumsuz duyguları fark ederek ortadan kaldırmak öğrencileri öğrenme motivasyonlarını arttırdığı sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin ders sırasında duygusal tepkileri, öğrencilerin de duygusal değişimini etkilemektedir (Jamebozorg, 2022).

Literatür taramasına göre çevrimiçi ortamlarda 100'e yakın olumsuz, olumlu ya da tarafsız duygu olduğu ortaya konmuştur. Fakat çevrimiçi öğrenen öğrencilerin duygularını ölçmek kolay değildir (Rienties, Riveris,2014). Çevrimiçi öğrenmelerde hem öğretmenler hem de öğrencilerin duygularını yansıtmakta zorluk çekmesi (Arnito, 2010) nedeniyle duygu ölçümlerinde zorluk yaşanabilir. Sarar ve Kışla'nın yaptığı çalışmada, çevrimiçi ortamlarda öğrenim gören öğrencilerin duygusal varlığını anlamak ve ölçmek için Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Duygusal Buradalık ölçeği ortaya koymuşlardır. Böylelikle öğrencilerin veya öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda duygularını tanıyarak eğitim esnasında meydana gelebilecek zorluklarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmayı planlamışlardır (Sarsar, F. & Kışla, T.,2016). Yapılan bu araştırmada da uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülen duygusal buradalık düzeyleri belirlenmiş. Cinsiyet, sınıf, program, öğretim türüne göre, daha önceki uzaktan eğitim deneyimleri gibi çeşitli değişkenler açısından çevrimiçi ortamlarda duygu alma ve duygu verme faktörlerine göre uzaktan eğitim ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri bu ölçekle incelenmiştir. Çevrimiçi öğrenmede duygusal buradalık üzerine sınırlı araştırma bulunduğundan, bu araştırmanın diğer araştırmalara referans olacağına inanılarak yeni yapılacak araştırmaların sonuçlarının yeni bilgiler ve deneyimler ortaya koyması hedeflenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık düzeyleri, cinsiyet, sınıf, program, öğretim türüne göre, daha önce ki uzaktan eğitim deneyimleri gibi çeşitli değişkenler açısından duygusal buradalık düzeylerini ortaya koyan başka bir araştırmaya rastlanmadığından kıyaslama yapılmadan kendi bulgularımız paylaşılmıştır.

Öğrencilerinin duygu alma ve duygu verme ortalama puanlarının cinsiyete göre sonuçları incelediğimizde kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin duygu alma ve duygu verme faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerinin duygu alma ve duygu verme durumu sınıf değişkenine göre sonuçları incelendiğinde 1.Sınıf, 2.Sınıf, 3.Sınıf ve 4.sınıf duygu alma ve duygu verme faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerinin duygu alma ve duygu verme ortalama puanlarının öğretim programlarına göre ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğretimine kayıtlı öğrencilerin duygu alma ve duygu verme faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerinin duygu alma ve duygu verme ortalama puanlarının öğretim türüne göre 1. öğretim ile 2. öğretimde kayıtlı öğrencilerin duygu alma ve duygu verme faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerinin duygu alma ve duygu verme ortalama puanlarının uzaktan eğitimde ders alıp almama durumlarına göre sonuçları incelendiğinde daha önce uzaktan eğitimden ders alan ve almayan öğrencilerin duygu alma ve duygu verme faktörlerinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırmada çevrimiçi ders alan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, program, öğretim türü, daha önceki uzaktan eğitim deneyimleri gibi değişenlerin duygu alma ya da duygu verme edimlerini etkilemediği ortaya konmuştur.

Araştırmamız Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularının daha genel kitleleri temsil etmesi açısından farklı bölge ve kurumlarda da incelemeler yapılması önerilmektedir. Yapılan araştırmamız sonucunda elde edilen nicel verilerle öğrencilerin, duygusal buradalık düzeyleri ortaya konmuştur. Nicel araştırmalarla söz konusu sayısal verilerin ortaya konmasından sonra (Yıldırım ve Şimşek, 2008), nitel araçlarla araştırılan örneklemlerin görüş ve önerilerinin anlamlandırılmasıyla (Neuman, 2012) desteklenmesi daha doğru bilgiler elde etmemizi sağlayacaktır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmenlerin duygusal buradalıklarının nitel araçlarla da incelenmesi ya da hem nicel hem nitel yöntemlerle gerçekleştirilen detaylı bir araştırma yapılması önerilmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf iletişimi ve kültürel farklılıklara dayalı öğrenmelerin duygusal buradalık üzerindeki etkisi araştırılabilir. Yüz yüze geleneksel eğitim alan öğrencilerle, geleneksel olmayan eğitim programları alan öğrenciler arasındaki duygusal buradalık farkı araştırılabilir. Böylelikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygusal buradalık adına daha çeşitli ve doğru bilgi zenginliği elde edileceği ön görülmektedir. Bu sebeple çevrimiçi öğrenme ortamlarında duygular üzerine daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır (Arnito,2012).

Kaynakça

Artino, A. R. (2010). Online or face-to-face learning? Exploring the personal factors that predict students' choice of instructional format. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 272-276.

Artino, A. R. (2012). Emotions in online learning environments: Introduction to the special issue. The Internet and Higher Education, 15(3), 137-140.

Baumeister, R. F., DeWall, C. N., & Zhang, L. (2007). *Do emotions improve or hinder the decision making process?*

Blanca Mena, M. J., Alarcón Postigo, R., Arnau Gras, J., Bono Cabré, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option?. *Psicothema*.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Volume I: attachment. İçinde *Attachment and loss: Volume I: Attachment* (ss. 1-401). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. Kibele. 61.

Cleveland-Innes, M. ve Campbell, P. (2006, Kasım). *Çevrimiçi bir sorgulama topluluğunda duygusal varlığı anlamak*. 12. Yıllık SLOAN-C ALN Konferansında sunulan bildiri, Orlando, Florida.

Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2006). *Understanding emotional presence in an online community of inquiry.* 12th Annual SLOAN-C ALN Conference, Orlando, Florida November, 2006.

Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 269-292. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234

Cleveland-Innes, M., Garrison, R., & Kinsel, E. (2007). Role adjustment for learners in an online community of inquiry: Identifying the challenges of incoming online learners. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 2(1), 1-16.

Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 2008(120), 7-18.

Elcil, Ş., & Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 6(1), 21-33.

Jahan, S. (2017). ANOVA Procedures for multiple linear regression model with non-normal error distribution: a quantile function distribution approach. *American Journal of Mathematics and Statistics*, 7, 169-178.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.

Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual review of public health*, 23(1), 151-169.

Molinillo S., Aguilar-Illescas R., Anaya-Sanchez R., Vallespin-Aran M.(2018) Computers and Education, 123 , pp. 41-52.

Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar III*. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.

Phirangee, K., & Hewitt, J. (2016). Loving this dialogue!: Expressing emotion through the strategic manipulation of limited non-verbal cues in online learning environments. İçinde *Emotions, technology, and learning* (ss. 69-85). Elsevier.

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous learning networks*, 6(1), 21-40.

Rienties, B., & Rivers, B. A. (2014). Measuring and understanding learner emotions: Evidence and prospects. In: *LACE review papers*. Milton Keynes: LAC

Sarsar, F. & Kısla, T. (2016). Emotional presence in online learning scale: a scale development study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (3), 0-0 . DOI: 10.17718/tojde.87040

Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6, 147-151.

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Toronto; London; New York: Wiley.

Zahra Jamebozorg (2022). *Designing an emotional presence in virtual education*, 28 January 2022, PREPRINT (Version 1) available at Research Square [https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1297139/v1]

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Algı Düzeyleri*

Hacı Bayram Özata[1], Adem Taşdemir ve Deniz Akdal

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Algılarımız, beyindeki depolanmış bilgiyi sunma, sınıflandırma karşılaştırma gibi birçok boyutta bilinçli bir tercih yapmamızı sağlamaktadır. Özellikle insanın aldığı kararlar üzerinde algılar önemlidir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algıları bir olgu olarak düşünülmüş ve kesitsel olarak bu olgu betimlenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışmadan elde edilen bulguların halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramını algılama durumlarını açığa çıkarma ve bu algılar üzerinde etken değişkenleri belirleme noktasında önemlidir. Çünkü özelikle erken yaş gruplarında öğrencilerin tanılanmasında sınıf öğretmenleri anahtar bir role sahiptir. Bu durum aynı zamanda sınıf öğretmenlerini sınıflarında alacakları kararlar üzerinde doğrudan etkili olacaktır. Araştırmanın veri toplama sürecinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu'da yer alan bir ildeki merkez, ilçe ve köylerde görev yapan ve rastgele yolla seçilen 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algı ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algı düzeylerinin kararsızım düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğretmenlerin ortalamaları en düşük düzeyde üstün yeteneklilik kavramı ve üstün yeteneklilik özellikleri boyutunda oluşmuşken, tanılanma ve eğitim programı ile ilgili boyutta en yüksek ortalamalar oluşmuştur. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algıları üzerinde cinsiyet etken bir değişken değildir. Ancak, mesleki kıdem olarak 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek algı düzeyi oluşmuşken, en düşük 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ilde görev yapan öğretmenlerin ve üstün yetenekliler ile ilgili herhangi bir kurs/seminer alan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler:
Üstün yeteneklilik, algı, sınıf öğretmenleri.

1. Giriş

Duyu organları yoluyla beyne ulaşan veriler zihinde anlama, yorumlama ve bilinçli tercihler yapmayı sağlamakta ve özellikle tecrübeye dayanan algının oluşmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu yönüyle algılarımız beyindeki depolanmış bilgiyi sunma, sınıflandırma, karşılaştırma gibi birçok boyutta bilinçli tercihler yapmamızda etkili olmaktadır. Duyu organları sayesinde çevresinde yaşanan olayları algılayan insan, bu sayede çevresini anlama yeteneğine sahip olmaktadır. Çünkü algılar; ne gördüğümüzü, nasıl yorumladığımızı, neye inandığımızı, nasıl davrandığımızı göstermektedir (Bakan ve Kefe, 2012). Ayrıca algılama, bireyin çevresindekilerin farkında olma ve onları yorumlama süreci olarak da tanımlanabilir (Uğurlu, 2008). Bu tanımlamayı eğitim açısından ele aldığımızda algılama; eğitimi etkileyen faktörleri, öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve ayrıca öğrenci özelliklerinin farkında olma sürecini de kapsayacaktır. Bu bağlamda özellikle erken çocukluk döneminde sınıflarda üstün yetenek özellikleri sergileyen öğrencilerin belirlenmesi, eğitim içeriklerinin oluşturulması, öğrencilerin yönlendirilmesi gibi birçok süreçte sınıf öğretmenleri ve dolayısıyla algılamaları önemlidir. Öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin, algı anındaki ihtiyaçlarının ve duygularının oluşan algı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Algıyı yönetmek amacıyla eylemde bulunanların bu durumu bilerek algı yönetimi planlaması yapması hedef algının elde edilmesini

* Bu çalışma KAEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dali "Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Algı Ve Öz-Yeterlikleri İle Öğrenme- Öğretme Süreçleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

[1]Sorumlu Yazar Adresi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosual Bilimler Enstitüsü
e-posta: hbayramozata40gmail.com

kolaylaştırabilir (Sarı, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin içinde bulunduğu durumu iyi analiz etmesi algı yönetiminin başarısını artırabilir. Eren (2010) algı sürecini etkileyen ve algı yönetimi açısından önem arz eden faktörleri üç başlık altında toplamıştır. Bunlar;

1. Algılayan bireyin özellikleri (bireyin kişiliği, kişisel özellikleri, geçmişte yaşamış olduğu tecrübeler)
2. Algılanan nesnenin özellikleri (kişi, eşya, olay, canlı ve cansız varlıklar)
3. Algılama ortamı (algılama sürecinin yaşandığı fiziksel, sosyal ve örgütsel çevre koşulları)

Öğrencilerin, birbirlerinden farklı bir dizi bireysel özelliklere ve ihtiyaçlara sahip oldukları bilinmektedir (Akar, 2015). Bu özellikler ve ihtiyaçlar bazen önemli seviyelere ulaşabilmekte ve bunların öğrenme sürecinde dikkate alınması da öğrencinin öğrenme durumunu önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Bu öğrencilerin arasında özel gereksinimli olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin varlığına da işaret etmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitim ve dolayısıyla bu eğitimi veren öğretmen önemli bir konuma sahiptir. Renzulli (1968; akt. Park ve Oliver, 2009) üstün yetenekli çocukların özelliklerinin karşılanmasını sağlayan öğrenme ortamında öğretmenlerin önemli bir etkiye sahip olduklarını belirtmiştir. Bu araştırmada özellikle Cialdini (1984)' nin yaptığı sınıflama bağlamında daha çok sınıf öğretmenlerinin tecrübeye dayanan algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Tecrübeye dayanan algılar, duyu organları yoluyla (görme, duyma, dokunma, koklama ve tat alma şeklinde) gelişen ve zihinsel anlamalarını şekillendiren bir süreçtir. Bu yönüyle çalışmada belirlenen bağımsız değişkenlerle daha çok öğretmenlerin tecrübeye dayanan algıları arasındaki etkiler belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algıları bir olgu olarak düşünülmüş ve kesitsel olarak bu olgu betimlenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışmadan elde edilen bulguların aktif olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden elde edilmesi ve onların üstün yetenekliliği algılama durumlarını açığa çıkarılması önemlidir. Bu durum aynı zamanda sınıf öğretmenlerini sınıflarında alacakları kararlar üzerinde doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın problemini "Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin algıları ne düzeydedir?" konusu oluşturmaktadır.

Bu konuya ilişkin alt problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algı düzeyleri ne düzeydedir?
   - o Boyut 1. Üstün Yeteneklilik Kavramı düzeyleri nedir?
   - o Boyut 2. Üstün Yeteneklilik Özellikleri düzeyleri nedir?
   - o Boyut 3. Üstün Yetenekliliğin Tanılanması düzeyleri nedir?
   - o Boyut 4. Eğitim Programı düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algı düzeyleri;
   - o Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
   - o Mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
   - o Okulun konumuna göre farklılık göstermekte midir?
   - o Üstün yetenekliler ile ilgili eğitim/seminer alıp almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemdeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2007. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algıları bir olgu olarak düşünülmüş ve kesitsel olarak bu olgu betimlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu'da yer alan bir ildeki merkez, ilçe ve köylerde görev yapan toplam 1026 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (MEB, 2021). Bu süreçte araştırma konusu üzerinde etken olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, okulun konumu gibi) düşünülerek random yolla sınıf öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda tarama yöntemi ile veriler toplanacağından araştırmanın örneklemini Kırşehir merkez, ilçe ve köylerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Power (Güç) analizi kullanılmıştır. Bu süreçte üstün yetenekliler eğitimine yönelik algı ölçeği primer outcome (sonuç) parametreleri olarak değerlendirilmiş ve önceki araştırmalarda (Tortop, 2014) elde edilen etki büyüklüğü (Effect Size) (0,4), Alpha (0,05) ve Power (0,95) değerlerinde hedeflenen örneklem büyüklüğü 272 olarak hesaplanmıştır (Cohen, 1988; Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007). Ayrıca ,05 sapma ve ,05 güven aralığında yaklaşık 1026 kişilik bir evrene genelleme yapabilmek için en az 280 kişiye ulaşmak yeterlidir (URL 1, 2021). Bu çalışma kapsamında da 516 sınıf öğretmenine ulaşılabilen evrene genelleme yapabilmek için ölçekler ulaştırılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama tekniği nicel boyutta iki farklı ölçme aracı ile toplanmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu: Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla bu form araştırma kapsamında kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan form öğretmenlerin çalıştığı okulun türü, kıdem vb. sorularla yapılandırılmıştır.

2.2.2. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Algı Ölçeği: Bu ölçek, öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. ÜYEAÖ, Tortop (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, dört faktörlü olup (üstün yeteneklilik kavramı, üstün yeteneklilik özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması, eğitim programı) 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde (5) Tamamen Katılıyorum ile (1) Hiç Katılmıyorum arasında değişen, beşli likert tipi tipide olup, ortalamalar üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Nicel boyutta tarama yöntemiyle elde edilen veriler istatistik programına kaydedilmiş ve toplanan verilerin parametrik dağılım gösterip göstermediğini anlamak için normallik testleri yapılmıştır.

Tablo 1. Algı ölçeğine ilişkin normal dağılım ile ilgili bulgular

		Çarpıklık	Basıklık
GENEL	İstatistik	.127	.160
	Standart hata	.108	.216
Üstün Yeteneklilik Kavramı	İstatistik	.395	.348
	Standart hata	.108	.216
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	İstatistik	.008	-.091
	Standart hata	.108	.216
Üstün Yetenekliliğin Tanılanması	İstatistik	.006	.279
	Standart hata	.108	.216
Eğitim Programı	İstatistik	.078	.140
	Standart hata	.108	.216

İki bağımsız grup arasında ortalamalara bakarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız grup t testi, iki ya da daha fazla bağımsız grup arasında ortalamalara bakarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için ise ANOVA testi yapılmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin ölçekte yer alan maddeler için verdikleri cevaplar beşli likert tipinde olup

değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; "a = Ranj / Yapılacak Grup Sayısı" formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2000). Buna göre değerlendirme ölçeği şöyledir:

Tablo 2. Ölçeklerin puanlandırılması verilen ağırlık nitelik grupları

Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
5	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kararsızım	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç Katılmıyorum	1-1.79

3. Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular iki bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algı düzeyleri betimlenmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin algı düzeleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler açısından incelenmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algı düzeyleri

	$\bar{X}$	SS	Düzey
GENEL	3.20	.431	Kararsızım
Üstün Yeteneklilik Kavramı	2.68	.659	Kararsızım
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	3.22	.586	Kararsızım
Üstün Yeteneklilğin Tanılanması	3.51	.583	Katılıyorum
Eğitim Programı	3.41	.608	Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algı düzeylerinin ölçeğin genelinde ($\bar{X}$=3.20) kararsızım düzeyinde oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili eğitim süresinde kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde ise en yüksek algı düzeylerinin sırasıyla üstün yetenekliliğin tanılanması ($\bar{X}$=3.51) ve eğitim programı ($\bar{X}$=3.41) alt boyutlarında oluştuğu görülmektedir. Bu boyutlarda sınıf öğretmenleri katılıyorum düzeyinde algıya sahiptirler. Bunun yanında en düşük ortalamalar üstün yeteneklilik kavramı ($\bar{X}$=2.680) ve üstün yeteneklilik özellikleri ($\bar{X}$=3.22) alt boyutlarında kararsızım düzeyinde oluşmuştur. Özellikle üstün yetenek kavramının tanımlamada öğretmenler kararsız kalmışlardır.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	η^2
GENEL	Kadın	267	3.19	.410	.035	.972	
	Erkek	249	3.20	.454			
Üstün Yeteneklilik Kavramı	Kadın	267	2.62	.625	-2.014	.045**	.008
	Erkek	249	2.74	.689			
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	Kadın	267	3.22	.567	.160	.873	
	Erkek	249	3.21	.608			
Üstün Yeteneklilğin Tanılanması	Kadın	267	3.52	.568	.445	.656	
	Erkek	249	3.50	.600			
Eğitim Programı	Kadın	267	3.43	.588	.660	.510	
	Erkek	249	3.39	.630			

Tablo 4 incelendiğinde genel olarak erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; üstün yeteneklilik kavramı ($\bar{X}$=2.74) alt boyutunda erkek öğretmenlerin; üstün yeteneklilik özellikleri ($\bar{X}$=3.22), üstün yetenekliliğin tanılanması ($\bar{X}$=3.52) ve eğitim programı ($\bar{X}$=3.43) alt boyutlarında ise kadın öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. T testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde, üstün yeteneklilik özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve eğitim programı alt boyutlarında anlamlı olmadığı (p>.05)

görülmektedir. Üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmekle birlikte anlamlı farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($\eta 2=.008$, $p<.05$). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin genel algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin etken olmadığını, üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda ise etken bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre algı ortalamaları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
GENEL	1-5 yıl	30	3.16	.431	
	6-10 yıl	37	3.18	.405	
	11-15 yıl	118	3.22	.418	
	16 yıl ve üzeri	331	3.19	.440	
Üstün Yeteneklilik Kavramı	1-5 yıl	30	2.62	.686	
	6-10 yıl	37	2.62	.569	
	11-15 yıl	118	2.66	.575	
	16 yıl ve üzeri	331	2.69	.694	
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	1-5 yıl	30	3.10	.632	
	6-10 yıl	37	3.17	.559	
	11-15 yıl	118	3.26	.567	
	16 yıl ve üzeri	331	3.22	.593	
Üstün Yetenekliliğin Tanılanması	1-5 yıl	30	3.54	.567	
	6-10 yıl	37	3.50	.545	
	11-15 yıl	118	3.49	.547	
	16 yıl ve üzeri	331	3.52	.603	
Eğitim Programı	1-5 yıl	30	3.34	.587	
	6-10 yıl	37	3.41	.605	
	11-15 yıl	118	3.47	.624	
	16 yıl ve üzeri	331	3.39	.606	

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak en yüksek ortalamanın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$=3.22), en düşük ortalamanın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$=3.16) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; en yüksek ortalamaların üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=2.69), üstün yeteneklilik özellikleri ($\bar{X}$=3.26) ve eğitim programı ($\bar{X}$=3.47) alt boyutlarında 11-15 yıl, üstün yetenekliliğin tanılanması alt boyutunda ise 1-5 yıl ($\bar{X}$=3.54) kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda en düşük ortalamaların ise; üstün yeteneklilik özellikleri ($\bar{X}$=3.10) ve eğitim programı ($\bar{X}$=3.34) alt boyutunda 1-5 yıl, üstün yetenek kavramı alt boyutunda 1-5 yıl ($\bar{X}$=2.62) ve 6-10 yıl ($\bar{X}$=2.62), üstün yetenekliliğin tanılanması alt boyutunda ise 11-15 yıl ($\bar{X}$=3.49) kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre algı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde ANOVA kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algıları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplar arası	,138	3	,046	,245	,865
	Gruplar içi	94,600	512	,187		
	Toplam	94,738	515			
Üstün Yeteneklilik Kavramı	Gruplar arası	,310	3	,103	,237	,871
	Gruplar içi	223,448	512	,436		
	Toplam	223,758	515			
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	Gruplar arası	,667	3	,222	,644	,587
	Gruplar içi	176,703	512	,345		
	Toplam	177,369	515			
Üstün Yetenekliliğin Tanılanması	Gruplar arası	,124	3	,041	,121	,948
	Gruplar içi	175,350	512	,342		
	Toplam	175,474	515			
Eğitim Programı	Gruplar arası	,721	3	,240	,647	,585
	Gruplar içi	190,241	512	,372		
	Toplam	190,962	515			

ANOVA sonucunda ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı (F=.245,.237,.644,.121,.647 p>.05) görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okul konumlarına göre algı ortalamaları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
GENEL	İl	416	3.21	.421	
	İlçe	67	3.12	.505	
	Köy/Kasaba	33	3.17	.389	
Üstün Yeteneklilik Kavramı	İl	416	2.69	.655	
	İlçe	67	2.56	.704	
	Köy/Kasaba	33	2.67	.606	
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	İl	416	3.23	.575	
	İlçe	67	3.14	.660	
	Köy/Kasaba	33	3.14	.567	
Üstün Yetenekliliğin Tanılanması	İl	416	3.53	.574	
	İlçe	67	3.43	.681	
	Köy/Kasaba	33	3.42	.464	
Eğitim Programı	İl	416	3.41	.594	
	İlçe	67	3.41	.729	
	Köy/Kasaba	33	3.42	.530	

Tablo 7 incelendiğinde genel olarak en yüksek ortalamanın ilde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}$=3.21), en düşük ortalamanın ilçede görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}$=3.12) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; en yüksek ortalamaların üstün yeteneklilik kavramı ($\bar{X}$=2.69), üstün yeteneklilik özellikleri ($\bar{X}$=3.23) ve üstün yetenekliliğin tanılanması ($\bar{X}$=3.53) alt boyutlarında ilde, eğitim programı alt boyutunda ise köy/kasabada görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}$=3.42) olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda en düşük ortalamaların ise; üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda ilçede ($\bar{X}$=2.56), üstün yeteneklilik özellikleri alt boyutunda ilçe ve köy/kasabada ($\bar{X}$=3.14), üstün yetenekliliğin tanılanması alt boyutunda köy/kasabada ($\bar{X}$=3.42), eğitim programı alt boyutunda ise il/ilçede ($\bar{X}$=3.41) görev yapan sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okul konumlarına göre algı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde ANOVA kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Görev yapılan okul konumuna göre sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algılar

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplar arası	,516	2	,258	1,387	,251
	Gruplar içi	94,221	513	,186		
	Toplam	94,738	515			
Üstün Yeteneklilik Kavramı	Gruplar arası	1,050	2	,525	1,209	,299
	Gruplar içi	222,709	513	,434		
	Toplam	223,758	515			
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	Gruplar arası	,764	2	,382	1,110	,330
	Gruplar içi	176,605	513	,344		
	Toplam	177,369	515			
Üstün Yetenekliliğin Tanılanması	Gruplar arası	,923	2	,461	1,356	,259
	Gruplar içi	174,552	513	,340		
	Toplam	175,474	515			
Eğitim Programı	Gruplar arası	,004	2	,002	,005	,995
	Gruplar içi	190,958	513	,372		
	Toplam	190,962	515			

ANOVA sonucunda ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı (F=1.387, 1.209, 1.110, 1.356, .005 p>.05) görülmektedir.

Tablo 9. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili seminer/kurs alıp almama değişkenine göre t-testi sonuçları

	Seminer/Kurs	N	$\bar{X}$	SS	t	p	η2
GENEL	Almayan	112	3.17	.428	-2.358	.021**	.011
	Alan	404	3.29	.436			
Üstün Yeteneklilik Kavramı	Almayan	112	2.64	.610	-2.148	.032**	.009
	Alan	404	2.79	.802			
Üstün Yeteneklilik Özellikleri	Almayan	112	3.18	.561	-2.510	.012**	.012
	Alan	404	3.34	.657			
Üstün Yeteneklilik'in Tanılanması	Almayan	112	3.47	.578	-3.175	.002**	.019
	Alan	404	3.66	.578			
Eğitim Programı	Almayan	112	3.38	.595	-2.237	.026**	.010
	Alan	404	3.52	.643			

Tablo 9 incelendiğinde genel olarak kurs/seminer alan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}$=3.29), kurs/seminer almayan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}$=3.17) yüksek olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlarda da kurs/seminer alan öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. t testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda kurs/seminer almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmekle birlikte anlamlı farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir (η2=.011, .009, .012, .019, .010. p<.05). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algıları üzerinde üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili kurs/seminer alıp almama değişkeninin etken bir değişken olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algı düzeylerinin ölçeğin genelinde kararsızım düzeyinde oluşmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili eğitim sürecinde kararsız kaldıklarını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise en yüksek algı düzeyleri sırasıyla üstün yetenekliliğin tanılanması ve eğitim programı alt boyutlarındadır. Bu sonuç özellikle sınıf öğretmenlerinin tanılama tekniklerine ve eğitim programlarında üstün yeteneklilik ile ilgili algılarının olduğunu göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitiminde kararsız olmaları, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve bu çocuklara nasıl eğitim verecekleri konusundaki bilgi yetersizliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Nitekim Dağlıoğlu (2010) çalışmasında üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri, çocukların yaş ve gelişimlerini dikkate alarak her eğitim öğretim basamağı için ayrı ayrı düzenlenecek sertifika programları veya yüksek lisans ve doktora programları ile, alandaki yenilikleri takip etmek amacıyla mevcut üstün yetenekli çocuklarla ilgili kurum ve kuruluşların diğer ülkelerdeki benzerleriyle iletişime geçerek değişim programları ve ortak projeler organize edilmesi ile sağlanacağı sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanında en düşük ortalamalar üstün yeteneklilik kavramı ve üstün yeteneklilik özellikleri alt boyutlarında kararsızım düzeyinde oluşmuştur. Bu durum özellikle üstün yetenek kavramının tanımlamada ve öğrenci özellikleri açısından öğretmenlerin kararsız kaldıklarını göstermektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar özellikle sınıf öğretmenlerinin tanılama ve program bilgisinin olduğunu göstermekle birlikte üstün yetenek kavramını algılamada düşük düzeyde algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet açısından öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algıları incelendiğinde hem erkek hem de kadın öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın oluştuğu ve gruplar arasında anlamlı farkın oluşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç üstün yeteneklilerin eğitiminde algıların öğretmenin cinsiyetine göre değişmediğini göstermektedir. Aydın ve Şentürk (2019) ve Gülkaya (2016) 'nın okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin algılarının cinsiyet faktörüne göre değişim göstermediğinin saptanmış olması çalışmayı destekler nitelikte bir bulgudur. Parıldar (2021) 'ın çalışmasında da kadın ve erkek öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik algılarında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında; üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda erkek öğretmenlerin; üstün yeteneklilik özellikleri, üstün yetenekliliğin tanılanması ve eğitim programı alt boyutlarında ise kadın öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmekle birlikte anlamlı farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin genel algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin etken olmadığını, üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda ise erkeklerin algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kıdem açısından en yüksek algı ortalamasının 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ortalamanın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Alt boyutlara bakıldığında; en yüksek ortalamaların üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda 16 yıl ve üzeri, üstün yeteneklilik özellikleri ve eğitim programı alt boyutlarında 11-15 yıl, üstün yetenekliliğin tanılanması alt boyutunda ise 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde oluşmuştur. Bu verilerden yola çıkarak en yüksek ortalamaların kıdemi fazla olan öğretmenlerde görülmesi, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin mesleki alandaki gelişimleri de bu sonuca paralel etki yarattığı söylenebilir. Nitekim Şahin ve Kargın (2013) 'ın yaptığı çalışmalarında, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yeni bir konu öğrenilmesi üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Levent, Cengizhan ve Avcu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin katılımcı öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimine yönelik akademik, mentorluk, uygun kişilik özellik, yaratıcılığı teşvik etme, öğretimsel planlama alanlarındaki özyeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Diğer bulguda ise üstün yetenekliliğin tanılanması alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde ortalamaların yüksek olduğu tespit edilmiş bu durumun ise yeni mezun öğretmenlerin eğitim fakültelerinde üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve tanılanması ile ilgili bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumlarına göre algı ortalamaları incelendiğinde genel olarak en yüksek ortalamanın ilde görev yapan öğretmenlerde, en düşük ortalamanın ilçede görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; en yüksek ortalamaların üstün yeteneklilik kavramı, üstün yeteneklilik özellikleri ve üstün yetenekliliğin tanılanması alt boyutlarında ilde, eğitim programı alt boyutunda ise köy/kasabada görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda en düşük ortalamaların ise; üstün yeteneklilik kavramı alt boyutunda ilçede, üstün yeteneklilik özellikleri alt boyutunda ilçe ve köy/kasabada, üstün yetenekliliğin tanılanması alt boyutunda köy/kasabada, eğitim programı alt boyutunda ise il/ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle karşılaşma ihtimalinin yüksek olması bu sonuçları ortaya çıkardığı söylenebilir. Tomlinson'un (1996: 88) belirttiği gibi üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve tutumlar, o çocuklarla geçirilen yaşantılar sonucu geliştirilebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili seminer/kurs alıp almama durumu incelendiğinde genel olarak kurs/seminer alan öğretmenlerin ortalamalarının, kurs/seminer almayan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlarda da kurs/seminer alan öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. t testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda kurs/seminer almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmekle birlikte anlamlı farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin algıları üzerinde üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili kurs/seminer alıp almama değişkeninin etken bir değişken olduğunu göstermektedir. Nitekim Özcan ve Gülkaya (2019)'un çalışmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitime katıldığından dolayı algılarında bir farklılık yaratmış olduğu sonucu bulunmuştur.

4.1. Öneriler

1. Öğretmenlere yönelik, üstün yetenekli çocukların özelliklerine ve bu çocuklara nasıl yaklaşılması gerekliliği konusunda geliştirilecek eğitsel programlar düzenlenebilir.
2. Üstün yetenekli çocuklara eğitim verebilecek öğretmenlerin yetişmesi adına mevcut öğretmenlik meslek eğitimi veren fakültelerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimine yönelik seçmeli ders oluşturularak bu öğretmenlerimizin sistemde tercih edilmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

Akar, I. (2015). Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmeninin sahip olması gereken yeterlikler.

Aydın, S., & Şentürk, Ş. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24*(2), 413-431.

Bakan, İ., & İlker, K. E. F. E. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 19-34.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis fort he behavioral sciences (2nd ed.). *Hillsdale, NJ: Erlbaum*.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocuklarin Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(186), 72-84.

Eren, E., (2010). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, *Beta Yayınları, 12. Baskı*, İstanbul, 642s

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, *39*(2), 175-191.

Fraenkle, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). How to design and evaluate research in education. New York: Mc Graw HIll.

Gülkaya, Ş (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli çocuklar hakkındaki algı, görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Lefkoşa.*

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Levent, F., Cengizhan, S., & Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi [Examining the effectiveness of activity preparation training for classroom teachers aimed at educating gifted and talented students*]. Milli Eğitim Dergisi, Özel Sayı*, 385-412.

Manucia, G. K., Baumann, D. J., & Cialdini, R. B. (1984). Mood influences on helping: Direct effects or side effects? *Journal of personality and social psychology*, *46*(2), 357.

MEB (2021). Millî Eğitim İstatistikleri. *http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-yayinlanmistirorgun-egitim-20202021/icerik/425* adresinden indirilmiştir.

Özcan, d., & Gülkaya, ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(5), 2355-2368.

Parıldar, E. (2021). *Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve eğitimlerine yönelik algıları (Master's thesis, Amasya Üniversitesi).*

Sarı, T. (2019). Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler.

Schmidt, S. R., & Bohannon, J. N. (1988). In defense of the flashbulb-memory hypothesis: A comment on McCloskey, Wible, and Cohen (1988).

Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Konusunda Verilen Bir Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine Etkisi∗. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(02), 1-15.

Taşdemir, M. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme: Program, öğretim, yönetim ve değerlendirme. Ankara: Ocak Yay.

Tomlınson, C. (1996). "Good Teaching for One And All: Does Gifted Education Have an Instructional Identity?", *Journal for the Education of the Gifted,* 20, s. 155–174.

Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *2*(2), 67-86.

Uğurlu A, (2008). Halkla İlişkilere'Algı'Çerçevesinden Bakış. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, *2008*(32), 145-164.

URL, 1 (2021). Sample size calculator. *https://www.surveysystem.com/sscalc.htm* adresinde 02.08.2021 tarihinde hesaplatılmıştır.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

10-14 Yaş Arası Teakwondoculara Uygulanan Plyometrik Antrenmanların Fiziksel Performans Parametrelerine Etkisinin İncelenmesi

Sezer Taştan[a], Gürhan Suna[b], Harun Ertören[c1]

[a] *Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye*
[b] *Süleyman Demirel Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, Isparta, Türkiye*
[c] *Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Egzersiz ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı, Isparta, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı 10-14 yaş arası teakwondoculara uygulanan pliometrik antrenmanların fiziksel performans parametrelerine etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmaya Ankara Demirspor kulübünde lisanslı (n=20) sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Sporcular 3 gün taekwondo antrenmanlarına, 3 günde pliometrik antrenmanlara katılmıştır. Sporcuların ön ve son testleri alınmıştır. Ön test aşamasında boy ve kilo ölçümleri belirlendikten sonra fiziksel parametreleri belirlemek için otur- uzan testi, flamingo testi, durarak uzun atlama, altıgen koordinasyon testi, 5, 10, 20 m sürat testi, t-drill çeviklik testleri alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Otur- uzan testi, flamingo testi, durarak uzun atlama, altıgen koordinasyon testi, 10, 20 m sürat testi ve T-drill çeviklik testlerinin ön ve son test değerlerinin karşılaştırma sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p<.05$), 5 m sürat koşusu testi sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmadı ($p>.05$). Çalışma sonucunda, son testlerin ön testlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Elde edilen veriler sonrasında pliometrik antrenmanların, sporcuların performanslarını artırttığı söyleyebiliriz.

Anahtar kelimeler:
Teakwondo, pliometrik, fiziksel performans

1. Giriş

Teakwondo el ve ayakları koordineli bir şekilde kullanarak, yapılan saldırılara karşı koruma ve savunma sanatıdır (Hausmann, 1998). Teakwondo oldukça yaygın ve ülkemizde de sevilen bir spor branşıdır (Tel, 2008). Teakwondo çocuklar için motorik özelliklerin yanı sıra motorsal ve koordinatif becerileri geliştirmektedir (Kim & Khil, 2010). Teakwondo aynı zamanda yüksek mücadele sporlarından biri olarak görülmektedir. Müsabaka ve antrenman esnasında yüksek mücadeleyi sürdürebilmek sporcuların performans gelişimlerine bağlıdır (Kormanowski, Padilla & Harasymowicz, 2008). Sporcuların performans gelişimi, yapmış olduklarına antrenman türüne göre değişmektedir. Performansı geliştirmenin bir diğer yanı da sporcuların boy, kilo, sürat, esneklik ve teknik/biyomekanik ve taktik parametrelerinin belirlenmesidir (Kalyon, 1990). Belirlenen parametrelere göre gerçekleştirilen antrenmanlar sporcunun başarılı olması için gerekli zemini oluşturmaktadır. Sporcuların motorik özelliklerini belirlemek, alt yapı ve profesyonel sporcuların bilinçli olarak yetiştirilmesinde son derece önemlidir. Pliometrik antrenman, kasların dinamik ve seri bir şekilde gerilmesi sonrasında aynı kasların konsantrik bir kısalma sonrası gerçekleşmektedir (Wang & Zhang, 2016). Teakwondo sporcularında fiziksel performansı geliştirmek için pliometrik antrenmanların faydalı olduğuna gösteren çalışmada mevcuttur (Arı, Eroğlu & Özmutlu, 2021). Pliometrik antrenmanlar sporcu performansını olumlu yönde geliştirmektedir. Pliometrik antrenmanlar, kan akışını hızlandırarak vücuda oksijen gitmesini sağlamaktadır. Pliometrik antrenmanlar sporcunun maksimum kuvvette ulaşmasını sağlamaktadır (Kalyoncu, Muratlı & Şahin, 2005). Teakwondo sporunda fiziksel, teknik/biyomekanik ve taktiklerde oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı; 10-14 yaş arası teakwondoculara uygulanan plyometrik antrenmanların fiziksel performans parametrelerine etkisinin incelenmesidir.

[1] Sorumlu yazar adres: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Egzersiz ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı
e-mail: harun.ert@hotmail.com

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu ve Veri Toplama Araçları

Araştırmaya Ankara Demirspor kulübünde lisanslı 20 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Sporcuların ön ve son test ölçümleri yapılmıştır. Ön test aşamasında boy ve kilo ölçümleri belirlendikten sonra fiziksel parametreleri belirlemek için otur- uzan testi, flamingo testi, durarak uzun atlama, altıgen koordinasyon testi, 5,10, 20 m sürat testi, T-drill çeviklik testleri alınmıştır.

2.2. T- Drill Testi

4 koni parkur T şeklinde dizilmiştir. Verilen başla komutu ile sporcu A hunisinden komaya başlamıştır. Düz koşu ile B hunisine doğru ilerleyen sporcu sağ eliyle huniye dokunur ve sonra sol tarafa C hunisine doğru yan koşu ile koşmaya başlamıştır. C hunisine sol eliyle dokunan sporcu daha sonra sağa doğru D hunisine doğru yan koşu yaparak dokunmuştur. Sporcu B hunisine yan koşu ile gelip elini dokunduktan sonra A hunisine koşarak testi sonlandırmıştır. Sporcu bu testi 3 kez uygular ve en iyi sonucu kaydedilmiştir.

2.3. Otur-Uzan Testi

Otur-uzan testi sporcuların esnekliğini belirlemek amacıyla yapıldı. Test öncesi sporculara gerekli bilgilendirmeler yapıldı. Sporcular önce yere oturur ve çıplak ayaklarını test sehpasına dayar ve dizleri bükülmeden öne doğru eğilerek sehpa üzerinde bulunan cetveli öne doğru iterek uzandığı en uzak noktada esneme mesafesi kaydedilmiştir. Sporcu bu testi 3 kez uygular ve en iyi sonucu kaydedilmiştir (Özer, 2001; Tamer, 2000; Zorba, 1993).

2.4. Flamingo Denge Testi

Sporcuların flamingo denge testi 50 metre uzunluğunda, 4 cm yüksekliğinde, 3 cm genişliğinde bir tahta üzerinde gerçekleşmiştir. Test öncesi sporculara gerekli bilgilendirmeler yapıldı. Sporcuların 1 dakika boyunca yapmış olduğu hata sayısı kaydedilmiştir. Sporculara test arasında 2 dakika dinlenme verilmiştir (Tsigilis, Douda & Tokmakidis, 2002).

2.5. Durarak Uzun Atlama Testi

Öncelikle test öncesi sporculara test ile ilgili görsel ve sözel olarak gerekli bilgiler verilmiştir. Sporcuların 5 dakika ısınmasından sonra yere işaretlenmiş hedefin arkasından sporcu çift ayak ile en uzak noktaya sıçramıştır. Sporcu bu testi 3 kez uygulanır ve en iyi sonucu kaydedildi.

2.6. Altıgen Testi

Altıgen testinin amacı çevikliği ölçmektir. Yere kenarları 66 cm uzunluğu olan altıgen çizildi. Sporcuya test öncesi gerekli bilgiler görsel ve sözel olarak verilmiştir. Sporcunun 5 dakika ısınmasından sonra başlangıç noktasında yüzü A çizgisine dönük bir şekilde beklemiştir. Verilen komut ile sporcu B çizgisinin dışına sıçramasıyla test başlamıştır. Sporcu B çizgisinden sonra tekrar merkeze sıçrar ve sırasıyla diğer çizgilere de sıçrar ve merkeze dönerek, sporcu en son A çizgisini de sıçrayıp merkeze döndüğünde 1.tur tamamlanmış ve bu şekilde 3 tur tamamlamıştır. Sporcunun en iyi derecesi kaydedilmiştir.

2.7. Sürat Testi

Öncelikle test öncesi sporculara test ile ilgili görsel ve sözel olarak gerekli bilgiler verilmiştir. Sporcuların 5 dakika ısınmasından sonra test için 5,10,20 metrelik mesafelerin başlangıç ve bitiş yerleri belirlenmiştir. Sporcuya komut verildikten sonra başlangıç çizgisinden bitiş çizgisine kadar en yüksek hızla koşmaya başlamışlardır. Başlangıç çizgisinden başlayan kronometre bitiş çizgisine gelince durdurulur. Sporcu bu testi 2 defa tekrarlayıp ve en iyi derece kaydedilmiştir (Atlı, 2009).

2.8. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde istatistik analiz programı kullanılmıştır. Sporcuların tüm performans göstergelerinin aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (SS) değerleri alındı. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için "Shapiro-Wilk" testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Antrenman öncesi ve sonrası farkın olup olmadığının belirlenmesinde grup içi "Paired t testi" kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 önem seviyesine göre değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 1. *Sporcuların demografik özellikleri*

Parametreler	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss
Yaş (yıl)	20	10,00	14,00	11,4500	1,50350
Boy (cm)		134,00	172,00	148,4000	11,93579
Vücut Ağırlığı (kg)		30,00	58,00	39,2000	8,16668

Tablo 2. *Sporcuların motorik özelliklerinin ön ve son test karşılaştırılması sonuçları*

Parametreler	Test sıralaması	Ortalama±Ss	t	p
T-Drill Çeviklik testi	Ön test	12,74±1,10	3,452	,003
	Son test	12,39±1,04		
Otur-Uzan testi	Ön test	28,60±4,63	-4,172	,001
	Son test	30,00±4,61		
Flamingo denge testi	Ön test	9,10±5,35	4,454	,000
	Son test	6,95±4,40		
Durarak uzun atlama testi	Ön test	150,25±23,28	-4,656	,000
	Son test	154,80±21,24		
Altıgen koordinasyon testi	Ön test	19,75±3,20	4,884	,000
	Son test	17,70±2,17		
5 m sürat koşusu testi	Ön test	1,215±,14	,058	,955
	Son test	1,212±,18		
10 m sürat koşusu testi	Ön test	2,160±,21	3,869	,001
	Son test	2,106±,24		
20 m sürat koşusu testi	Ön test	4,02±,3	4,599	,000
	Son test	3,96±,3		

Tablo 2 incelendiğinde; T-Drill çeviklik, Otur-Uzan, flamingo denge, durarak uzun atlama, altıgen koordinasyon, 10 m ve 20 m sürat koşusu ön ve son test değerlerinin karşılaştırma sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($p<.05$), 5 m sürat koşusu testi sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmadı ($p>.05$).

3. Tartışma ve Sonuç

Dayanıklılık, kuvvet, esneklik, sürat ve beceri/koordinasyon gibi motorik özellikler birçok spor dalında olduğu gibi Teakwondo sporunda da önemli bir yere sahiptir. Müsabaka esnasında sporcu performansını teknik ve taktik olarak sahaya yansıtabilmesi için, motorik özelliklerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Teakwondo sporunda başarılı sporcuyu ayıran en önemli özelliklerden biri de çabukluktur. Çabukluğunu geliştiren bir sporcu müsabakada istediği performansı rahat bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların T-drill ve altıgen test gelişiminde anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatürde Singh, Boyat & Sandhu (2015), Davaran, Elmieh & Arazi (2014), Khorasani, Sahebozamani, Tabrizi & Yusof (2010) tarafından yapılan çalışmalardaki bulgular, yapmış olduğumuz çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Sporda esnekliğin artması performansı arttırmaktadır. Teakwondo sporunda performansı belirleyen en önemli unsurlardan birisi de esnekliktir. Yapılan çalışmada, esneklik verilerinde

gelişim yönünden olumlu bir farklılık tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalarda, bizi desteklemektedir (Markovic, Jukic, Milanovic & Metikos, 2007; Orhan, Pulur & Erol, 2008). Denge, tüm spor branşında olduğu gibi Teakwondo sporunda da önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Denge parametresinin gelişimi, Teakwondo sporunda art arda yapılan teknik hareketlerin ve bir sonraki teknik için uygun duruşu yakalaması için önemlidir. Yapılan çalışmada, katılımcılara uygulanan flamingo denge testinde anlamlı bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Literatürdeki çalışmalar bizi desteklemektedir (Markovic, 2007; Polman, Walsh, Bloomfield & Nesti, 2004; Chu & Chu, 1998). Gerçekleştirilen çalışmada, sporculara uygulanan durarak uzun atlama testinde anlamlı gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Literatürdeki çalışmalar bizi desteklemektedir (Keleş, 2016; Yılmaz, 2019; Boraczynski & Urniaz, 2008; Arslan, 2004). Sürat, Teakwondo sporunda performansı belirleyen en önemli özelliklerden birisidir. Gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılara uygulanan 10-20 m sprint (ön-son) testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Literatür çalışmamızı destekler niteliktedir (Lesinski, Prieske & Granacher, 2016; Sevinç, Çolak & Yılmaz, 2015; Şirinkan, 2011; Martel, Harmer, Logan & Parker, 2005). 5 m sürat testinde ise anlamlı farklılık bulunmasa düşüş olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, pliometrik egzersizler, teakwondocuların fiziksel performanslarını geliştirmede ve devamlılığı sağlamada önemli bir egzersiz programı olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca Teakwondo sporcularına ve antrenörlerine ileride yapılacak olacak çalışmalar için elde ettiğimiz verilerin değerlendirilmesi açısından önemli olacağını düşünmekteyiz.

Kaynakça

Arı, Y., Eroğlu A., & Özmutlu, İ. (2021) Atatürk Üniversitesi sekiz haftalık pliometrik antrenman programının salon futbol oyuncularında sıçrama, sürat ve çeviklik üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* Cilt: 23, Sayı:3.

Arslan, Ö. (2004). *Sekiz haftalık pliometrik antrenman programının 14–16 yaş grubu bayan kısa mesafe koşucularının bazı fiziksel ve fizyolojik parametreleri üzerine etkisi.* Ankara, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, 43-53.

Atlı, A. (2009). *14–16 yaşları arasındaki erkek basketbolcu, futbolcu ve sedanterlerin bazı fiziksel, fizyolojik ve antropometrik özelliklerinin karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi.

Boraczynski T., Urniaz, J. (2008). The effect of plyometrıc traınıng on strength–speed abilities of basketball players. *Research Yearbook*, 14(1); 14-19.

Chu, D.A., & Chu, D. (1998) Jumping into plyometrics, human kinetics pub, dimension. İllionois, August.

Davaran, M., Elmieh, A., & Arazi, H. (2014). The effect of a combined Plyometric-Sprint Training program on strength, speed, power and agility of karate-ka male athletes. *Research Journal of Sport Sciences*, *2*(2), 38-44.

Hausmann, M. (1998). *Taekwondo* (TKD). Hochladen und kostenlos publizieren.

Kalyon, T.A. (1990). *Spor hekimliği sporcu sağlığı ve spor sakatlıkları*. Gata Yayınları, Ankara.

Kalyoncu, O., Muratlı, S., & Şahin, G. (2005). *Antrenman ve müsabaka*. Yaylım Yayıncılık, İstanbul, 163.

Keleş, Ş. (2016) *10-12 yaş erkek yüzücülerde dinamik germe egzersizlerinin esneklik gelişimi ve yüzme performansına etkisi.* Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü), Konya.

Amiri-Khorasani, M., Sahebozamani, M., Tabrizi, K. G., & Yusof, A. B. (2010). Acute effect of different stretching methods on Illinois agility test in soccer players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *24*(10), 2698-2704.

Kim, Y. H., & Khil, J. H. (2010). Effects of 12 week's taekwondo combined exercise program on body composition and physical fitness in middle aged obese women. *The Official Journal of the Korean Academy of Kinesiology*, *12*(2), 67-77.

Kormanowski, A., Padilla, E. L., & Harasymowicz J. (2008). Metabokalyonculic effects of a zen meditation and qigong training program in experienced meditation instructors. *Arch Budo, 4(1),* 59-64

Lesinski, M., Prieske, O., & Granacher, U. (2016). Effects and dose–response relationships of resistance training on physical performance in youth athletes: a systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, *50*(13), 781-795.

Markovic, G. (2007). Does plyometric training improve vertical jump height? A Meta-Analytical Review. *British Journal of Sports Medicine*. *41*, 349-355.

Markovic, G., Jukic, I., Milanovic, D., & Metikos, D. (2007). Effects of sprint and plyometric training on muscle function and athletic performance. *Journal of Strength and Conditioning Research, 21(2)*: 543-549.

Martel, G.F., Harmer, M.L., Logan, J.M., & Parker, C.B. (2005). Aquatic plyometric training increases vertical jump in female volleyball players. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 37:* 1814– 1819.

Orhan, S., Pulur, A., & Erol, A. E. (2008). İp ve ağırlıklı ip çalışmalarının basketbolcularda bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelere etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *22*(4), 205-210.

Özer, K. (2001) Fiziksel Uygunluk., *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara, s.61-194.

Polman, R., Walsh, D., Bloomfıeld, J., & Nesti, M. (2004). Effective conditioning of female soccer players. *Journal of Sport Science, 22*: 191-203.

Sevinç, D., Çolak, M., & Yılmaz, V. (2015). A study on some motoric and anthropometric attributes of competitive and non-competitive taekwondo athletes between the age group 9-12 years. *International Journal of Science Culture and Sport, 3(4),* 112-122.

Singh, A., Boyat, A., & Sandhu, J. S., (2015). Effect of a 6 week plyometric training pro-gram on agility, vertical jump height and peak torque ratio of Indian Taekwondo players. *Sport Exerc Med Open J., 1(2),* 42-46.

Şirinkan, A. (2011). 7-12 yaş grubu futbol okulu öğrencilerinin, fiziksel uygunluklarının eurofit testleriyle incelenmesi (Erzurum ili örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy, 6(3),* 178-184.

Tamer, K. (2000) *Sporda fiziksel-fizyolojik performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Bağırgan Yayınevi, Ankara, s.130-131, 139-140.

Tel, M. (2008). Bir spor dalı olarak taekwondo. *Sport Sciences, 3(4),* 194-202.

Tsigilis, N., Douda, H., & Tokmakidis, S. P. (2002). Test-Retest reliability of the eurofit test battery administered to university students. *Percept Mot Skills, 95,* 1295-1300.

Wang, Y. C. & Zhang, N. (2016). Effects of plyometric training on soccer players. *Experimental and Therapeutic Medicine. 12(2)*:550-554.

Yılmaz, A. (2019). *Farklı cimnastik dallarındaki 9-12 yaş grubu yarışmacı kızların denge, esneklik ve antropometrik özelliklerinin karşılaştırılması* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).

Zorba, E. (1993). *Herkes için spor ve fiziksel uygunluk*., GSGM Yayınları, no:149, s.96-159, 324-443, Ankara.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

An Analysis of Foregrounding in "If" by Rudyard Kipling

Sami M. A. Alsadi[a], Behbood Mohammadzadeh[b]

[a]*PhD Student at Cyprus International University, Faculty of Education, English Language Teaching Department*
[b]*Assoc. Prof. Dr. at Cyprus International University, Faculty of Education, English Language Teaching Department*

Abstract

The aim of this study is to highlight and identify how Rudyard Kipling utilizes linguistic resources to create foregrounding. The poem "If" by Rudyard Kipling illustrates essential aspects of styles, including; phonology, morphology, and pragmatics. The poem provides excellent motivation to different groups of people, including the young and the old who may have lost hope. It has motivated many due to its linguistic marvel due to properly structured sentences and phrases. The poet has employed great devices and techniques of literacy and writing. The aim of this paper is to stylistically analyse the poem with a focus on its effectiveness in carrying out the thematic message of the poem. To achieve this purpose, foregrounding has been utilized as a guiding theoretical framework for the study. Foregrounding theory explains the deviation pattern from regular grammatical flow by an author in order to present a text with certain effects. The findings revealed that the poem has many featuers of foregrounding.

Keywords:
Poem, Stylistic, Language, Poetic Features, Linguistic

1. Introduction

Rudyard Kipling's poem "If" is one of the most famous poems in literature. The poem was composed in 1909 while Rudyard was living in Britain. The short –story, novelist writer, born on 30th December 1865, was the first English writer to receive the Nobel Prize in literature. In 1910, the poem was first published in Kipling's collection of children's stories. In his poem "If", Rudyard Kipling appears to have understood the concept of style as an essential aspect of applied linguistics which can modify and be used in various ways to bring home the intended meaning. As applied by any writer, different styles can add taste and flavour, making the poem more attractive to the readers. The approach and choice of words used in a poem help one understand the deeper meaning of the verse. Hence, stylistics, is the most suitable approach of the linguistics and literature branches, which has a critical role in analysing texts in any given context (Carter et al., 2008). Throughout generations, there has been continuous improvement in the development of stylistics to include both literary and non-literary texts (Pulvirenti et al., 2020). These achievements were achieved in the 1960s after various challenges experienced in linguistics and literary criticism. The poem "If" by Rudyard Kipling uses devices such as juxtaposition, anaphora, and repetition with well-placed punctuation to deliberately emphasize specific phrases of words and a message to all readers. The use of anaphora is common in poems, but 'if" by Kipling builds the message of the author and emphasizes that one can achieve anything if you are able to follow your heart and ignore the negative influence around you (McIntyre et al., 2018).

According to Kate Wales (1989), the goal of using stylistics in a text is to describe phenomena and describe or explain its standard features for personal interest and outline its functionality and interpret the text and the various effects in linguistics. A stylistic analysis does provide the readers with the required scientific as well as the objective commentary, based on the poem linguistic features (Memon et al., 2021). This paper reviews the poem "If" by Rurdyard Kipling at three levels; morphology, phonology and pragmatics. Therefore, the stylistic features of the poem will be analysed in detail in the subsequent sections. The poem "If" is of great motivation and inspiration to many readers as it is established on ethical, solid, and

[a] Corresponding author's address: Cyprus International University, Faculty of Education, English Language Teaching Department
e-mail: sami.alsadi85@gmail.com

character-based principles of Victorian-era Stoicism to give hope. The poem carries hope and inspiration to readers on various ways of handling challenges and difficulties. Moreover, the poet goes a great length to construct a new whole philosophy on the best ways of achieving one's goals and how people should work on themselves to become a better being in the society.

1.1. Objectives

1. To analyse the use of phonology as a stylistic device in the poem "If" by Rudyard Kipling.
2. To stylistically analyse the use of morphology in the poem "If" by Rudyard Kipling
3. To stylistically analyse the use of pragmatics in the poem "If" by Rudyard Kipling

2. Theoretical Framework

The form of a linguistic work and paradigm greatly influences the approach in which a language is analysed in a manner that allows an individual to see behind the language and aid in its comprehension and understanding. This is largely true for a literary text as it is always seen as being a consequence of a creative mind and human mentality as stated by (Van Peer, 2020). Even when formal analysis of texts existed, the figure of image of the author of a given text can always be disregarded. By shifting approach of linguistics to a human focus, it is always important to focus on what the author of the text wants the audience and the reader to figure out and understand. Irina Valdirmovna Arnold has been credited with coming up with an innovative approach to analysing text through a theory he termed as foregrounding, which allows one to decode the author's message (Hakemulder, 2020). Foregrounding theory in stylistics refers to the strategy that a writer can utilize to ensure that the reader's attention has been drawn to specific language features to serve a given purpose. In this sense, the author of a text does deviate from the conventional rules of grammar and semantics to achieve a given goal (Pulvirenti et al., 2020). This paper will largely apply and use foregrounding theory in the literary and textual analysis of the poem IF by Rudyard Kipling.

In foregrounding, there exists two major ways of analysis: the realization of the positions of texts and the scheme pattern in the textual organization. A strong position of a text includes the epigraph, prologue, and title, while schemes of textual analysis focus on stylistics devices, repetitions, and parallelism (Chemodurova, 2019). Applying the principles of foregrounding instead of having an analysis of a given stylistic device often leads to a justified conclusion on the use of stylistic devices in a given text, as foregrounding does cover a whole or a considerable part of a text (Yemets, 2019). For this analysis, foregrounding will be used to analyze the use of stylistics in the poem.

According to Hock (2021) linguistics has experienced tremendous developments and growth in last century. This growth has led to its independence and the ability to stand on its own. New doors of study for literary critics have resulted from multiple tools and theories of linguistics. Hence, stylistics has become one of the aspects of linguistics. Therefore, analysis and research of the styles used in any given text can quickly be achieved and recognised. Wales (1989) states that stylistics entails both fields of linguistics and literary criticism. Also, Widdowson (1975) stated that stylistics is a study and analysis of academic discourse through linguistic spectacles.

It is essential in transforming and bringing out the correct meaning of the poem. Linguistics is a fundamental aspect of writing and literature, enabling one to apply the right stylistics and qualifiable data. Widdowson argues that a literary essay requires unique linguistic techniques and stylistic applications to enhance readers' understanding through a well-ordered and organised analysis.

Short (1996), in his study, argued that stylistics is a way of viewing and analyzing literary texts that include their characteristics with the help of linguistic details on that particular aspect of writing. He further argued that a specific stylistic could be perceived as a linguistic analysis depending on how the study was conducted and its nature. Leech (1969) termed the stylistic field as the academic analysis of scholars on linguistic texts. He differentiated and acknowledged that these texts can exists as literary and non-literary. He maintained that stylistics is very crucial in the analysis of data and linguistics; essential structures and development couldn't have been realised except in its existence. Different understandings and research have been derived from this understanding of linguistics and stylistics.

Researchers have worked on various crucial levels of analysing the texts and sound patterns of the particular language of its coding (Veremchuk, 2021). This analysis has aided in making clear the intended meaning of the text. According to Wales (1989) human beings have a tendency of writing similar things in different ways. Further, she clarifies that genre plays a critical role in determining the type of styles to be used and applied in the poem. These styles vary from genre to genre depending on the topics and types of stories in verse. The research and stylistic study also apply differently to different poems.

3. Methodology

In this study, the poem IF by Rudyard Kipling is stylistically analysed using qualitative research design utilising content analysis as the main tool of analysis. Foregrounding has been implemented as the theory to successfully analyse the poem stylistically.

4. Findings and Discussion

4.1 Phonological Deviation

Phonology studies sound arrangement in a given language. It not only takes into account the characterization of the sound and speech patterns but also the literary texts and how they mimic the sound. As Leech identifies, poetry has a set of unique sound patterns. (Batool et al., 2014) defines that "poetic language may violate or deviate from the generally observed rules of the language in many different ways." Phonology allows for the analysis of poems by observing sound changes in assimilation and dissimilation according to (Simpson, 2004). In the poem IF by Rudyard Kipling, phonology is utilized to a great extent. The next subsections will be dedicated to analyzing how various aspects of phonology have been used.

4.1.1 Segmental Sound Patterns

In stylistics, assonance refers to the literary technique achieved by repeating certain vowel sounds across words in line of poetry with the aim of creating a rhyme. Al Shawa (2015) identifies that assonance in a poem can be achieved by repeating certain clusters of words with a similar word vowel in a set of lines across a sequence of lines. In essence, assonance is a unique form of half rhyme which is utilized by repeating a vowel with a different sequence of close words. In the poem IF, \I\ appears in almost all stanzas. This vowel is repeated in all words such as hating, if, with, disaster, risk, will, sixty, minute, unforgiving, distance, in and with. This set of vowel assonance is repeated in each stanza and is in line with the title of the poem IF. The poet here tries to remind his readers of the main title, IF, which carries the main message and is consistent with the dominating vowel in each of the starting stanzas in the poem. Furthermore, Shastry (2019) asserts that assonance is an excellent feature for directing and emphasizing the message to the audience. It helps create the music patterns that soothe the ear of the listener during the poem's performance. That means that assonance helps create music patterns in any poem and other literal languages. Therefore, while identifying assonance in a poem, one must be able to note two identical vowel sounds repeated with some differing consonant sounds. The repeating vowels in the differing consonant sounds are referred to as assonance. For instance, in the poem, the identical vowel sound '/au/' is heard repeatedly in words like "allowance" and "doubting." Therefore, while composing the poem, Kipling tried to incorporate the assonance technique in his poem in such a manner. Hence, music and emphasis are realized when the sounds are repeated while performing the poem.

Consonance is another sound pattern that Kipling has greatly utilized in his text. Consonance is achieved through the repetition of consonant sounds in a given line. It is a unique half-rhyme that utilizes not only the repetition of the final consonants and their sound but used uniquely with a different preceding vowel pattern. In his poem, Kipling uses an oral voiceless /t/ that has been repeated in each stanza. Mahmood et al. (2015) stated that the consonance can either be in polysyllabic or in monosyllabic patterns. The poem has utilized a monosyllabic repetition of /t/ through words such as doubt and trust. This constant has been repeated at various positions in words: it has been utilized as Coda in the word meet, and treat in the third syllable in a disaster and triumph. It has also been used in words such as turn of pitch-and-toss all in the third stanza. The fourth stanza also utilizes consonance as /t/ is repeated in all the words such it and that's.

4.1.2 Rhyme and Meter

Rhyme is a distinct feature utilized in poetry. Its main use is to attract a readers focus and attention to the given literary piece. Ufot (2013) defines rhyme as being the repetition of vowel and consonance in verse or end of a line. In the poem, rhyme has been emphasized to a great extent as pointed out in previous research as in (Fadhil et al., 2021). Perfect rhyme has been greatly utilized in the poem. There is identity in the vowel sound and the following consonant sound, whereas the preceding sounds are not identical. For example, "meat" and "treat" are some of the perfect rhyme features in Kipling's poem. Another one is realised by words like "nerve and serve," talk and walk" – they have familiar stressed vowel sounds and the following consonant sounds. In the first stanza, the sound /u;/ has been repeated in all lines from 1 to 4. Lines 5 and 7 have achieved a rhyme pattern though using the words hating and waiting. Knoop (2021) stated that half-rhyme is a phonological approach used in poetry to enhance music and emphasize the message that the poet is portraying. The similarity in consonant sounds is usually achieved in the initials or even finals of the words in the poem's lines. The vowels sound embedded in them may be different. Still, the initial and final consonant sounds must be identical for the sounds to be termed a half-rhyme as explained by (Shrestha, 2021). For instance, unity is realized by words such as "being and hating," "losing and blaming".

In the poem, eye rhyme is evident through words like "bear" and "hear." While spelling the phrase is similar, their pronunciation is different. The diphthong '/eə/' is used in "bear" while the diphthong '/ɪə/' pronounces the word "hear." These phonological features are evident in Rudyard Kipling's poem. One may criticize why the poet should stress their brains that much while composing a single literal art. Still, the reality remains that one can enjoy the performance of such skills if such phonological features are not incorporated into the poem's composition.

4.1.3 Alliteration

Alliteration refers to the repetition of sounds realised in the initial sounds of words in a sentence or sequential words (Carter, 2005). They are there to bring rhythm and music to a poem, and that is why such features are present in Rudyard Kipling's poem – "If." There are words like "treat, those, two." Among many others.

Overall, phonological considerations are some of the crucial features that one needs to incorporate in their composition (Saad et al., 2021). Similarly, what Rudyard Kipling did in his composition. A poem will not sound musical and pleasant to the ear if such features are not well integrated into the poem's composition.

4.2 Morphological Deviation

Morphology refers to the arrangement, formation, and structure of words in a language; the study of such features is termed morphology– a crucial linguistic branch. The most fundamental basic unit in morphology is a morpheme. It is the smallest of all meaningful language units that cannot be subdivided further. There exist two forms of morphemes in morphology – free and bound morphemes. The first category, free morphemes are some of the simple, meaningful words that make the meaning even without any support from another word. On the other hand, the bound morpheme would always require other morphemes through sticking to each other to make up meaning when used in any context (Aliffudin, 2022). For instance, the poem IF, uses several morphological features such as "About and give" as free morphemes and other bound morphemes like "-ed" and "-ing" among many others as in "twisted and blaming". All these stylistic features are meant to make any literal language worth being read or being listened to by the audience.

4.2.1 Juxtaposition

Juxtaposition is used throughout the poem as a form of balance. Usually, it is used in showcasing a contrast between characters, in this poem juxtaposition is used instead to create emphasis on the word "you". Checking in the first stanza, juxtaposition is used in the line "if you can trust yourself when all men doubt you", it highlights the word "you" and uses the contrast of "trust" and "doubt" to show and elaborate that you must be strong enough to believe in yourself when others won't believe in you. Considering several

devices, Rudyard majorly creates a flowing poem that speaks to the hearts. “If" is about believing in yourself and taking that first step towards your goals. Kipling also emphasized tenacity and trust, which assures you that if you can accomplish all the difficulties that are laid out for you and overcome your hardship, "you will be a man., My son!" The frequent use of "you" displays the address to the reader whereby interest is created in the mind of the reader on the listed advice. Directions shown in the poem are reasonable so the reader takes it the way it is for the benefit gained directly to him. From the diverged techniques of the poem, Kipling has made this poet long with their list of advice and interesting literature. Every point in the poem is explained handsomely in form of "if" and "then" which conditional clauses are to make it clear that the reader adopts the positive side and avoids the negative things that could come later in return. Emphasis on the word " if" and 'you' give repetition that makes the audience or the reader convinced that going for the better or positive part of life which is required by anybody. The flow and rhythm of the poem is witnessed with the intention of beat and soft moving of the poem in which Kipling used it in maintain its audience relevance and love of the poem.

4.3. Pragmatic Deviation

Pragmaticism is an important branch of linguistics through which the reader can comprehend and acquire the desired interpretation from the text. It is a crucial organ of linguistics. It gives the reader the required understanding and enables him/her to learn and conduct studies on a particular topic adequately as needed, for instance, by the poet if it is a poem. Depending on the context of linguistics in the study, one can gain a deeper understanding and continue researching the text, including thematic or situational contexts. The pragmatic features have been actualised and applied in the poem ‘If’ by Kipling in different ways as follows;

4.3.1 Anaphora

The use of anaphora is common practice in poems; however, the poem IF by Rudyard Kipling has massively used anaphora to build on the author's message and emphasize that anything is possible if you follow your heart and try as much as possible to ignore the negativity that exists. Anaphora generally refers to the poetic technique in which success lines or phrases are repeated and begins with the same words to resemble a litany. The use of repetition in anaphora can be just as a single word or used as an entire phrase. Anaphora originates from a Greek word that implies “carrying up or back”. Anaphora is one of the oldest poetic styles and is often used in world religious and devotional poetry. Anaphora is a literary technique that has been extensively applied in enhancing understanding and knowledge in a particular text of a poem, as used in ‘If’. It involves the literary technique of regularly repeating various phrases and words in a passage, text, clauses, or sentence (Hakimov, 2021). This technique is essential in enabling the writer or speakers to emphasise what they regard as more critical in their text or address to people. The objective of the writers and speakers can be well achieved by using this vital technique to convey the message, knowledge fully, and crucial information adequately to the people concerned. The repetition of certain words or phrases throughout the text or speech makes the theme and objective of the writer visible and more transparent for understanding and remembrance. When a researcher, writer, or speaker applies this technique correctly, it is easier for one to point out the theme and objective of that passage or speech; for example, in the poem ‘If’, the poet has applied the technique adequately by repeating the phrase “If you can”, making the aim and the main agenda of the poet to understand how people should perceive things and become great. The readers can get motivation and hope from the phrase that it’s possible to reach great heights and attain the goals set hence becoming successful.

4.3.2 Abstract Diction

According to pragmatics, abstract diction occurs when the reader or listener doesn’t get any picture in mind after reading a text or listening to a speaker (short, 1996). This makes the need for writers and speakers to provide deeper details and explain information to the reader and listener to understand the interpretation and desired meaning; for example, in the poem ‘If’ by Kipling, the topic ‘If’ has no sense of purpose and does not create any picture in the reader’s mind of any nature as explained in abstract diction. The reader must read the passage to understand the poem's meaning and understanding. The listeners, too, must hear

the speaker for a while to start comprehending and understanding. This technique gives the reader the urge to continue reading to understand the text or speech as a whole.

4.3.3 Personification

Personification is another crucial technique in writing poems and other literary works whereby non-living things are regarded with human nature. Non-human entities, items, or ideas that do not have life through personification are given the human attributes, regard, and qualities only for humans (Babayev, 2022). This technique of personification makes the text and passage more exciting and attractive to its readers. It creates fantasy and imagination on various roles assigned to those things making writing more sentimental and active. For instance, in the poem 'If', the aspect of personification is widely applied; for example, the verb 'Will' is given the human attribute as a person who tells us to 'hold on!' Dreams are also personified as a 'master' who has control over people and 'triumph' as success that can determine numerous things in one's life. Failure is also regarded as a 'Disaster' that can dictate various issues and even control people's lives. Personification is an essential aspect of writing and also speaking in different dimensions. The identity and attributes accorded to things create exciting pictures in one's mind as they compare to reality.

4.3.4 Metaphor

Metaphor is an important technique and aspect in literary writings for making an implicit or hidden comparison with similar attributes but contradicting things (short, 1996). The two phrases 'Triumph' and 'Disaster' are referred to as 'imposters' in Kipling's poem 'If'. The poet applies a hidden comparison between those two different phrases but has a similar peculiar attribute, hence being a metaphor. Similarly, the phrase 'worn-out tools' is a metaphor expressing a feeling of being tired, making one quit or give up.

4.3.5 Symbolism

Symbolism refers to the signifying of ideas, things, or thoughts through symbols to bring out the desired meaning of the poet or writer (carter et al., 2008). Symbolism is an essential technique of literary writing applied to enhance understanding and give the readers knowledge. The use of symbols has also made the passage more exciting and attractive to the reader. By employing this technique of symbolism, the writer expresses symbolic meanings different from literary purposes. In the poem 'If', the phrases "crowds" refers to lowbrow people, while "Knaves" imply liars, and "kings" sympolise influential people. Hence, the targeted audience's imagination is triggered and therefore the readers and listeners reap deeper meaning and understanding of the content of the passage and speech.

5. Conclusion

Literary writing techniques and linguistics are essential in properly structuring and organisation of the natural organs of a poem. The choice of styles and methods applied by the poet or the writer has been well analysed and studied. To adequately understand a poem or the intended objective of the speech, the writer must fully deploy these literary and stylistic devices. Study and consideration of the stylistic analysis on these three crucial grounds, including; phonological, morphological, and pragmatical, has granted a better understanding of a poem. A literary piece of writing comprises various hidden features that one should critically analyse and examine for deeper interpretation and comprehension. The poem 'If' has adequately applied these literary tools and techniques, enabling the poet to emphasise and convey the message effectively to the readers. The word " if" at the begging of many lines keeps the poem moving and attracts the eye of the reader to engage and makes the beat of the poem in which the rhythm gives the beat with a combination of repetition creating a consistent flow of actively attracts the reader and help in building anxiety monitored in regards to the "if" statement. It is also evident that the poem's last stanza "if" has been used strategically to relate to and engage his work with the audience. Kipling used the Apostrophe, repetition, and rhythm which contribute to the flow of the poem. It also maintains the audience attention by making the work more relatable to the readers. The poem has given hope and motivation to many individuals in a great and unique way. The poet passed the message of inspiration and uplifting to the readers and applied well stylistic devices and techniques. Therefore, the poem can be termed literary excellent and linguistically accurate and effective.

References

Al Shawa, W. (2015). John Keats's—La Belle Dame Sans Merci‖: A Stylistic Analysis. *International Journal of English Language, Literature, and Translation*, 2(1), 27-41.

Aliffudin, M. (2022, May). Morphological Analysis on Free and Bound Morphemes in the Novel" Healing is The New High" By Vex King. UNCLLE (Undergraduate Conference on Language, Literature, and Culture) (Vol. 2, No. 01, pp. 193-213).

Babayev, J. (2022). Personification and Its Difference from Other Similar Stylistic Devices. In European Scientific Conference, (pp. 130-132).

Batool, S., Khan, A. B., Iqbal, A., Ali, K. & Rafiq, R. M. H. (2014). Stylistic Analysis of Robert Frost's —The Road Not Taken. Journal of ELT and Applied Linguistics, 2(4), 52-64.

Carter, R. & Simpson, P. (2005). Language, Discourse, and Literature. New York: Routledge.

Carter, R. & Stockwell, P. (2008). The Language and Literature Reader. New York: Routledge.

Chemodurova, Z. (2019). The mechanisms and types of foregrounding in Postmodernist fiction. In English Language Teaching through the lens of experience. Cambridge: Cambridge Scholars Publ, 277-294.

Hakemulder, F. (2020). Finding Meaning Through Literature: Foregrounding as an Emergent Effect. Anglistik: International Journal of English Studies, 31, 91-110.

Hakimov, M. & Yakubova, N. (2021). The Phenomena of Deixis and Anaphora. Theoretical & Applied Science, (6), 654-657.

Hock, H. H. (2021). Principles of historical linguistics. In Principles of Historical Linguistics. De Gruyter Mouton. International Journal of English and Education, 4(1), 476-482.

Knoop, C. A., Blohm, S., Kraxenberger, M. & Menninghaus, W. (2021). How perfect are imperfect rhymes? Effects of phonological similarity and verse context on rhyme perception. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 15(3), 560.

Leech, G. N. (1969). A Linguistic Guide to English Poetry. New York: Longman.

Mahmood, A., Iqbal, H. & Kanwal, A. (2015). Stylistic Analysis of Poem "Decomposition" by" Zulfiqar Ghose". International Journal of English and Education, 4,1, 246-482.

McIntyre, D. & Hazel P. (2018). Stylistics: Studying literary and everyday style in English. In: Seargeant, P. & Hewings, A. & Pihlaja S. (Ed). The Routledge Handbook of English Languages Studies. Routledge, 327-344.

Memon, M., F. Tunio, & M. Awan. (2021). Stylistic analysis of the poem 'if'by Rudyard Kipling. International Journal of English Research, 7.1, 35-37

Pulvirenti, Grazia, et al. The foregrounding assessment matrix: an interface for qualitative-quantitative interdisciplinary research. Enthymema 26 (2020): 261-284.

Saad, A. & Amira, H. & Sarbini. M.L. (2021). A Critical Stylistic Analysis of the Ideological Positioning in Rudyard Kipling's Poem," If"." Technium Soc. Sci. J. 20, 926.

Shastry, N. R. (2019). Does Kipling's 'If'appropriate the Gita?: Correlating Empire, Muscular Christianity, and Sthitaprajna. Kipling and Yeats at 150. Routledge India, 242-255.

Short, M. Exploring the Language of Poems, Plays, and Prose. Longman, 1996.

Shrestha, B. B. (2021). Language Deviation in Poetry: A Case of English Textbooks Grade Nine and Ten (Doctoral dissertation, Faculty of English Education).

Simpson, P. (2004). Stylistics. London: Routledge.

Ufot, B. G. (2013). Phonology and Stylistics: A Phonaesthetic Study of Gray's 'Elegy Written in a Country Churchyard'. English linguistics research, 2(2), 110-125.

Van Peer, W. (2020) Stylistics and Psychology: Investigations of Foregrounding. Routledge.

Veremchuk, E. (2021). Moral Code of a Person: Cognitive Approach to Interpretation of R. Kipling's "If"." Acta Neophilologica 54.1-2, 123-137.

Wales, K. (1989). A Dictionary of Stylistics. London: Longman Group UK Limited.

Widdowson, H. G. (1975). Stylistics and the Teaching of Literature. Longman: London.

Yemets, A. (2019). Types and Functions of Foregrounding in the Contemporary Flash Fiction Stories. SKASE Journal of Theoretical Linguistics, vol. 16, no. 4, 30, pp. 93+.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Savunma Mekanizmaları ile Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Manolya Celbakoğlu[a1], Ramazan Şeker[a]

[a] *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Hatay 30001, Türkiye*

Öz

Çalışmanın evrenini Hatay Mustafa Kemal Üniversite'sinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören toplam 237 (Kadın:98(%41.4) ve Erkek:149%58.6)) öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık ölçeğinin, savunma mekanizmaları ölçeğinin immatür ve olgun savunmalar alt boyutlarıyla arasında düşük düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalık ölçeği ile savunma mekanizmaları ölçeğinin toplam puanına bakıldığında aralarında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür.. BİFÖ ve SBT alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmemiştir. BİFÖ ve SBT alt boyutlarının gelir düzeyi değişkenine göre bilinçli farkındalık ölçeği uygulanan grubun düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerde farklılaşma olduğu görülmüştür ve savunma mekanizmalarının alt boyutu olan olgun savunmaların düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerde farklılaşma yarattığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler:
Bilinçli farkındalık, savunma mekanizmaları, beden eğitimi ve spor yüksekokulu

1. Giriş

Bilinçli farkındalık kavramının birey için avantajlar sağlaması, son dönemde bu kavramının ilgi görmesine olanak sağlamıştır (Bao vd., 2015). Bilinçli farkındalık dikkatin yaşanılan duruma yani şimdiki ana odaklanmasıdır. Bilinçli farkındalık temelli uygulama tekniklerinin panik ve anksiyete bozukluğu (Kim, Lee ve diğerleri, 2009); madde bağımlılığı (Leigh vd., 2005); psikolojik kırılganlık (Sarıçalı ve Satıcı, 2017); boderline kişilik bozukluğu (Wupperman vd.,2008); sosyal beceri ve akademik başarı (Beauchemin vd.,. 2008) gibi birçok alanda etkili olduğunu ve işe yaradığını göstermektedir. Bireyin bilincinin açık olduğu zamanlarda herhangi bir şeyin etkisi altında kalmadan ve değiştirmeden, olduğu gibi kabul ettiğinde bilinçli farkındalığın etkin olduğunu ve durum değerlendirmesini daha sağlıklı bir şekilde yapılabilmektedir. Aynı zamanda bilinçli farkındalığın kişinin kendi düşüncelerini bilmesinde, hissetmesinde rol oynayabilmektedir. Birey daha önce yaşamış olduğu deneyimleri tecrübe ederek nasıl düşünmesi gerektiği farkındalık çalışmalarıyla desteklenebilmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu duygu durumu bilinçli farkındalığı etkileyebilmektedir. Deneyimlerin farkında olmak mutlu olmaya ve iyilik haline doğrudan katkı sağlamaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Birey mutlu ve hoşnut bir şekilde yaşamından doyum sağlıyorsa çevresinden gelen uyaranları da bilinçli olarak algılayıp davranışta bulunabilecektir. Ayrıca bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler, yaşadıkları ana dikkatlerini toplayıp, net bir şekilde farkında olmaları psikolojik olarak da daha iyi olmalarına katkı sağlayabilecektir. Aksi takdirde bilinçli farkındalık düzeyleri düşük olan bireylerin ana odaklanamadıkları için huysuz veya rahatsız bir tavır sergilemelerine, böylece psikolojik olarak da kötü etkilenmelerine sebep olabilecektir. Yaşamlarından zevk almayan, mutsuz olan bireyler depresif bir ruh hali takınacaklarından

[1] Sorumlu yazarın adresi: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Hatay, 31060,
e-mail: cmelis49@gmail.com

dolayı olayları objektif bir şekilde değerlendiremezler ve verecekleri tepkiler duygu durumu bozukluğundan olumsuz etkilenebilecektir. Birey kendisini olumsuz hissettiren durumlardan, düşüncelerden kurtulmak isteyebilmekte bunun için de bilinçli farkındalık düzeyinin yükseltilmesinin etkili olacağı bazı araştırmalarla da desteklenmiştir (Visted vd.,. 2015; Carmody ve Baer, 2009).

Bireyin zihinsel uyumsuzluk içerisinde olması veya hoşuna gitmeyeceği bir durumla karşılaşması durumunda farkında olmadan bazı mekanizmalar geliştirebilmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olan bireyler kendisini kontrol altına alarak içinde bulunduğu durumla rahat bir şekilde baş edebilirken, bilinçli farkındalıkları düşük olanlar içerisinde bulundukları durumdan kaçabilmek için olayları görmezden gelerek bilinçaltına doğru itmektedir. Daha önceki deneyimlerinden ders çıkarmış olan bireyin yeni durumlara karşı geliştireceği mekanizmalar da daha sağlıklı olabilmektedir. Beklenmedik bir anda yaşanan olaya karşı psikolojik olarak sağlam duran birey, yaşantılarını bilinçaltında bastırmak yerine bilinçli farkındalığın da sayesinde kabul edici bir tutum sergileyecektir. Böylece savunma mekanizmalarını oluşturan kısımlardan id ve süperego arasında bir köprü olan ego devreye girecektir. Bireyi iki uç noktanın ortasında tutan ego savunma mekanizmalarının kullanılmasında rol oynamaktadır. Bilinçdışına atılan yaşantıların gün yüzüne çıkarılmasıyla farkındalık artacak ve zihindeki uyumsuzluklar azalacaktır. Rollo May (1953), Freud'un bilinçdışını incelemek istemesinin asıl nedeninin bireylerin bilinçdışında bastırdıkları yaşantılarını bilince getirmelerini sağlamak olarak görmüştür (akt: Sarıkaya, 2020). Bu bakış açışıyla değerlendirildiğin de bilinçaltındaki yaşantıların bilince taşınması bireylere farkındalık konusunda yardımcı olacağı söylenebilmektedir.

Savunma mekanizmaları Freud tarafından çıkarılan psikanalitik kuramının yapısal modelinde bulunan egonun bir parçasıdır. Kimlik gelişimiyle birlikte ego savunma mekanizmalarının kullanılması öğrenilir. Freud'a (1962) göre bilinçdışı olan bu mekanizmalar stres ve endişeye bağlı olarak bireyin kendini psikolojik yönden korumak amacıyla geliştirdiği mekanizmalardır. Bireyin bilişsel uyumsuzluğunu azaltmak ve ani değişikliklere uyum sağlamasını sağlayan bir algısal süreçtir. Bu tür mekanizmaların sık sık kullanılması bazı sorunlara yol açabilmektedir (Vaillant, 1994).

1.1 Araştırmanın Önemi

Literatür incelemesi yapıldığında savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya pek rastlanılmamıştır. Bu iki başlık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma literatüre ve ilgili alan yazınında yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bireylerin yaşadıkları olay anında durumun farkına varmaları ve bilinçli bir şekilde tepkide bulunmaları, savunma mekanizmalarını doğru bir şekilde kullanmaları ve bu mekanizmaların devreye girdiğinin farkına varmaları bireylerin hayatlarını kolaylaştıracağını ve anın farkında olup sağlıklı bir yaşam sürmelerinde de avantaj sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonunda beden eğitimi ve spor yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin savunma mekanizmaları ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, ayrıca okudukları bölümlere (antrenörlük eğitimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği ve rekreasyon) göre ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenip bu konuda bireylere farkındalık kazandırılacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bir diğer amacı ise beden eğitimi ve spor yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin karşılaştıkları durumlar anında savunma mekanizmalarını kullandıklarının farkında olup olmadıklarının belirlenmesidir. Öğrencilerin yaşadıkları durumun farkında olmaları, durumu olduğu gibi kabul edip ona göre savunma mekanizması geliştirip baş edebilmeleri, sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmelerine fayda sağlayabilmektir.

2. Genel Bilgiler

2.1. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık, kökenini doğu kültürü meditasyonundan almış dikkati belli bir alana odaklama yöntemidir (Kabat ve Zinn, 2003). Farkındalık uygulamaları aslında eski Budist dininden gelmektedir. Budizm alt yapılı psikolojinin ana temasına göre bilinci iki yapı oluşturmaktadır. Birincisi farkındalığı

çağrıştıran nesneler, ikincisi ise farkındalıktır (Nydahl, 2008). Budizm, farkındalığı arttırmak ve bireyin hem kendi hem de dünya ile uyum içerisinde yaşaması gerektiği vurgulamaktadır.

Gün içerisinde yaşadığımız, tanık olduğumuz birçok uyaranla karşılaşırız ve biz bazen bu durumun farkında olamayabiliriz. Farkındalık bilincinde olduğumuz olayları bilinçsiz gerçekleşen durumlardan ayırmaktır. Bilinçli farkındalık da şimdiki anda gerçekleşen olaylara dikkat etmek ve yargılamadan kabul etmektir. Bilinçli farkındalık kavramı farklı bilim adamları tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Gethin (2011) yargılayıcı olmama ifadesini nispeten sakin ve huzurlu bir ruh hali; Kabat-Zinn (2005) şimdiki ana önyargılardan sıyrılmış olarak dikkat etmek; Hart vd., (2013) farkındalık o anda meydana gelen iç ve dış uyaranları fark etmek; Siegel vd., (2009) farkındalığı hatırlamak ve şimdiki anın getirilerine odaklanmak olarak tanımlamışlardır. Bilinçli farkındalık ayrıca kişinin neyi yapabildiğinin dışında neler yapabileceğinin farkına varmasıdır.

Bilinçli farkındalığa sahip bireyler içerisinde bulunduğu anı yargılamadan kabul edebilmelidir. Bilinçli farkındalık kavramı iç ve dış dünyanın farkında olma olayı olarak açıklanabilmektedir (Brown vd., 2007). Bilinçli farkındalıkta yapılan vurgu şimdiki zamanadır. Bireyin bulunduğu an içerisindeki olayı değiştirmeden, olduğu gibi kabul etmesi ve yorumlamasıdır.

Bilinçli farkındalık bireyde, geçmişte yaşamış olduğu olumsuz etkileri olan olaylarla ilgili tekrarlayan düşüncelerin zihinde yankılanmasının önüne geçmektedir (Ramel vd., 2004). Bu durum bireyin daha sağlıklı düşünmesini sağlayarak psikolojik yönden rahatlamasını ve mutlu olmasını sağlayabilmektedir.

2.2 Savunma Mekanizmaları

Savunma mekanizmaları kavramı Sigmund Freud'un psikanalitik kuramıyla ortaya çıkmıştır. Savunma mekanizmaları; bireyin aşırı kaygıya neden olan durumlarda bilinçdışı tarafından bireyin benlik bütünlüğünü korumak amacıyla oluşan terimi ifade etmekte ve bireyin çevresine karşı uyumunu kolaylaştırıp psikolojik olarak sağlam olmasında rol oynamaktadır. Bu mekanizmalar kişiliğin bir parçasıdır ve her bireyde farklı dönemlerde ortaya çıkmaktadır.

Savunma mekanizmaları psikanalitik kuramının yapısal modelinde bulunan egonun bir parçasıdır. Kimlik gelişimiyle birlikte ego savunma mekanizmalarının kullanılması öğrenilir. Freud'a (1962) göre bilinçdışı olan bu mekanizmalar stres ve endişeye bağlı olarak bireyin kendini psikolojik yönden korumak amacıyla geliştirdiği mekanizmalardır. Bireyin bilişsel uyumsuzluğunu azaltmak ve ani değişikliklere uyumlu olmasını sağlayan bir algısal süreçtir. Bu tür mekanizmaların sık sık kullanılması bazı sorunlara yol açabilmektedir (Vaillant, 1994).

Anna Freud (2004) savunma mekanizmalarını egonun istenmeyen, kaygıya sebep olacak durumlardan uzaklaşmasının yanı sıra dürtü ve duyguların üzerinde kontrol sahibi olmasını sağlayan psikolojik süreç olarak tanımlamakta ve bireyin her savunma mekanizmasını değil de birkaç tanesini seçerek kullanma eğiliminde olduğunu ifade etmektedir.

İd ve süperego için arabulucu olan ego, her ikisinin isteklerine cevap vermek amacıyla dürtülerin kontrol edilmesi görevini üstlenmektedir. Bu kontrollerin uygulanmasını savunma mekanizmaları sağlamaktadır (Cramer, 1999). Stres ve kaygı gibi durumlarda birey bilincini doğru kullanamaz ve bilinç tarafından çözülemeyen sorunun yol açtığı endişeyi yok etmek için bilinçdışı kendiliğinden savunma mekanizmalarını devreye geçirir. Bu bilinçdışının kullanımını birey farkında olmadan harekete geçirir.

Bireyin kendisini baskı altında hissettiği anlar ile savunma mekanizmalarının kullanılması arasında paralellik vardır (Cramer, 2008). Yani olumsuz etkilere neden olacak durumlarda benlik saygısının zarar görmemesi amacıyla mekanizmaların kullanılmasında artış olmaktadır. Aynı zamanda bilişsel uyumsuzluğu azaltmayı sağlayan bir süreçtir.

Vaillant, savunma mekanizmalarını belli düzeyde sınıflandırmıştır. Sınıflamanın ilk basamağını psikotik savunmalar olarak adlandırmıştır. Bu savunmanın genellikle yaşamın ilk 5 yılında yaşanan ciddi travmalara neden olan rahatsızlıklarda kullanıldığını belirtmiştir. İkinci savunma türünün olgunlaşmamış savunmaların olduğu, pasif saldırganlık, projeksiyon (yansıtma) gibi mekanizmalardan oluştuğunu söylemiştir. Bu savunma biçimleri 3 ile 15 yaş arasındaki çocuklarda normal olan ve bireyin henüz olgunlaşmadığı, sosyal açıdan düşük olduğu dönemlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Üçüncü

basamakta ise nevrotik savunma yer almaktadır. Bu grupta entelektüelleşme, yer değiştirme gibi mekanizmaların yer aldığını ve daha çok kişilik bozukluğu olan nevrotik insanların kullandığını söylemek mümkündür. Son basamakta ise yetişkin savunmaları yer almaktadır. Bunlar bastırma, özgecilik, mizah gibi pozitif olan mekanizmalardır (Valliant, 1994; Valliant, 2011).

3. Gereç ve Yöntem

3.1. Yöntem

Araştırmada üniversite öğrencilerinin savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan dolayı bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişkenler arasında olan ilişkilerin incelendiği çalışmaları ifade etmektedir (Karadağ, 2010). Araştırmanın etik kurul onayı Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır (02.09.2020-09/12).

3.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak; Özyeşil ve arkadaşları (2011) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile Türkçe uyarlaması Yılmaz ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan Savunma Biçimleri Testi ve katılımcıların demografik özellikleri konusunda bilgi toplamak için Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3. Materyal

Çalışmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversite'sinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmaya Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören toplam 237 (Kadın:98(%41.4)) ve Erkek:149%58.6)) öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, okudukları bölüm, sınıf seviyesi, gelir durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, kimle yaşadıkları, spor yapıp yapmadıkları, meditasyon/yoga yapıp yapmadıkları, travma yaşayıp yaşamadıkları, psikolojik danışmanlık hizmeti alıp almadıkları ve herhangi bir psikolojik rahatsızlığa sahip olup olmadıkları ile ilgili sorular bulunan 'Demografik Bilgi Formu' ile elde edilmiştir.

3.3.2. Savunma Biçimleri Testi (SBT-40)

Andrews, Singh ve Bond (1993) tarafından geliştirilmiş olan Savunma biçimleri testi Yılmaz, Gençöz ve Ak (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçekteki her bir madde 1 (Bana hiç uygun değil) ile 9 (Bana çok uygun) arasında değerlendirilmektedir. Savunma biçimleri testi, bilinçdışında farkında olmadan savunma mekanizmalarının bilinç düzeyine yansımasını deneysel olarak değerlendiren, 20 savunma türü ve toplam 40 maddeden oluşan kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekte yer alan 20 savunma şekli immatür, nevrotik ve olgun savunmalar olarak 3 boyutta toplanmaktadır.

Ölçeğin psikometrik özelliklerine bakıldığında iç tutarlılık katsayılarının İmmatür savunmalarda .83, Nevrotik savunmaların .61, Olgun savunmaların ise .70 olarak hesaplanmış, ayrıca her üç savunma türü için ikiyarım-test güvenilirliği ve test-tekrar test güvenilirliği katsayılarının kabul edilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin kriter geçerliğinin ise klinik ve normal gruplar arasında kullanılan savunma biçimlerine göre beklenen doğrultuda anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Yılmaz vd., 2007).

3.3.3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiş, Özyeşil vd., (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin farkında olma yönündeki eğilimini ölçmektedir. 6'lı Likert tipli 15 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin dil eşdeğerliğinde İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi

sonucu tek boyutlu model doğrulanmıştır (RMSEA= .06, GFI= .93 ve AGFI= .91). Madde toplam korelasyonu analizinde tüm maddeler için .40'ın üzerinde ilişki ortaya çıkmıştır. Güvenirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86 olarak hesaplanmıştır (Özyeşil vd., 2011).

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Veriler SPSS 22 paket programına kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim ve sınıf değişkenlerine ait veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için Independet t Testi ve Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için veriler normal dağılım gösterdiğinden Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. İstatistiksel değerler %95 güven aralığında ve $p<0,05$ ve $p<0,01$ anlamlılık düzeylerinde değerlendirmeye alınmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde, uygulamada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ve bu sonuçların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeklerin güvenirlik kat sayıları ile çarpıklık-basıklık sonuçları

Ölçekler	Alt boyutlar	$\bar{x}$	SS	Skewness (çarpıklık)	Kurtosis (basıklık)	Cronbach's Alfa (α)	
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	4.96	1.10	0.215	0.853	0.744	0.807
	Nevrotik Savunmalar	5.20	1.24	0.315	0.077	0.535	
	Olgun Savunmalar	5.59	1.25	-0.049	0.145	0.587	
Bilişsel Farkındalık Ölçeği	-	56.08	13.30	-0.122	0.771	-	0.814
N=237							

Tablo 9. *Katılımcıların bölüm değişkenine göre ortalamaları*

Bölüm	N	%
Antrenörlük Eğitimi	68	28.7
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	67	28.3
Rekreasyon	54	22.8
Spor Yöneticiliği	48	20.3
Toplam	237	100

Veri toplama aracına katılım sağlayanların %28.7'si (N=68) Antrenörlük Eğitimi, %28.3'ü (N=67) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, %22.8'i (N=54) Rekreasyon ve %20.3'ü (N=48) Spor Yöneticiliği bölümlerinde eğitim görmektedirler.

Tablo 3'e bakıldığında bilinçli farkındalık ölçeğine verilen cevaplarda Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümleri arasında verilen cevaplarda herhangi bir farkılılaşma görülmemiştir. ($F=1.405$; $p>0.05$). Savunma mekanizmaları alt boyutlarına bakıldığında immatur savunmalar ($F=2.490$; $p>0.05$), nevrotik savunmalar($F=0.574$; $p>0.05$) ve olgun savunmalarda ($F=0.470$; $p>0.05$) da bölümler arasında bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. BİFÖ ve savunma mekanizmaları ölçeği alt boyutlarının bölüm değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Alt Boyutları	Bölüm	N	$\bar{x}$	SS	F	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	Antrenörlük Eğitimi	68	54.58	11.46	1.405	0.242
		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	67	58.01	12.65		
		Rekreasyon	54	57.51	12.70		
		Spor Yöneticiliği	48	53.89	16.70		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Antrenörlük Eğitimi	68	4.98	0.94	2.490	0.061
		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	67	4.75	1.11		
		Rekreasyon	54	5.28	1.19		
		Spor Yöneticiliği	48	4.88	1.13		
	Nevrotik Savunmalar	Antrenörlük Eğitimi	68	5.19	1.33	0.574	0.633
		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	67	5.15	1.17		
		Rekreasyon	54	5.38	1.26		
		Spor Yöneticiliği	48	5.07	1.19		
	Olgun Savunmalar	Antrenörlük Eğitimi	68	5.64	1.18	0.470	0.703
		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	67	5.53	1.17		
		Rekreasyon	54	5.71	1.45		
		Spor Yöneticiliği	48	5.45	1.23		

Tablo 11. Katılımcıların cinsiyet değişkinine göre ortalamaları

Cinsiyet	N	%
Kadın	98	41.4
Erkek	139	58.6
Toplam	237	100

Veri toplama aracına katılım sağlayanların %41.4'ünün (N=98) kadın, %58.6'sının (N=139) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 12. BİFÖ ve SBT boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Alt boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	Kadın	98	56.47	12.02	0.383	0.702
		Erkek	139	55.80	14.17		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Kadın	98	5.08	1.20	1.435	0.153
		Erkek	139	4.88	1.02		
	Nevrotik Savunmalar	Kadın	98	5.14	1.31	-0.619	0.536
		Erkek	139	5.24	1.19		
	Olgun Savunmalar	Kadın	98	5.56	1.32	-0.325	0.745
		Erkek	139	5.61	1.20		

Tablo 5'e bakıldığında uygulanan bilinçli farkındalık ölçeği ve savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin cinsiyetleri arasında bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır (p> 0.05).

Tablo 6'ya bakıldığında bilinçli farkındalık ölçeği puanlarında, düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (F=4.125; p:0.017). Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarından ise sadece olgun savunmalar düzeyinde düşük gelir düzeyine sahip olan öğrenci grubunun lehine bir farklılık olduğu görülmektedir (F=4.342; p:0.014).

Tablo 13. BİFÖ ve savunma mekanizmaları ölçeği alt boyutlarının gelir düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Ölçeklerin Alt Boyutları	Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	F	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	[1]Düşük	31	52.22	14.32	4.125	0.017* 1<3
		[2]Orta	155	55.47	12.50		
		[3]İyi	51	60.29	14.24		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Düşük	31	4.78	0.76	0.897	0.409
		Orta	155	4.95	1.12		
		İyi	51	5.11	1.21		
	NevrotikSavunmalar	Düşük	31	5.19	1.05	0.486	0.616
		Orta	155	5.15	1.27		
		İyi	51	5.35	1.26		
	Olgun Savunmalar	[1]Düşük	31	5.09	1.20	4.342	0.014* 1<3
		[2]Orta	155	5.58	1.23		
		[3]İyi	51	5.9	1.25		

Varyanslar Homojen, çoklu karşılaştırma Tukey HSD

Tablo 7. Katılımcıların meditasyon/yoga değişkenine göre ortalamaları

Meditasyon/Yoga	N	%
Evet	76	32.1
Hayır	161	67.9
Toplam	237	100

Meditasyon ve yoga yapanların dağılımına bakıldığında "Evet" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması %32.1 (N=76) "Hayır" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması ise %67.9 (N=161) olduğu görülmektedir.

Tablo 8. BİFÖ ve SBT Ölçeği alt boyutlarının meditasyon/yoga değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Alt boyutları	Meditasyon/Yoga	N	$\bar{x}$	SS	t	P
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	Evet	76	56.88	11.76	0.633	0.528
		Hayır	161	55.70	13.99		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Evet	76	5.03	1.15	0.676	0.500
		Hayır	161	4.93	1.07		
	Nevrotik Savunmalar	Evet	76	5.28	1.32	0.683	0.495
		Hayır	161	5.16	1.20		
	Olgun Savunmalar	Evet	76	5.82	1.26	1.976	0.049*
		Hayır	161	5.48	1.23		

Tablo 8 incelendiğinde meditasyon/yoga yapanların ($\bar{x}$ =56.88, SS.=11.76) meditasyon/yoga yapmayanlara ($\bar{x}$ =55.70, SS=13.99) göre bilinçli farkındalık düzeyleri (t=0.633: p=0.528) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde meditasyon/yoga yapanların ($\bar{x}$ = 5.03, SS.=1.15) meditasyon/yoga yapmayanlara ($\bar{x}$ =4.93, SS.= 1.07) göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri (t=-1.176: p=0.241) ve meditasyon/yoga yapanların ($\bar{x}$ = 5.28, SS.=1.32) meditasyon/yoga yapmayanlara ($\bar{x}$ =5.16, SS.= 1.20) göre nevrotik savunma biçimi kullanma düzeylerinde (t=0.670: p=0.506) anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Olgun savunma biçimine bakıldığında meditasyon/yoga yapanların ($\bar{x}$ =5.82, SS=1.26) meditasyon/yoga yapmayanlara ($\bar{x}$ =5.48, SS.=1.23) göre çok düşük düzeyde bir fark görülmüştür. Buna göre meditayon/yoga yapan ve yapmayan bireylerin olgun savunma düzeyleri immatür ve nevrotik savunma biçimlerine göre azda olsa yüksektir.

Tablo 9. Katılımcıların travma değişkeni ortalamaları

Travma	N	%
Evet	119	50.2
Hayır	118	49.8
Toplam	237	100

Travma yaşayan ve yaşamayan katılımcıların ortalamasına bakıldığında "Evet" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması %50.2 (N=119) "Hayır" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması ise %49.8 (N=118) olduğu görülmektedir.

Tablo 140. BİFÖ ve SBT alt boyutlarının travma değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Alt boyutları	Travma	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	Evet	119	55.36	12.17	-0.839	0.402
		Hayır	118	56.81	14.37		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Evet	119	5.12	1.04	2.238	0.026*
		Hayır	118	4.80	1.13		
	Nevrotik Savunmalar	Evet	119	5.17	1.24	-0.297	0.767
		Hayır	118	5.22	1.24		
	Olgun Savunmalar	Evet	119	5.52	1.34	-0.833	0.406
		Hayır	118	5.66	1.15		

Tablo 10 incelendiğinde travma yaşayanların ($\bar{x}$ =55.36, SS.=12.17) travma yaşamayanlara ($\bar{x}$ =56.81, SS=14.37) göre bilinçli farkındalık düzeyleri (t=0-0.839: p=0.402) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde travma yaşayanların ($\bar{x}$ = 5.12, SS.=1.04) travma yaşamayanlara ($\bar{x}$ =4.80, SS.= 1.13) göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri (t=2.238: p=0.026) arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Travma yaşayanların ($\bar{x}$ = 5.17, SS.=1.24) travma yaşamayanlara ($\bar{x}$ =5.22, SS= 1.24) göre nevrotik savunma biçimi kullanma düzeylerinde (t=-0.297: p=0.767) ve travma yaşayanların ($\bar{x}$ = 5.52, SS=1.34) travma yaşamayanlara ($\bar{x}$ =5.66, SS= 1.15) göre olgun savunma biçimi kullanma düzeylerine bakıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre travma yaşayan ve yaşamayan bireylerin immature savunmaları bilinçli farkındalık ölçeği, nevrotik savunmalar ve olgun savunmalardan daha yüksektir.

Tablo11. Katılımcıların psikolojik danışmanlık hizmeti ortalamaları

Psikolojik Danışmanlık	N	%
Evet	47	19.8
Hayır	190	80.2
Toplam	237	100

Psikolojik danışmanlık yardımı alan katılımcıların ortalamasına bakıldığında "Evet" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması %19.8 (N=47) "Hayır" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması ise %80.2 (N=190) olduğu görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde psikolojik danışmanlık hizmeti alanların ($\bar{x}$ =51.93, SS.=14.06) almayanlara ($\bar{x}$ =57.11, SS=12.95) göre bilinçli farkındalık düzeyleri (t=-2.411: p=0.017) arasında anlamlı bir fark görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde psikolojik danışmanlık hizmeti alanların ($\bar{x}$ =5.01 SS=1.36) almayanlara ($\bar{x}$ =4.95, SS= 1.03) göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri (t=0.331: p=0.741) psikolojik danışmanlık hizmeti alanların ($\bar{x}$ = 5.26, SS=1.44) meditasyon/yoga yapmayanlara ($\bar{x}$ =5.18, SS.= 1.19) göre nevrotik savunma biçimi kullanma düzeylerinde (t=0.373: p=0.709) ve olgun savunma biçimine bakıldığında psikolojik danışmanlık hizmeti alanların ($\bar{x}$ =5.31, SS=1.58)

almayanlara ($\bar{x}$ =5.66, SS=1.15) göre aralarında bir fark görülmemiştir. Buna göre psikolojik danışmanlık hizmeti alanların, almayan bireylere göre bilinçli farkındalık ölçeği puanları savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarından daha yüksektir.

Tablo 12. BİFÖ ve SBT alt boyutlarının psikolojik danışmanlık hizmeti değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Alt boyutları	Psikolojik Danışmanlık Alma	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	Evet	47	51.93	14.06	-2.411	0.017*
		Hayır	190	57.11	12.95		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Evet	47	5.01	1.36	0.331	0.741
		Hayır	190	4.95	1.03		
	Nevrotik Savunmalar	Evet	47	5.26	1.44	0.373	0.709
		Hayır	190	5.18	1.19		
	Olgun Savunmalar	Evet	47	5.31	1.58	-1.727	0.085
		Hayır	190	5.66	1.15		

Tablo13. Katılımcıların psikolojik rahatsızlık geçmişi ortalamaları

Psikolojik Rahatsızlık	N	%
Evet	148	62.4
Hayır	89	37.6
Toplam	237	100

Psikolojik rahatsızlık yaşayan ve yaşamayan katılımcıların ortalamasına bakıldığında "Evet" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması %62.4 (N=148) "Hayır" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması ise %37.6 (N=89) olduğu görülmektedir.

Tablo 154. BİFÖ ve SBT alt boyutlarının psikolojik rahatsızlık geçirme değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Alt boyutları	Psikolojik Rahatsızlık	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	Evet	148	54.80	12.10	-1.921	0.056
		Hayır	89	58.21	14.92		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Evet	148	4.96	1.06	0.026	0.980
		Hayır	89	4.96	1.16		
	Nevrotik Savunmalar	Evet	148	5.14	1.25	-0.981	0.327
		Hayır	89	5.30	1.22		
	Olgun Savunmalar	Evet	148	5.51	1.30	1.204	0.230
		Hayır	89	5.71	1.15		

Tablo 14 incelendiğinde psikolojik rahatsızlığı olanların ($\bar{x}$ =54.80, SS=12.10) olmayanlara ($\bar{x}$ =58.21, SS=14.92) göre bilinçli farkındalık düzeyleri (t=-1.921: p=0.056) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde psikolojik rahatsızlığı olanların ($\bar{x}$ = 4.96, SS=1.06) olmayanlara ($\bar{x}$ =4.96, SS= 1.16) göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri (t=0.026: p=0.980) ile psikolojik rahatsızlığı olanların ($\bar{x}$ = 5.14, SS=1.25) olmayanların ($\bar{x}$ =5.30, SS= 1.22) göre nevrotik savunma biçimi kullanma düzeylerinde (t=-0.981: p=0.327) ve psikolojik rahatsızlığı olanların ($\bar{x}$ = 5.51, SS=1.30) olmayanlara ($\bar{x}$ =5.71, SS= 1.15) göre olgun savunma biçimi kullanma düzeylerine bakıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 15. Katılımcıların spor yapma değişkeni ortalamaları

Spor Yapma	N	%
Evet	200	84.4
Hayır	37	15.6
Toplam	237	100

Spor yapan ve yapmayanların dağılımına bakıldığında "Evet" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması %84.4 (N=200) "Hayır" seçeneğini işaretleyenlerin ortalaması ise %15.6 (N=37) olduğu görülmektedir.

Tablo 16. BİFÖ ve SBT alt boyutlarının spor yapma değişkenine göre incelenmesi

Ölçekler	Alt boyutları	Spor Yapma	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	BİFÖ	Evet	200	56.23	13.54	0.391	0.696
		Hayır	37	55.29	12.06		
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	Evet	200	4.93	1.11	-1.176	0.241
		Hayır	37	5.16	1.05		
	NevrotikSavunmalar	Evet	200	5.23	1.18	0.670	0.506
		Hayır	37	5.05	1.51		
	Olgun Savunmalar	Evet	200	5.65	1.19	1.801	0.073
		Hayır	37	5.25	1.50		

Tablo 16 incelendiğinde spor yapanların ($\bar{x}$ =56.23, SS=13,.4) spor yapmayanlara ($\bar{x}$ =55.29, SS=12.06) göre bilinçli farkındalık düzeyleri (t=0.391: p=0.696) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde spor yapanların ($\bar{x}$ = 4.93, SS=1.11) spor yapmayanlara ($\bar{x}$ =5.16, SS= 1.05) göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri (t=-1.176: p=0.241) ile spor yapanların ($\bar{x}$ = 5.23, SS=1.18) spor yapmayanlara ($\bar{x}$ =5.05, SS= 1.51) göre nevrotik savunma biçimi kullanma düzeylerinde (t=0.670: p=0.506) ve spor yapanların ($\bar{x}$ = 5.65, SS=1.19) spor yapmayanlara ($\bar{x}$ =5.25, SS= 1.50) göre olgun savunma biçimi kullanma düzeylerine bakıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre spor yapan ve yapmayan bireylerin bilinçli farkındalık ölçeği ile savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları arasında bir fark yoktur.

Tablo 116. Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile SBT alt boyutlarının korelasyon ilişkisi

Ölçekler	Alt boyutlar		İmmatür Savunmalar	Nevrotik Savunmalar	Olgun Savunmalar	Savunma Mekanizmaları Ölçeği
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	-	r	-0.226**	0.026	0.132*	-0.019
		p	0.000	0.685	0.042	0.774
Savunma Mekanizmaları Ölçeği	İmmatür Savunmalar	r	1	0.402**	0.386**	0.760**
		p		0.000	0.000	0.000
	Nevrotik Savunmalar	r		1	0.330**	0.765**
		p			0.000	0.000
	Olgun Savunmalar	r			1	0.761**
		p				0.000

N=237

**. Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir.

*. Korelasyon 0.05 düzeyinde önemlidir.

Ölçekler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı, pozitif veya negatif olarak ilişkinin yönünü ifade eder. Bu katsayı; 0.40'dan küçük ise zayıf ilişki olarak ifade edilir. 0.40 - 0.60 arası norma ilişkiyi, 0.60 - 1.0 arası da güçlü ilişkiyi belirtir.

Ölçeklere verilen cevaplara bakıldığında bilinçli farkındalık ölçeği ile immatür savunmalar arasında negatif yönde anlamlı zayıf bir ilişki bulunmaktadır (r:-0.226; p:0.000) Bilinçli farkındalık ölçeği ile olgun savunmalar arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r:-0.226; p:0.000).

Savunma mekanizmalarının alt boyutlarında immatür savunmaların, nevrotik savunmalar, olgun savunmalar ve savunma mekanizmaları ölçeğinin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki bulunmaktadır. (r:0.402; p:0.000; r:0.386; p:0.000; r:0.760; p:0.000)

Savunma mekanizmalarının alt boyutlarından nevrotik savunmalar ile olgun savunmalar ve savunma mekanizmaları ölçeğinin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki bulunmaktadır (r:0.330; p:0.000; r:0.765; p:0.000).

Son olarak olgun savunmalar alt boyutu ile savunma mekanizmaları toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (r:0.761; p:0.000).

5. Tartışma

Freud'a (2011) göre savunma mekanizmalarının en belirgin özelliğinin bireyin farkındalık alanın haricindeki bilinçaltı sürecinin bir parçası olmasıdır (Freud, 2011). Bu bilgi göz önünde bulundurulduğunda savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık arasında bir ilişki olduğu açıkça görülmüştür. Dolayısıyla bu durum bireylerin savunma mekanizmalarını kullanırken, bilinçli farkındalığın ne düzeyde olduğu sorusunu akıllara getirmiştir. Bilinçli farkındalık o anda meydana gelen iç ve dış uyaranları fark etmektir (Hart vd., 2013). Savunma mekanizmaları Freud'a (1962) göre bilinçdışı olan bu mekanizmalar stres ve endişeye bağlı olarak bireyin kendini psikolojik yönden korumak amacıyla geliştirdiği mekanizmalardır. Araştırmada savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişki incelenmiş olup yapılan analiz sonucunda bilinçli farkındalık ölçeği ile immatür savunmalar arasında negatif yönde anlamlı zayıf bir ilişki; bilinçli farkındalık ölçeği ile olgun savunmalar arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki; savunma mekanizmalarının alt boyutlarında immatür savunmaların, nevrotik savunmalar, olgun savunmalar ve savunma mekanizmaları ölçeğinin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki; savunma mekanizmalarının alt boyutlarından nevrotik savunmalar ile olgun savunmalar ve savunma mekanizmaları ölçeğinin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki bulunmuştur. Son olarak olgun savunmalar alt boyutu ile savunma mekanizmaları toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışma bulgusunda bilinçli farkındalık ölçeği ve savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleri arasında bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Yapmış olduğumuz çalışmayla uyumluluk gösteren çalışmalar da literatürde mevcuttur (Tingaz, 2020; Bear vd., 2011). Petraglia vd., (2009) çalışmalarında kadın ve erkeklerin sosyalleşmelerinin farklı yollardan olması, öğrendikleri savunma mekanizmalarında da farklılık yarattığını bildirilmiştir. Yapılan bir diğer araştırmada ise savunma mekanizmalarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Abid ve Riaz, 2017). Türkiye'de yapılan araştırmada bilinçli farkındalığın cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır, fakat kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Cengiz vd., 2016). Ülkemizde yapılan başka bir araştırma da ise atıcılık sporcularının cinsiyet değişkenine göre bilinçli farkındalık düzeyleri incelenmiş ve sonuç olarak aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Vural ve Okan, 2021). Akdeniz (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin, kullandıkları savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak bilinçli farkındalık ölçeği puanları ile savunma biçimleri testinin nevrotik savunmalar ve immatür savunmalar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşmıştır.

Bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenen başka çalışmalara bakıldığında kadınların bilinçli farkındalıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lilja vd., 2011; Arslan, 2018). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmada kadınların erkeklere göre

bilinçli farkındalık altyapılı uygulamalara daha pozitif tepkiler verdiklerini bildirmişlerdir (Rojiani vd., 2017). İlgili literatürde bilinçli farkındalık ile cinsiyet değişkeni arasındaki bulgulara bakıldığında bazılarının yaptığımız çalışmadaki bulguyla örtüştüğüne bazılarının ise örtüşmediğine ulaşılmıştır.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda eğitim gören katılımcıların bilinçli farkındalık ölçeğine ve savunma mekanizmaları ölçeğine verilen cevaplarda Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümleri arasında verilen cevaplarda herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Spor yapanların spor yapmayanlara göre bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde spor yapanların spor yapmayanlara göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri ile spor yapanların spor yapmayanlara göre nevrotik savunma biçimi kullanma düzeylerinde ve spor yapanların spor yapmayanlara göre olgun savunma biçimi kullanma düzeylerine bakıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre spor yapan ve yapmayan bireylerin bilinçli farkındalık ölçeği ile savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları arasında bir fark yoktur. Bir meta analiz çalışmasında, bilinçli farkındalık uygulamalarının sportif performansı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bühlmayer vd.,. 2017). Yapılan bir araştırmada da sporcularda bilinçli farkındalığın sportif performans ile arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç olarak pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Moen vd.,. 2015). Bundan yola çıkarak, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin spor yaparken fiziksel performanslarını arttırmaları açısından bilinçli farkındalık temelli uygulamaların önemli rol oynadığı görülmektedir. Mevcut çalışmamızdaki bulguyla kıyaslandığında antrenörlük eğitimi bölümündeki öğrencilerin en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olmaları nedeniyle sportif performanslarının da diğer bölümlere göre daha yüksek olabileceği çıkarımına ulaşılmaktadır.

Her sporcunun müsabaka sırasında, öncesinde veya sonrasında endişe, kaygı ve stres durumlarının oluşması muhtemeldir. Bu tür etkenler sporcuların farkındalık yeteneklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bireyde kaygı ve endişeye neden olan olumsuz durumlar psikolojik sağlamlığı etkilemekte ve savunma mekanizmalarını oluşturmaktadır (Cullen vd., 2020). Bu durumdan ötürü psikolojik olarak da olumsuz etkilenen sporcu kendisini koruma altına almak adına savunma mekanizmalarına daha çok ihtiyaç duyar. Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda eğitim gören katılımcıların bölüm değişkenine göre savunma mekanizmaları ile aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çalışmada bilinçli farkındalık ve savunma mekanizmaları ölçeklerinin gelir düzeyine göre incelenmesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bilinçli farkındalık ölçeği puanlarında, düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmış; savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarından ise sadece olgun savunmalar düzeyinde düşük gelir düzeyine sahip olan öğrenci grubunun lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan bir araştırmada ise matür savunmaların, savunma mekanizmaları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Aksu, 2019). Dağce vd., (2021) yaptıkları bir çalışmada savunma mekanizmaları ile duygusal şemaları arasındaki ilişki incelenmiştir, çalışma sonucunda gelir durumlarına göre Leahy Duygusal Şema Ölçeği duygulardan kaçınma, hisleri kabullenme, akılcılık isteği alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan meditasyon/yoga yapan ve yapmayanların bilinçli farkındalık ve savunma mekanizmaları ölçeklerine verilen cevaplara bakıldığında sadece olgun savunma biçiminde çok düşük düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre meditayon/yoga yapan ve yapmayan bireylerin olgun savunma düzeyleri immatür ve nevrotik savunma biçimlerine göre azda olsa yüksektir. Miller vd., (1995) yaptıkları bir çalışmada bilinçli farkındalık temelli uygulanan gruplarda meditasyon programının, katılımcıların depresyon, kaygı ve panik belirtilerinde belirgin bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

BİFÖ ve savunma mekanizmaları ölçeği alt boyutlarının travma değişkenine göre incelendiğinde travma yaşayanların travma yaşamayanlara göre bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde travma yaşayanların travma yaşamayanlara göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kimbrough ve arkadaşları (2010) çocukluk çağında oluşan travmatik yaşantıların, psikolojik belirtiler üzerinde bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin etkili olduğunu göstermektedir.

Savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde psikolojik danışmanlık hizmeti alanların, almayanlara göre immatür savunma biçimi kullanma düzeyleri psikolojik danışmanlık hizmeti alanların meditasyon/yoga yapmayanlara göre nevrotik savunma biçimi kullanma düzeylerinde ve olgun savunma biçimine bakıldığında psikolojik danışmanlık hizmeti alanların almayanlara göre aralarında bir fark görülmemektedir. Buna göre psikolojik danışmanlık hizmeti alanların, almayan bireylere göre bilinçli farkındalık ölçeği puanları savunma mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarından daha yüksektir.

Khoury ve arkadaşları, (2013) yaptıkları çalışmada fiziksel ya da psikolojik bozukluk içeren ve tıbbi müdahale gerektiren durumlarda bulunan bireylere, farkındalığa dayalı terapi yönteminin etkilerini değerlendirmişlerdir. Farkındalık temelli terapinin, özellikle anksiyete, depresyon ve stres seviyesinin azaltılması gibi çeşitli psikolojik problemlere orta ila büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bagheri ve Gharehbaghi (2019) yapmış oldukları çalışmada, bilinçli farkındalık ve mutluluk arasındaki sağlıklı yaşam tarzı ilişkisini araştırmayı amaçlamışlar ve araştırma sonucunda farkındalık ve mutluluğun sağlıklı büyüme ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu saptamışlardır.

Hafızoğlu (2019) yaptığı bir araştırmada savunma mekanizmaları ile duygusal şemalar arasında ki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre kadınlarda ve erkeklerde en yüksek korelasyonun olgun savunma mekanizmaları ile duygusal şema alt ölçeklerinden duygulardan kaçınma olup, nevrotik savunma mekanizmaları ile duygusal şema alt ölçeklerinden ruminasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda olgun olmayan savunma mekanizmaları ile duygusal şema alt ölçeklerinden kontrol edilemezlik kadınlarda yüksek çıkarken anlaşılabilirlik erkeklerde yüksek çıkmıştır.

Gori vd., (2021) yapmış oldukları çalışmada kişilik ve savunma tarzlarını göz önünde bulundurarak travma sonrası semptomlarla ilgili kalıpları belirleyerek COVID-19 pandemisinin psikolojik etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, uyumluluk ve vicdanlılık, savunma mekanizmalarının daha işlevsel kullanımını destekleyebilecek faktörler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, nevrotik özellik için ortaya çıkanın tam tersi olan travma sonrası semptomların varlığıyla da olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Mahmoudfakhe vd.,. (2021) MS(Multiple Skleroz) hastalarında bilinçli farkındalığın savunma mekanizmaları üzerindeki etkinliğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların immatür mekanizmalar, olgun mekanizmalar ve psikiyatrik mekanizmalar için anlamlı olduğunu göstermiştir. Yani farkındalık eğitimi savunma mekanizmalarını etkili bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Hayden vd., (2021) yaptıkları çalışmada, ruhsal bozukluğu olan hastalarda zihinselleştirme yeteneği ile psikolojik savunma mekanizmaları arasındaki bağlantıyı analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda zihinselleştirmenin, ruhsal bozukluklar için yatan hasta rehabilitasyonu sırasında ve sonrasında uyumsuz savunmadaki azalmada önemli bir rol oynadığını, psikopatoloji ve kişilerarası sıkıntıdaki azalmaların uyumsuz savunmadaki azalmayla yalnızca kısmen ilişkili olduğunu göstermiştir.

6. Sonuç

Bu araştırmada savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören 237 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların %41.4'ünü kadınlar, %58.6'sını erkekler oluşturmaktadır. Korelasyon analizi bulguları bilinçli farkındalık ölçeğinin, savunma mekanizmaları ölçeğinin immatür ve olgun savunmalar alt boyutlarıyla arasında düşük düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalık ölçeği ile savunma mekanizmaları ölçeğinin toplam puanına bakıldığında aralarında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ölçeklerin demografik değişkenlerle arasındaki farklılaşmalara bakıldığında;

- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının bölüm değişkenine göre aralarında farklılık görülmemiştir,
- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmemiştir,
- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının gelir düzeyi değişkenine göre bilinçli farkındalık ölçeği uygulanan grubun düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerde farklılaşma olduğu görülmüştür ve savunma

mekanizmalarının alt boyutu olan olgun savunmaların düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerde farklılaşma yarattığı görülmüştür,

- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının meditasyon/yoga değişkenine göre ilişkisine bakıldığında savunma mekanizmaları ölçeğinin olgun savunmalar alt boyutunda meditasyon/yoga yapmaları seçeneğine evet veya hayır cevabını veren katılımcılar arasında bir farklılaşma olduğu görülmüştür,
- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının travma değişkenine göre ilişkisine bakıldığında immatür savunmalar alt boyutunda travma yaşayan ve yaşamayanlar arasında bir farklılaşma olduğu görülmüştür,
- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının psikolojik danışmanlık hizmeti değişkenine göre incelendiğinde bilinçli farkındalık ölçeğine verilen cevaplarda bu hizmeti alan ve almayan öğrenciler arasında bir farklılaşma olduğu görülmüştür,
- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının psikolojik rahatsızlık geçirme değişkenine göre ilişkiye bakıldığında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir,
- BİFÖ ve SBT alt boyutlarının spor yapma değişkenine göre ilişkisi incelendiğinde spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında herhangi bir farklılaşma görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1. Öneriler

- Araştırmada daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edebilmek adına daha fazla katılımcıya ve farklı üniversiteler, farklı bölümler üzerinde çalışma yapılabilir.
- Yapılacak farklı çalışmalarda farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Yapılacak olan çalışmalar destek ve terapi programlarıyla desteklenebilir.
- Veri toplama sürecinde katılımcıların psikolojik durumları verilen cevapları etkileyebildiğinden dolayı başka çalışmalarda stres ve kaygı düzeyinin en düşük olduğu katılımcılar seçilebilir.
- Literatürde savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya pek fazla rastlanılmamıştır. Bu konunun daha detaylı incelenmesi, sporcuların farkındalıklarının artmasını sağlayarak performanslarını olumlu yönde etkilemeleri mümkün olabilir.

Kaynakça

Abid, M., & Riaz, M. A. (2017). Study on gender differences and defense mechanisms among university students. *International Journal of Engineering Researchand General Science,* 5(1), 28-34.

Akdeniz, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinin kullandıkları savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Master's thesis, Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Aksu, B. (2019). *Psikolojik savunma mekanizmaları ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki.* Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 2019.

Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.

Bagheri, F., & Gharehbaghi, F. (2019). The relationship between mindfulness, happiness and healthy lifestyle. *Caspian Journal of Health Research*, *4*(2), 44-48.

Bao, X., Xue, S., & Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: the role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, ,*78*, 48-52.

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., &Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may leşsen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilitie. *Complementaryhealthpracticereview*, 13(1), 34-45.

Brown, K. W., &Ryan, R. M. (2003). Thebenefits of beingpresent: mindfulnessandits role in psychologicalwell-being. *Journal Of Personality And Socia Lpsychology*, *84*(4), 822.

Brown, K. W., Ryan, R. M., &Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for ıts salutary effects. *psychological İnquiry*, *18*(4), 211-237.

Bühlmayer, L., Birrer, D., Röthlin, P., Faude, O., &Donath, L. (2017). Effects of mindfulness practice on performance-relevant parameters and performance out comes in sports: a meta-analytical review. *Sports Medicine*, *47*(11), 2309-2321.

Carmody, J., &Baer, R. A. (2009). How longdoes a mindfulness-based stress reduction program need to be? a review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal Of Clinical Psychology*, , *65*(6), 627-638.

Cengiz, R., Serdar, E., & Donuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, *2*(4), 1320-1328.

Cramer, P. (1999). Ego functionsand ego development: defense mechanisms and intelligence as predictors of ego level. *Journal Of Personality*, *67*(5), 735-760.

Cramer, P. (2008). Seven pillars of defense mechanism theory. *Social and Personality Psychology Compass*, *2*(5), 1963-1981.

Cullen, W., Gulati, G., &Kelly, B. D. (2020). Mental health ın the covid-19 pandemic. *QJM: An International Journal Of Medicine*, *113*(5), 311-312.

Dağce, A., Artan, T., & Irmak, H. S. (2021). Üniversite öğrencilerinin savunma mekanizmaları ile duygusal şemaları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, *5*(2), 131-145.

Freud, A. (2004). *Ben ve savunma mekanizmaları (Y. Erim, Çev.).* İstanbul: Metis (Orijinal metin yılı 1936).

Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness, *Contemporary Buddhism*, *12*(1), 263-279.

Gori, A., Topino, E., Palazzeschi, L., & Di Fabio, A. (2021). Which personality traits can mitigate the impact of the pandemic? assessment of the relationship between personality traits and traumatic events in the covıd-19 pandemic as mediated by defense mechanisms. *PloS one*, *16*(5), e0251984.

Hafızoğlu, A. D. (2019). *Üniversite öğrencilerinin savunma mekanizmaları ile duygusal şemaları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hart, R., Ivtzan, I., & Hart, D. (2013). Mindthegap in mindfulness research: a comparative account of the leading schools of thought. *Review Of General Psychology*, 17(4), 453-466.

Hayden, M. C., Müllauer, P. K., Beyer, K. J., Gaugeler, R., Senft, B., Dehoust, M. C., & Andreas, S. (2021), Increasing mentalization to reduce maladaptive defense ın patients with mental disorders. *Frontiers in psychiatry*, *12*, 637915.

Kabat-Zinn J. (2005). Coming to our senses: healing ourselves and the world through mindfulness. New York, Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based interventions in context: past, present, andfuture. *Clinical Psychology: Science And Practice*, 10(2), 144-156.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *16*(1), 49-71.

Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... &Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-Based therapy: a comprehensive meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, *33(6), 763-771.*

Kim, Y. W., Lee, S. H., Choi, T. K., Suh, S. Y., Kim, B., Kim, C. M., &Yook, K. H. (2009). Effectiveness Of Mindfulness-Based cognitive therapy as an adjuvantto pharmacotherapy in patients with panic disorder orgeneralized anxiety disorder. *Depression And Anxiety*, 26(7), 601-606.

Kimbrough, E., Magyari, T., Langenberg, P., Chesney, M., & Berman, B. (2010). Mindfulness intervention for child abuse Survivors. *Journal Of Clinical Psychology*, *66*(1), 17-33.

Leigh, J., Bowen, S., &Marlatt, G. A. (2005). Spirituality, mindfulness and substance abuse. *Addictive Behaviors*, 30(7), 1335-1341.

Lilja, J. L., Frodi-Lundgren, A., Hanse, J. J., Josefsson, T., Lundh, L. G., Sköld, C., ... &Broberg, A. G. (2011). Five facets mindfulness question naire—reliability and factors tructure: a swedishversion. *Cognitive Behaviour Therapy*, *40*(4), 291-303.

Mahmoudfakhe, H., Sohrabi, P., & Amani, A. (2021). The effectiveness of mindfulness training program on the defense mechanisms of ms patients. *Journal of Research in Psychopathology*, *2*(6).

Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-Year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, , *17*(3), 192-200.

Moen, F., Federici, R. A., &Abrahamsen, F. (2015). Examining possible relationships between mindfulness, stress, school- and sport performance sanda thle teburnout. *International Journal Of Coaching Science*, *9*(1).

Nydahl, L. O. (2012). The way things are: a living approach to buddhism. John Hunt Publishing.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, *36*(160).

Petraglia, J., Thygesen, K. L., Lecours, S., &Drapeau, M. (2009). Gender differences in self-reported defense mechanisms: a study usingt henew defense style questionnaire-60. *American Journal Of Psychot Herapy*, *63*(1), 87-99.

Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E., & McQuaid, J. R. (2004). The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive therapy and research*, *28*(4), 433-455.

Rojiani, R., Santoyo, J. F., Rahrig, H., Roth, H. D., &Britton, W. B. (2017). Women benefit more than men in response to college-based meditation training. *Frontiers İn Psychology*, *8*, 551.

Sarıçalı, M., & Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 655-670.

Sarıkaya, E., (2020). *Sosyal ve beşerî bilimlerde teori ve araştırmalar.* Ölüm Anksiyetesi, Varoluşsal Boşluk Ve Otantiklik. 1. Baskı, Gece Kitaplığı, Ankara, s. 77-106.

Siegel, R. D., Christopher K. G., and Andrew O. (2009), Mindfulness: what is it? where did it come from?. *clinical Handbook Of Mindfulness*. Springer, New York, NY, 17-35.

Tingaz, E. O. (2020). Spor bilimleri fakültesindeki sporcu öğrencilerde bilinçli farkındalığın (mindfulness) bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 21-28.

Vaillant, G. E. (1994). Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal Of Abnormal Psychology*, 103(1), 44.

Vaillant, G. E. (2011). Involuntary coping mechanisms: a psychodynamic perspective. *Dialogues İn Clinical Neuroscience*, 13(3), 366.

Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B., &Nielsen, G. H. (2015). Theimpact of group-based mindfulness training on self-reported mindfulness: a system aticreview and meta-analysis. *Mindfulness*, *6*(3), 501-522.

Vural, C., & Okan İ. (2021). Sporda bilinçli farkındalık: atıcılık spor branşları üzerine bir araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 265-273.

Wupperman, P., Neumann, C. S., &Axelrod, S. R. (2008). Do deficits in mindfulness underlieborderline personality features and core difficulties?. *Journal of PersonalityDisorders*, *22*(5), 466-482.

Yılmaz, N., Gençöz, T., & Ak, M. (2007). Savunma biçimleri testi'nin psikometrik özellikleri: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18*(3), 244-253.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Covid – 19 Pandemisi Sürecinde Fenbilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlari

İlker Taşkın Şırahane[a*] ve İsmail Önder[b]

[a]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen bilgisi P.R Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye, ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7176-1745*
[b]*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye ORCID iD:0000-0002-5226-0010*

Öz

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde kamu veya özel kurumlarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 253 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma kapsamında cinsiyet, kurum, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, okuldaki hizmet süresi ve yaş değişkenlerine ilişkin bilgiler demografik form ile ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlar ise Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yaşları 22 ile 63 arasında değişmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları eğitim durumlarına, kurumlarına, cinsiyetlerine ve mezun olunan yükseköğretim kurumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yürütülen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında; uzaktan eğitime ilişkin tutum toplam puanlarının mezun olunan yükseköğretim kurumu ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları da eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda da benzeri şekilde lisansüstü ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ise sadece cinsiyet açısından fark bulunmuştur. Analiz sonuçları bu boyutta erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları; 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puan ortalamalarının 21 ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzeri bulgu uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda da bulunmuştur. Bu boyutta yürütülen analiz sonuçları aynı zamanda 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının 20 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda hizmet süresi açısından fark bulunmamıştır. Sonuç olarak lisansüstü eğitime sahip olan, eğitim fakültesi mezunu ve hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler:
Uzaktan eğitime yönelik tutum, Covid-19, Fen bilimleri öğretmenleri, Uzaktan eğitim

1. Giriş

Dünya tarihinde insanlar savaşlar ve salgın hastalıklar gibi birçok felaketlerle karşı karşıya kalmışlardır. Korona virüs salgını da bu felaketlerden biridir ve ikinci dünya savaşından sonra dünyayı en fazla etkisi altına alan olaylar arasındadır (Gür, 2020). Dünyada ilk olarak 2019 yılının 31 Aralık tarihinde Çin'in Hubei Eyaletine bağlı Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve insanlar arasında hızlı bir şekilde yayılım gösteren Koronavirüs, ülkemizde ilk kez 11 Mart 2020'de görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020). Buna bağlı

* Sorumlu Yazar Adresi: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen bilgisi P.R Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye
e-posta: ilker019@hotmail.com

olarak yayılımın engellenmesi ve sağlık sistemine zaman kazandırabilmesi için 12 Mart 2020 'de Türkiye'de anasınıfından üniversiteye kadar devam eden tüm eğitim sürecine ara verilmiştir (Yılmaz, Mutlu ve Güner, 2020).

Küresel çapta meydana gelen Covit – 19 salgını ülkemizi de derinden etkilemiştir. Salgın şartları göz önünde bulundurulunca insan sağlığı açısından ilk önlemler mesafe ve temizlik koşulları sağlanabilmesi olmuştur. Daha sonrasında alınan bu önlemelerle birlikte geçici bir süre yüz yüze eğitime ara verilmiştir (Doğan ve Koçak, 2020). Yüz yüze eğitime verilen ara ile birlikte ülkemizde yaklaşık 18 milyon öğrenci ve 950 bin öğretmen bu durumdan etkilenmiştir (MEB, 2019). Tüm dünya genelinde ise yaklaşık 1,6 milyar öğrenim gören bireyin bu durumdan etkilendiği belirtilmektedir (Milks ve Mcllwaine, 2020). Salgın sürecinde tüm ülkeler kendi imkânları ve kaynakları doğrultusunda bir takım tedbirler almaya çalışmıştır. Bu noktada teknolojik alt yapı ve gelir düzeyi bakımından lider olan ülkelerle, sınırlı imkânlara sahip olan az gelişmiş ülkeler arasında çok farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır (Yılmaz, Mutlu ve Güner, 2020). Ülkemiz ise 2010 yılından beri alt yapısı olan ve kullanılan FATİH projesi ve EBA platformu sayesinde bu sürece bazı ülkelere göre daha hazırlıklı yakalanmıştır. Zaten alt yapısı bulunan bu uzaktan eğitim platformları ile öğretmenler süreci daha etkili bir şekilde yürütmüşlerdir (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Bireylerin eğitiminin günümüz dünyasında ülkeler açısından üstünlük ve bireyler açısından ise bir statü göstergesi olarak kabul edildiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple günümüzde sürekli, kesintisiz ve her yaşta eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için uzun sürelerdir kullanılan uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak giderek yaygınlaşmaktadır. Salgın süreci ile birlikte günün getirdiği koşullar da bu yayılımı hızlandırmaktadır. Uzaktan eğitim ''Farklı bölgelerde yaşayan öğretmenler ve öğrenciler arasında aktif iletişim kurma imkânı sunarak öğretmen ve öğrencilere birçok değişkenden bağımsız bir şekilde bireysel ve işbirlikçi çalışma ortamı sağlamaktadır'' şeklinde tanımlanmaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011).

Yapılan çalışmalar, uygun altyapı ve doğru kurgulanmış olan uzaktan eğitim ile geleneksel yüz yüze eğitim arasında fark olmadığını belirtmektedir (Russell, 1999). Uzaktan eğitimin sonuçları ile kendini yeterince kanıtladığı görülmektedir (Xiao, 2018). Bu da zaman içerisinde artık eğitim sistemleri içerisinde tercih edilen ana akımın bir parçası olması ile sonuçlanmıştır (Bozkurt, 2019). Aynı zamanda üniversite düzeyinde tercih edildiği kadar ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde de tercih edilmeye başlamıştır. Uzaktan eğitimin ilkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki etkililiğini araştıran çalışmalarda uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim arasında kayda değer anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (Cavanaugh, Gillan, Kromrey, Hess ve Blomeyer, 2004; Smith, Clark ve Blomeyer, 2005; Watson, 2005).

Salgınla birlikte kapanarak eğitime çevrim içi olarak devam eden okullarda en çok etkilenen gruplardan biriside öğretmenlerdir. Yıllardır yüz yüze yürütülen geleneksel eğitim şartlarına alışkın olan öğretmenler bir anda başlatılan uzaktan eğitimle birlikte başka bir sürece girmiş oldular. Bu süreçte teknolojik olarak donanımı ve birikimi olmayan öğretmenler başta olmak üzere tüm öğretmenler sürece hazırlıksız olarak yakalanmışlardır. Bu durumda uzaktan eğitim sürecini öğretmenler açısından çok daha stresli bir hale getirmiştir (Yılmaz, Mutlu ve Güner 2020). Covid - 19 salgını ile birlikte bir yandan eğitime yönelik hedeflere ulaşmak için teknolojik yenilikleri uygulamaya çalışan öğretmenler bir yandan da bu beklenmedik öğretimsel dönüşümü kabullenmeye çalışmışlardır.

Bu değişimleri öğretmenlerin kabullenerek nasıl bir tutum sergileyecekleri uzaktan eğitimin niteliğinin artması için önemli bir unsurdur. Semerci ve Aydın'a (2018) göre tutum; bireyin duygu ve düşünceleri doğrultusunda davranışlarına yön veren bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tutum, belirli bir nesne ya da inançla ilgili olumlu ya da olumsuz etki düzeyi olarak da değerlendirilmektedir. Huang ve Liaw (2005), öğretmenlerin bilgisayar kullanma yeterliklerine yönelik olumlu tutumlarının, bilgiyi öğrencilere nasıl ileteceklerini etkileyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumları onların teknolojiyi kullanmaya ne kadar istekli olduklarını şekillendirir.

Uzaktan eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda eğitimcilerin tutumlarının incelendiği birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Barış ve Çankaya, 2016; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; İnan, 2013). Fakat yapılan çalışmalar genel olarak yükseköğretim düzeyiyle sınırlı kalmaktadır. Ortaokul düzeyinde pandemi öncesinde uzaktan eğitim ile ilgili fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Deney, gözlem ve uygulamaya dayalı bir içeriğe sahip olan fen bilimleri, öğretmenler açısından uzaktan eğitim ile yürütüldüğünde daha fazla zorluklar barındıracaktır. Bu nedenle mevcut araştırma, Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları kurumlarına, cinsiyetlerine, mezun olunan fakültelerine, eğitim durumlarına ve okuldaki hizmet sürelerine göre değişmekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan grubun özelliklerinin belirlenmesi için veri toplamayı amaçlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk, 2016). Aynı zamanda tarama modeli var olan durumu olduğu gibi betimleme amacı taşıyan ve araştırmaya konu olan nesne, birey ya da olayın bulunduğu koşullar içerisinde olduğu gibi herhangi bir etkileme, değiştirme çabası güdülmeden ortaya konulduğu modeldir (Karasar, 1991).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde kamu veya özel kurumlarda görev yapan 253 fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak demografik form ve uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada veriler 01.10.2021 -30.12.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler çalışma ile ilgili bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak veri toplama araçlarını doldurmuşlardır.

2.3.1 Demografik form

Bu araştırma kapsamında eğitim durumu, kurum, okuldaki hizmet süresi, cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenlerine ilişkin bilgiler demografik form ile toplanmıştır.

2.3.2 Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği

Veriler *Ağır (2007)'ın* geliştirmiş olduğu Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 14 madde uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik, 7 madde ise uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yöneliktir. Ağır (2007)'ın çalışmasında Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise 0,87 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

İstatistiki analizler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Frekanslar ve yüzde hesaplamaları yapılarak betimsel istatistikler ortaya konulmuştur. Normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklemler t-testi ve çoklu karşılaştırmalar için ise Tukey HSD testi kullanılmıştır. İstatistiki analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yaşları 22 ila 63 arasında değişmektedir. Bunun yanında diğer demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri (N=253)

Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	177	70,0
Erkek	76	30,0
Kurum		
Devlet Okulu	235	92,9
Özel Okul	15	5,9
Dershane	3	1,2
Eğitim durumu		
Lisans	202	79,8
Yüksek lisans	44	17,4
Doktora	7	2,8
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	204	80,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	44	17,4
Diğer	5	2,0
Okuldaki hizmet suresi		
1-5 yıl	56	22,1
6-10 yıl	81	32,0
11-15 yıl	47	18,6
16-20 yıl	26	10,3
21 ve üzeri yıl	43	17,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %30'u erkek %70'i de kadındır. Katılımcıların büyük bir kısmının devlet okullarında görev yapıyor olduğu ve eğitim fakültesi lisans mezunu olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası 1 ila 10 yıl arasında hizmet yılına sahip olduğu gözlemlenmektedir.

3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?)

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar		$\bar{X}$	ss	Likert ölçeği karşılığı	Düzey	Toplam $\bar{X}$	Toplam ss	Likert ölçeği karşılığı	Düzey
Uzaktan eğitime yönelik tutum	Uzaktan Eğitimin Avantajları	2,75	,79	Kararsızım	Orta	2,72	,63	Kararsızım	Orta
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	2,67	,95	Kararsızım	Orta				

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına bakıldığında, uzaktan eğitime yönelik tutum ortalamalarının 2.72 olduğu gözlemlenmektedir. Bu verinin Likert ölçeğindeki yeri "karasızım" ifadesine karşılık gelmekte ve uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının "orta" seviyede olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutumların iki alt boyutunda (Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları ve Uzaktan Eğitimin Avantajları) puan ortalamaları sırasıyla, 2.75 ve 2.67 bulunmuş ve iki boyutunda Likert ölçeği karşılığı "Kararsızım" dır. İki alt boyutta da puanların "orta" seviyede olduğu gözlemlenmektedir.

3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları kurumlarına, cinsiyetlerine, mezun olunan fakültelerine, eğitim durumlarına ve okuldaki hizmet sürelerine göre değişmekte midir?)

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları kurumlarına, cinsiyetlerine, mezun olunan fakültelerine, eğitim durumlarına ve okuldaki hizmet sürelerine göre değişip değişmediğiyle alakalı analiz öncesinde normallik varsayımı incelenmiş ve her bir değişken ve alt boyutu için basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1,5 aralığın da olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve Çarpıklık değerlerinin ±1,5 aralığın da olması var olan değişkenin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu yönde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kurumlarına, cinsiyetlerine, mezun olunan fakültelerine ve eğitim durumlarına göre değişip değişmediği bağımsız örneklemler t testi ile test edilmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okuldaki hizmet sürelerine göre değişip değişmediğiyle alakalı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Elde edilen farklılığın hangi iki grup arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD Post Hoc analizi yürütülmüştür.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kurumlarına, Cinsiyetlerine, Mezun Olunan Fakültelerine, Eğitim Durumlarına Göre Değişip Değişmediğiyle Alakalı Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Değişip Değişmediğiyle Alakalı Bağımsız Örneklemler T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken		N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
Uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları	Cinsiyet	Kadın	177	56,29	13,77	-1,720	,087	Yok
		Erkek	76	59,38	11,33			
	Kurum	Devlet okulu	235	56,86	13,20	-1,549	,123	Yok
		Özel okul	18	61,83	11,67			
	Eğitim durumu	Lisans	202	55,90	13,02	-3,240	,001	Lisansüstü lehine
		Lisansüstü	51	62,45	12,38			
	Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	204	58,12	12,90	2,243	,026	Eğitim fakültesi lehine
		Eğitim fakültesi dışı	49	53,46	13,56			
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Cinsiyet	Kadın	177	38,19	11,12	-,683	,495	Yok
		Erkek	76	39,23	10,99			
	Kurum	Devlet okulu	235	38,28	11,08	-1,145	,253	Yok
		Özel okul	18	41,38	10,83			
	Eğitim durumu	Lisans	202	37,53	10,75	-2,811	,005	Lisansüstü lehine
		Lisansüstü	51	42,35	11,58			
	Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	204	39,43	10,76	2,735	,007	Eğitim fakültesi lehine
		Eğitim fakültesi dışı	49	34,67	11,61			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Cinsiyet	Kadın	177	18,09	6,73	-2,259	,025	Erkekler lehine
		Erkek	76	20,14	6,32			
	Kurum	Devlet okulu	235	18,57	6,64	-1,145	,253	Yok
		Özel okul	18	20,44	6,84			
	Eğitim durumu	Lisans	202	18,36	6,78	-1,668	,097	Yok
		Lisansüstü	51	20,09	6,05			
	Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	204	18,69	6,45	-0,099	,922	Yok
		Eğitim fakültesi dışı	49	18,79	7,55			

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları kurumlarına, cinsiyetlerine, mezun olunan fakültelerine, eğitim durumlarına ve okuldaki hizmet sürelerine göre değişip değişmediğiyle alakalı yapılan bağımsız örneklemler t - testi sonuçlarına göre; uzaktan eğitime karşı tutum toplam puanlarının mezun olunan fakülte ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Lisans mezunlarının puan ortalamaları Lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarının

puanında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda da lisansüstü ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda da yalnızca cinsiyet yönünden fark gözlemlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları bu boyutta erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Değişip Değişmediğiyle Alakalı Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken		N	$\overline{X}$	ss	F	p	Fark
Uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları	Okuldaki hizmet süresi	1-5 yıl	56	60,73	11,40	2,507	,043	1-5 yıl-21 ve üstü
		6-10 yıl	81	58,32	12,60			
		11-15 yıl	47	55,46	11,28			
		16-20 yıl	26	56,23	16,71			
		21 ve üstü	43	53,22	14,74			
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Okuldaki hizmet süresi	1-5 yıl	56	42,42	9,11	4,591	,001	6-10 yıl - 21 ve üstü
		6-10 yıl	81	39,90	10,40			
		11-15 yıl	47	36,78	10,49			
		16-20 yıl	26	36,07	14,27			
		21 ve üstü	43	34,13	11,33			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Okuldaki hizmet süresi	1-5 yıl	56	18,30	5,57	,406	,804	Yok
		6-10 yıl	81	18,41	6,64			
		11-15 yıl	47	18,68	6,66			
		16-20 yıl	26	20,15	8,13			
		21 ve üstü	43	18,95	7,21			

Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okuldaki hizmet sürelerine göre değişip değişmediğiyle alakalı yürütülen tek yönlü varyans analizine göre; 1-5 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puan ortalamalarının 21 ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzeri bulgu Uzaktan Eğitimin Avantajları alt boyutunda da bulunmuştur. Bu boyutta yürütülen analiz sonuçları aynı zamanda 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutunda hizmet süresi açısından fark bulunmamıştır.

4. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu görülmektedir. Yine avantaj ve sınırlılık alt boyutunda da tutumların orta seviyede olduğu gözlemlenmektedir. Ağır (2007)'ın ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmada da öğretmenlerin tutumlarının orta değerde ve olumlu olduğu görülmektedir. Aynı sonucu Ergin (2010)'nin ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları çalışmasında da görmekteyiz. Elde edilen çalışma sonuçları bu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumlarına göre değişiminde ise lisansüstü eğitim alan eğitimcilerin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre ise eğitim fakültesi mezunlarının lehine olduğu görülmektedir. Yumuşak ve Kıyıcı (2004)'nın öğretmenlerin bilgisayar kullanımına karşı tutumlarını inceledikleri çalışmada; lisans mezunu öğretmenlerin, 2 ve 3 yıllık eğitim veren eğitim enstitüsü, öğretmen okulu gibi okullardan mezun olmuş ilköğretim öğretmenlerine göre daha olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuç mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yine Ağır (2007)'ın ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime daha olumlu bir tutum sergilediğini fakat bu sonucun istatistiki manada anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Eğitim durumuna göre tutumların farklılaşması lisans eğitimine kıyasla lisansüstü eğitimde eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılması ve teknoloji okuryazarlığının daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin tutumlarında cinsiyet ve kurum açısından bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu konuda Horzum (2003)'un Sakarya üniversitesinde görevli öğretim elemanlarının internet tabanlı eğitime yönelik düşünceleri çalışmasında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Pala (2006)'nın öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada cinsiyet açısından eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarda farklılık gözlemlenmemiştir. Ağır (2007), özel okul ve devlet okullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını cinsiyet değişkeni açısından inceleyerek araştırma sonucunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında uzaktan eğitime yönelik tutumlarda farklılaşma olmadığına ulaşmıştır. Ateş ve Altun (2008)'nun bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada erkek ve kadın öğretmen adayların tutum puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu bu sebeple de cinsiyet açısından uzaktan eğitime karşı tutumun anlamlı bir farklılığının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları mevcut çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Uzaktan eğitimin avantajlarının eğitim durumuna göre değişiminde, lisansüstü eğitim alanların uzaktan eğitimi daha avantajlı bulduğu görülmektedir. Bu çalışmada da yer aldığı gibi lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek olması uzaktan eğitimi de avantajlı bulmasına sebep olmuştur. Ülkü (2018) de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ön lisans ve lisans eğitimi düzeyinde olan öğretmenlere göre uzaktan eğitimi daha avantajlı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Fakat Ağır (2007) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farkının olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan eğitimin avantajları boyutunda cinsiyet ve kurum yönünden bir farklılık gözlemlenmemiştir. Uzaktan eğitimin avantajlarının mezun olunan fakülteye göre değişiminde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha avantajlı buldukları gözlemlenmektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarının cinsiyete göre değişiminde ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran uzaktan eğitimin sınırlılıklarının daha fazla olduğunu düşündükleri görülmektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile eğitim durumu, kurum ve mezun olunan fakülte yönünden bir farklılık görülmemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyecek şekilde Öztaş ve Kılıç (2017) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin yeniliklere daha çabuk uyum sağladığını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitime karşı tutumun okuldaki hizmet süresine göre değişiminde ise 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmen tutumlarının 21 ve üstü hizmet yılına sahip olanlardan tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin avantajlarının hizmet süresine göre değişiminde ise 6-10 yıl hizmet süresinde sahip olan öğretmenlerin tutumlarının 21 ve üstü hizmet yılına sahip olanlardan tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada bilgisayar ve teknoloji kullanımı açısından genç öğretmenlerin daha avantajlı konumda olması ile ilgili olduğu söylenilebilir. Deniz (2005) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları, bilgisayar kullanım seviyeleri açısından değerlendirildiğinde, bilgisayar kullanmayı bildiğini söyleyen öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarının, bilgisayar kullanmayı bilmediğini söyleyen öğretmenlere göre

olumlu olduğu verisine ulaşmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Ağır (2007) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerle yaptığı çalışmasında hizmet yılı 1-4 yıl olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin yüksek olduğunu ve diğer hizmet yılları ile anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) de sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı inançlarının hizmet yılına göre farklılaştığı, hizmet yılı arttıkça uzaktan eğitime karşı bağlamsal ve davranışsal inançlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarını tutarlı bir şekilde desteklemektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları boyutunda okuldaki hizmet süresi yönünden bir fark görülmemiştir.

Sonuç olarak lisansüstü eğitime sahip olan, eğitim fakültesi mezunu ve hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları için gerekli kolaylaştırıcı hamleler yapılarak lisansüstü eğitim için öğretmenler teşvik edilebilir. Eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarına formasyon eğitimleri sırasında veya meslekteki ilk yıllarında ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere teknoloji ve kullanımına yönelik destekleyici hizmet içi eğitimler planlanabilir. Bunun yanında okullardaki teknolojik alt yapı güçlendirilerek öğretmenlerin kullanımı için gereken desteğin verilmesi bu teknolojilere yönelik tutumu olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynakça

Ağır, F., Gür, H., ve Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3 (2), 42.

Altınay, F., Altınay, Z., ve İşman, A. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *TOJDE,* 5(4).

Altıparmak, M., Kapıdere, M., ve Kurt, İ. D. (2011). E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı içinde* (s. 319-327), Malatya.

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 125-145.

Bailie, J. L. (2011). *Effective online instructional competencies as perceived by online university faculty and students: a sequel study*, *Journal of Online Learning and Teaching*, *7*(1), s.82–89. 22.09.2022 tarihinde http://jolt.merlot.org/vol7no1/bailie_0311.pdf adresinden alındı.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). *Covıd-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, Turkish Studies*, *15*(4), 109-129. 22.09.2022 tarihinde https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502 adresinden alındı.

Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal üniversitesi örneği, *Sakarya University Journal of Education, 5*(2), 36-46.

Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri, *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 399-413.

Bozkurt, A. (2019). *Intellectual roots of distance education: a progressive knowledge domain analysis. Distance Education, 40*(4), 497-514. 22.09.2022 tarihinde https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681894 adresinden alındı.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi, *Uşak üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 6(2), 1- 23.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Cavanaugh, C., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M., ve Blomeyer, R. (2004). The effects of distance education on k-12 student outcomes: a meta-analysis. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL),* 22.09.2022 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489533.pdf adresinden alındı.

Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.

Deniz, L. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology. TOJET,* 4(4), 22.

Doğan, S., ve Koçak, E. (2020). Eba sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme, *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7 (14).

Ergin, C. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van İl Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Gür, N. (2020). Kovid-19 sonrası küresel ekonomik sistemde neler değişebilir*?*, 22.09.2022 tarihinde https://www.aa.com.tr/tr/analiz/kovid-19-sonrasi-kuresel-ekonomik-sistemde-nelerdegişebilir/ 1795460 adresinden alındı.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 7*(1), 47-78.

Horzum, B. (2003). Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi Örneği), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Horzum, M. B., Albayrak, E., ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları, *Ege Eğitim Dergisi, 13*(1), 56–72.

Huang, H. M., ve Liaw, S. S., (2005). Exploring user's attitudes and intentions toward the web as a survey tool, *Computers in Human Behavior*, 21(5), 729-743.

İnan, C. (2013). Dicle üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 66-72.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara, Nobel Yayıncılık

Koloğlu, T. F., Kantar, M., ve Doğan , M., (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 52-70.

MEB (2019). Millî eğitim istatistikleri *Örgün Eğitim National Education Statistics Formal Education* 2018/'19 22.09.2022 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_ istatistikleri orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden alındı.

Miks, J.,ve Mcılwaine, J. (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19*. *Research Report*, UNICEF, 22.09.2022 tarihinde https://www.un_cef.org/coronav_rus/keep_ng-worlds-ch_ldren-learn_ng-through-cov_d-19. adresinden alındı.

OECD (2020). A Framework to guide an education response to he Covid-19 pandemic of 2020, 22.09.2022 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en adresinden alındı.

Öztaş, S., ve Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli örneği), *Turkish History Education Journal,* 6(2), 268-293.

Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(4).

Russell, T. L., (1999). The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, *Summaries and Papers,* USA: North Carolina State University, USA.

Sağlık Bakanlığı (2020). *Covid-19 (Sars-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi.* 22.09.2022 tarihinde https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf adresinden alındı.

Semerci, A., ve Aydın, M.K. (2018). Examining high school teachers' attitudes towards ıct use in education, *Int. J. Progress. Educ.*, *14*, 93–105.

Smith, R., Clark, T., ve Blomeyer, R. L. (2005). A synthesis of new research on k-12 online learning, *Learning point associates.* 22.09.2022 tarihinde https://www.heartland.org/publicationsresources/ publications/a-synthesisof-new-research-on-k-12-online-learning adresinden alındı.

Telli, Y. S., ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi,* 3 (1), 25-34 . Doi: 10.32329/uad.711110

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim,* Ankara: Nobel Yayınları.

Ülkü, S. (2018). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği, Konya: Palet Yayınları.

Yumuşak, A., Kıyıcı, G. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi; (Demirci Örneği), *4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*. Sakarya (24–25–26 Kasım 2004).

Xiao, J. (2018). On the margins or at the center? distance education in higher education. *Distance Education, 39*(2), 259-274. 22.09.2022 tarihinde https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1429213 adresinden alındı.

Watson, J. (2005). *Keeping pace with k-12 online learning: a review of state-level policy and practice, Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).* 22.09.2022 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489514.pdf adresinden alındı.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim ile ilgili Bilişsel Yapıları

Ümmü Gülsüm Durukan[a], Sedat Karaçam[b]

[a]*Giresun Üniversitesi, Gaziler Mah. Prof. Ahmet Taner Kışlalı Cad., Giresun, 28200, Türkiye*
[b]*Düzce Üniversitesi, Konuralp Yerleşkesi Yörük Mah., Düzce, 81620, Türkiye*

Öz

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ile ilgili bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi kullanarak belirlemektir. Çalışmaya farklı eğitim fakültelerinde fen bilgisi öğretmenliği programının üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 30 öğretmen adayı katılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde bilimle ilgili tespit edilen beş anahtar kavram kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının anahtar kavramlara verdikleri yanıtlardan frekans tablosu hazırlanmış ve bu frekans tablosu kullanılarak bir kavram ağı çizilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kavramları açıklamak için ifade ettikleri cümleler de Palic-Sadoglu ve Durukan (2018) tarafından kullanılan kategorilere göre gruplandırılmıştır. Öğretmen adayları bilimle ilgili en çok deney, bilim insanı ile ilgili en çok sorgulayan, keşif ile ilgili en çok yenilik, araştırma ile ilgili en çok merak ve deney ile ilgili en çok gözlem kelimelerini kullanmışlardır. Elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim hakkındaki görüşlerinin yüzeysel bilgilerden oluştuğunu göstermektedir,

Anahtar kelimeler :
Fen bilgisi öğretmen adayı; bilim; bilişsel yapi; kelime ilişkilendirme testi

1. Giriş

"Toplumların bilim ve bilimsel gelişmeleri izleyebilme düzeyleri nedir?" sorusunun cevabı toplumu oluşturan bireylerin fen okuryazarı olma durumları ile ilişkilidir. Bireylerin fen okuryazarı olabilmesi için, fen okuryazarlığının en önemli alt boyutlarından biri olan bilimin doğası (Taşdere, Özsevgeç & Türkmen, 2014) konusunda yetişmiş olmaları beklenmektedir. Bilimin doğası, bilimin ve bilimsel bilginin arkasında yatan anlayışı, değerleri, işleyişi, tarihi ve felsefeyi yansıtan bir konu olarak tanımlanmaktadır (Metin, 2009). Bilimin doğasına dair yeterli anlayışa sahip olan birey, çevresinde gerçekleşen olaylar hakkında akıl yürütebilir ve bu olayları anlamlandırabilir (Can & Şahin Pekmez, 2010). Bireyleri bilimin doğası hakkında donanımlı ve yeterli anlayışa sahip olacak şekilde yetiştirecek kişiler ise, öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencilerine bilimin doğası ile ilgili konularda rehberlik etmeli ve onları bilimsel aktivitelere yönlendirmelidir (Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002). Bu sebeple, özellikle öğretmenlerin bilim ve bilimin doğası hakkındaki anlayışlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bilimin doğası ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; katılımcıların bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin/bilgilerinin tespit edilmesine (örneğin, Taşdere, Özsevgeç & Türkmen, 2014; Timur, İmer-Çetin, Timur & Aslan, 2020; Zeidler ve diğerleri, 2002) ve bu görüşlerin geliştirilmesine ve öğretimine (örneğin, Çil & Çepni, 2012; Faikhamta, 2013) odaklanan çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Literatürde yer alan bir çok çalışma öğretmen adaylarının (örneğin, Abd-El-Khalick & Akerson, 2004) ya da fen bilgisi öğretmenlerinin (örneğin, Bayır, Çakıcı & Ertaş-Atalay, 2016) bilime yönelik genel olarak yetersiz bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yürütülen çalışmaların sonuçları, eğitim bilimlerindeki araştırmacıları fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerini, düşüncelerini ve bilişsel yapılarını incelemeyi amaçlayan çalışmalara yöneltmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ile ilgili bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi kullanarak belirlemektir.

[a] Sorumlu yazar adres: Giresun Üniversitesi, Gaziler Mah. Prof. Ahmet Taner Kışlalı Cad., Giresun, 28200, Türkiye.
e-mail: ummugulsum.durukan@giresun.edu.tr

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli:

Bu çalışma, eğitim araştırmalarında mevcut durumu tespit etmek için (Çepni, 2007) yararlanılan tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Tarama yöntemi, katılımcıların belirli bir konu hakkında tutum, inanç ve görüşlerini öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

2.2. Örneklemi:

Bu çalışma TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen 'Gözlerden Gönüllere Bilim İnsanı' başlıklı etkinlik kapsamında yürütülmüstür. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Suri, 2011). Etkinlikte ilk olarak duyuruya çıkılmış ve başvuru yapan öğretmen adayları arasından genel not ortalaması 2,5'in üzerinde olan farklı öğretmen aday adayları etkinliğe dahil edilmiştir. Bu kapsamda örnekleme yapılırken başvuran öğretmen adayları arasından genel not ortalaması 2,5'in altında olan öğretmen adayları elenmiş ve öğretmen adayları üniversitelere göre gruplandılmıştır. Her gruptan en yüsek genel not ortalamasına sahip öğretmen adayı etkinliğe dahil edilmiş ve 40 öğretmen adayı ile etkinlik yürütülmüştür. Fakat etkinlik sürecinde 10 öğretmen adayı very toplama sürecine katılmadığından 30 fen bilimleri öğretmen adayından veri toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı:

Çalışmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde beş anahtar kavrama (bilim, bilim insanı, keşif, araştırma, deney) yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından verilen süre için her bir kavram için en az beş kelime ya da kavram ile anahtar kavram ile kullanılan kelime veya kavramların arasındaki ilişkiyi gösteren üç cümle yazılması istenmiştir. Kelime ilişkilendirme testi için 'Bilim' anahtar kavramına yönelik bir örnek aşağıda yer almaktadır.

Bilim-1: ……

Bilim-2: ……

Bilim-3: ……

Bilim-4: ……

Bilim-5: ……

İlgili cümle-1: ……

İlgili cümle-2: ……

İlgili cümle-3: ……

2.4. Veri Analizi:

Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen kelime ve kavramlar için; öğretmen adaylarının anahtar kavramlara verdikleri yanıtlardan frekans tablosu hazırlanmıştır. Kesme noktası (KN) tekniği kullanılarak frekans tablosundaki verilerden bir kavram ağı çizilmiştir. Kesme noktaları 3-7 (kırmızı), 8-12 (mavi), 13-18 (yeşil) ile 19 ve üzeri (mor) olarak belirlenmiştir. Hazırlanan kavram ağı bulgular bölümünde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelime ve kavramları açıklamak için ifade ettikleri cümleler, öğretmen adaylarının yanıt olarak verilen kelime ya da kavramlara yükledikleri anlamların bilimsel olup olmaması, kavram yanılgısı içerip içermemesi gibi durumların değerlendirilmesi açısından analiz edilmiştir. İfade edilen cümlelerin analizi sırasında ise Palic-Sadoglu ve Durukan (2018) tarafından kullanılan kategoriler kullanılmıştır: '*Bilimsel ifadeler içeren cümleler*', '*Duygusal ifadeleri içeren cümleler*', '*Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler*' ve '*Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler*'. Bu kategorilere yönelik öğretmen adaylarının ifadelerinden yapılan alıntılara bulgular bölümündek tablolarda yer verilmiştir.

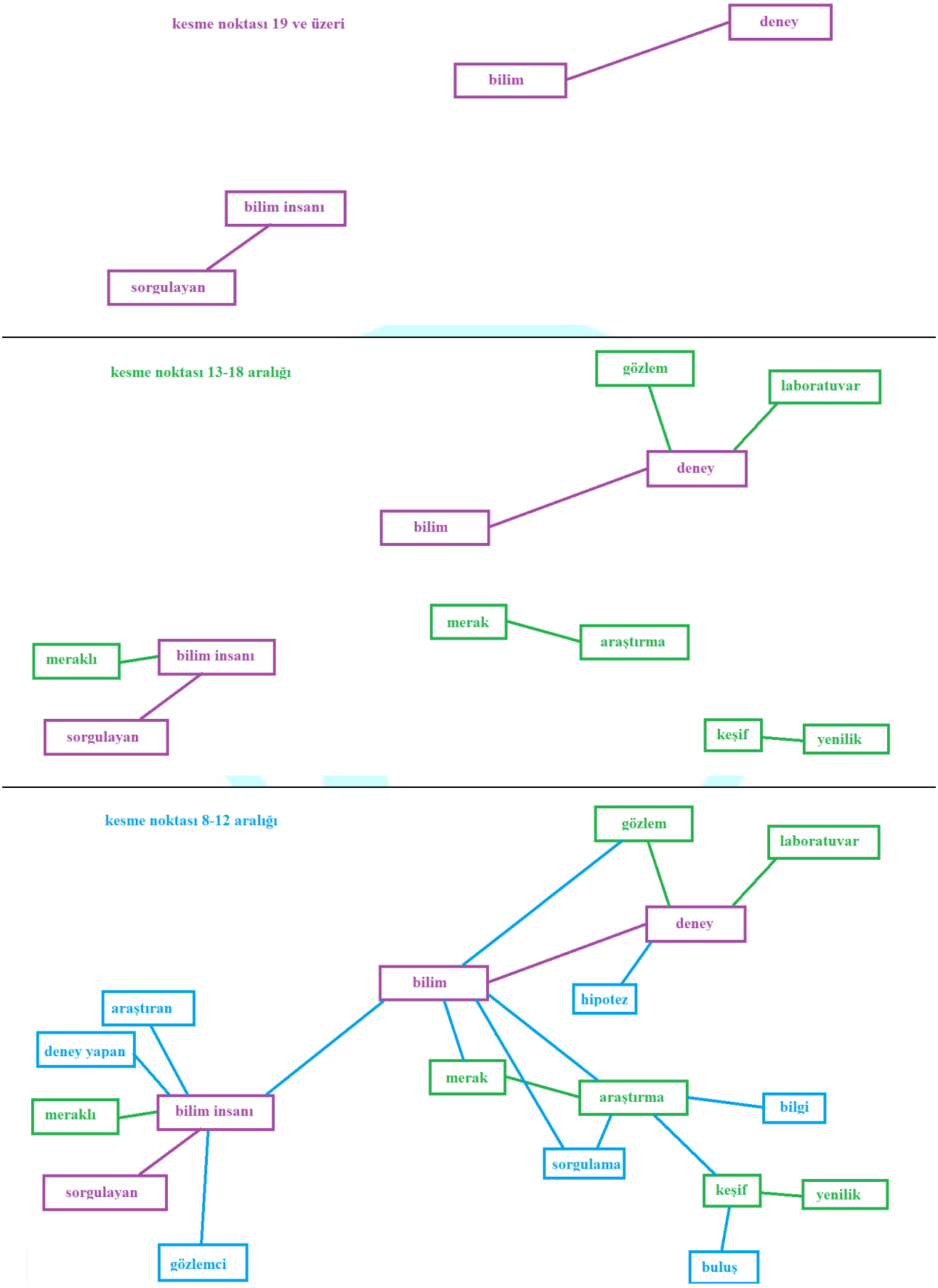
3. Bulgular

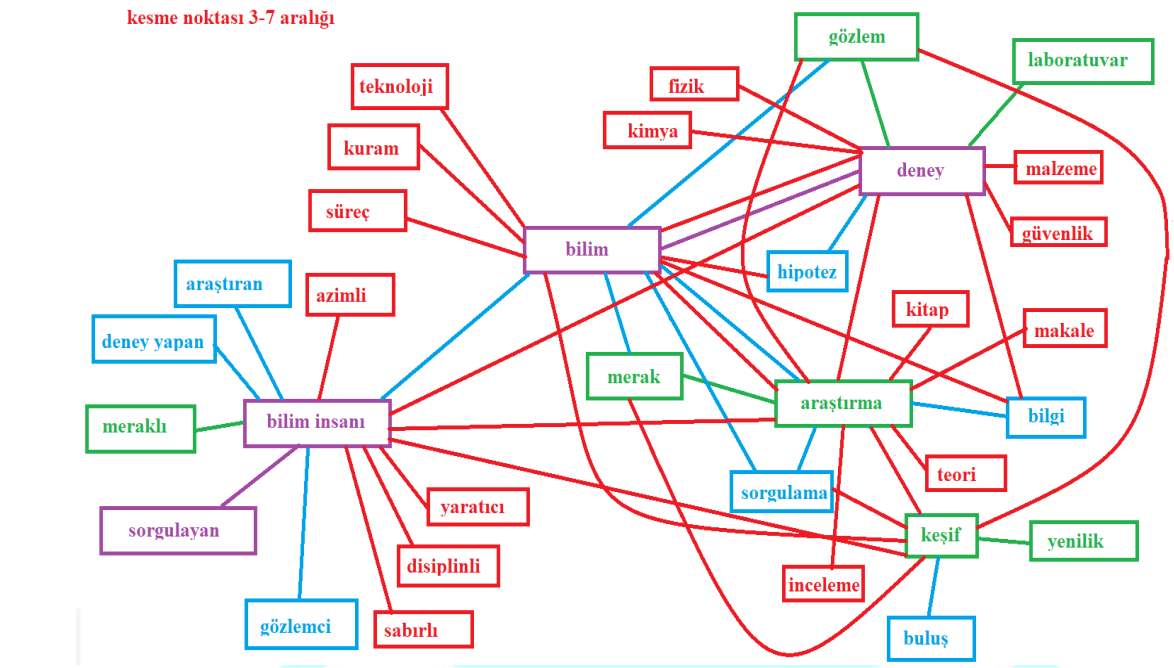
Öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testindeki anahtar kavramlara verdikleri yanıtlardan hazırlanan frekans tablosu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Kelime ilişkilendirme testindeki anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelime ve kavramlar*

Öğretmen Adaylarının Kulandığı Kavramlar	Kelime İlişkilendirme Testinde Sunulan Kavramlar				
	Bilim	Bilim insanı	Keşif	Araştırma	Deney
Deney	19			4	
Merak	11		6	15	
Gözlem	10		7	3	16
Bilgi	7			9	3
Bilim Insani	10		4	5	4
Teknoloji	6				
Araştirma	8		9		3
Sorgulama	9		4	12	
Süreç	5				
Hipotez	4				10
Kuram	3				
Araştiran		12			
Deney Yapan		8			
Gözlemci		10			
Merakli		16			
Sorgulayan		19			
Sabirli		7			
Azimli		4			
Yaratici		5			
Disiplinli		3			
Bilim			5	6	7
Yenilik			13		
Buluş			11		
Inceleme				6	
Makale				4	
Kitap				4	
Yöntem				3	
Teori				3	
Laboratuvar					15
Malzeme					5
Güvenlik					3
Kimya					5
Fizik					3

Öğretmen adaylarının bilim denildiğinde en çok aklına gelen kelimelerin sırasıyla deney, merak, gözlem ve bilim insanı; bilim insanı denildiğinde en çok aklına gelen kelimelerin sırasıyla sorgulayan, meraklı, araştıran ve gözlemci; keşif denildiğinde en çok aklına gelen kelimelerin sırasıyla yenilik, buluş, araştırma ve gözlem; araştırma denildiğinde en çok aklına gelen kelimelerin sırasıyla merak, sorgulama, bilgi, bilim ve inceleme; deney denildiğinde en çok aklına gelen kelimelerin sırasıyla gözlem, laboratuvar, hipotez, ve bilim kelimelerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Kesme noktası (KN) tekniği kullanılarak hazırlanan kavram ağı Şekil 1'de yer almaktadır.


kesme noktası 19 ve üzeri
deney
bilim
bilim insanı
sorgulayan
kesme noktası 13-18 aralığı
gözlem
laboratuvar
deney
bilim
merak
araştırma
meraklı
bilim insanı
sorgulayan
keşif
yenilik
kesme noktası 8-12 aralığı
gözlem
laboratuvar
deney
bilim
hipotez
araştıran
deney yapan
merak
araştırma
bilgi
meraklı
bilim insanı
sorgulama
sorgulayan
keşif
yenilik
gözlemci
buluş



Şekil 1. Anahtar kavramlara verilen yanıtlardan oluşturulan kavram ağı

Öğretmen adaylarının anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelime ve kavramları açıklamak için ifade ettikleri cümlelerin kategorilere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Kelime ilişkilendirme testindeki anahtar kavramlar için üretilen cümleler*

Kategoriler	f	%
Bilimsel ifadeler içeren cümleler	132	29,33
Duygusal ifadeleri içeren cümleler	115	25,56
Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler	190	42,22
Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler	13	2,89
Toplam	450	100,00

Fen bilgisi öğretmen adaylarının beş anahtar kavrama dair üretilen toplam cümle sayısı 450 olduğu görülmüştür. Bu cümlelerin %42,22'si '*Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler*', %29,33'ü '*Bilimsel ifadeler içeren cümleler*', %25,56'sı '*Duygusal ifadeleri içeren cümleler*' ve %2,89'u '*Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler*' kategorisinde yer almaktadır. Anahtar kavramlar çerçevesinde üretilen cümleler incelendiğinde, 'Bilim' anahtar kavramı için elde edilen bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. *'Bilim' anahtar kavramı için ifade edilen cümleler*

Kategoriler	f	%
Bilimsel ifadeler içeren cümleler	37	41,11
Duygusal ifadeleri içeren cümleler	25	27,78
Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler	28	31,11
Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler	0	0,00
Toplam	90	100

'Bilim' anahtar kavramı için öğretmen adaylarının ürettiği 90 cümlenin %41,11'i '*Bilimsel ifadeler içeren cümleler*' kategorisindedir. Bu kategoride yer alan cümlelere "Bilim evreni anlamamıza yardımcı olur (ÖA1)", "Bilim, deney ve gözlemlere dayalı doğayı anlama çabalarının bütünüdür (ÖA25)" gibi ifadeler örnek verilebilir. "Bilim deney yapar (ÖA16)", "Bilim, merak etmektir (ÖA19)", "Bilim kimya, biyoloji gibi alt dallara ayrılır (ÖA30)" gibi cümleler '*Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler*' kategorisindedir (%31,11'i). Cümlelerin %27,78'i '*Duygusal ifadeleri içeren cümleler*' kategorisinde yer almaktadır. Bu cümlelere örnek olarak "Bilim insanlığı refaha çıkaracak tek çözümdür (ÖA2)", "Herkes

bilim yapabilir (ÖA10)", "Bilim bize yol gösterir (ÖA26)" gibi ifadeler verilebilir. 'Bilim insanı' anahtar kavramı için elde edilen bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. *'Bilim insanı' anahtar kavramı için ifade edilen cümleler*

Kategoriler	f	%
Bilimsel ifadeler içeren cümleler	34	37,78
Duygusal ifadeleri içeren cümleler	46	51,11
Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler	10	11,11
Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler	0	0,00
Toplam	90	100

'Bilim insanı' anahtar kavramı için öğretmen adaylarının ürettiği cümlelerin %51,11'i '*Duygusal ifadeleri içeren cümleler*' kategorisindedir. Bu kategoride yer alan cümlelere "Bilim insanları dünyaya farklı bakar (ÖA3)", "Bilim insanı sorgulayan insanlardır (ÖA28)", "Bilim insanları sabırlıdırlar (ÖA21)" gibi ifadeler örnek verilebilir. '*Bilimsel ifadeler içeren cümleler*' kategorisinde yer alan cümlelere (%37,78'i) "Tarafsız ve kararlı olarak geçmişteki ilgili çalışmaları analiz eder, üzerine yeni bilgiler eklemeye çalışırlar (ÖA12)", "Bilim insanları, bilimsel bilgi elde etme yollarını kullanarak bilgi elde etmeye çalışan kişilerdir (ÖA27)" gibi ifadeler örnek verilebilir. Cümlelerin %11,11'i '*Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler*' kategorisinde yer almakta olup bu cümlelere örnek olarak "Farabi, islam dünyasının bilim insanıdır (ÖA13)", "Einstein fizik alanında önemli çalışmalar yapan bir bilim insanıdır (ÖA25)" gibi ifadeler verilebilir. 'Keşif' anahtar kavramı için elde edilen bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. *'Keşif' anahtar kavramı için ifade edilen cümleler*

Kategoriler	f	%
Bilimsel ifadeler içeren cümleler	12	13,33
Duygusal ifadeleri içeren cümleler	10	11,11
Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler	57	63,33
Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler	11	12,22
Toplam	90	100

'Keşif' anahtar kavramı için öğretmen adaylarının ürettiği cümlelerin %63,33'ü '*Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler*' kategorisindedir. Bu kategoride yer alan cümlelere "Kristof Kolomb Amerika kıtasını keşfetmiştir (ÖA18)", "Bilim insanı keşifler yapar (ÖA20)", "Teknoloji bir çok şeyi keşfetmemize yardımcı olur (ÖA21)" gibi ifadeler örnek verilebilir. '*Bilimsel ifadeler içeren cümleler*' kategorisinde olan cümlelerin %13,33'ü yer almaktadır ve bu cümlelere "Keşif, doğada var olanı bulmaktır (ÖA14)", "Var olan bir şeyi, düşünerek, üzerine araştırmalar yaparak bulmaya keşif denir (ÖA18)" gibi ifadeler örnek olarak verilebilir. Öğretmen adaylarının "Bir olayın durumunu tahmin etmek keşiftir (ÖA28)", "Yeni birşeyler bulmamız yaratıcılığa girer (ÖA30)" gibi belirttiği cümlelerde '*Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler*' kategorisindedir (%12,22). Cümlelerin %11,11'i ise, '*Duygusal ifadeleri içeren cümleler*' kategorisinde yer almakta olup bu cümlelere örnek olarak "Keşfetmek insanın doğasında vardır (ÖA2)", "Büyürken kendimizde olan yetenekleri keşfederiz (ÖA7)" gibi ifadeler verilebilir. 'Araştırma' anahtar havramı için elde edilen bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. '*Araştırma' anahtar kavramı için ifade edilen cümleler*

Kategoriler	f	%
Bilimsel ifadeler içeren cümleler	22	24,44
Duygusal ifadeleri içeren cümleler	26	28,89
Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler	40	44,44
Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler	2	2,22
Toplam	90	100

'Araştırma' anahtar kavramı için öğretmen adaylarının ürettiği cümlelerin %44,44'ü '*Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler*' kategorisindedir. Bu kategorideki cümlelere "Belirli araştırma yöntemleri vardır (ÖA8)", "Araştırma merak edilen bilgileri araştırmaktır (ÖA10)", "Derse bilim insanlarının hayatlarını araştırarak gelin (ÖA26)" gibi ifadeler örnek verilebilir. Cümlelerin %28,89'u,

'*Duygusal ifadeleri içeren cümleler*' kategorisinde yer almakta olup bu cümlelere örnek olarak "Araştırmalar sabır ister (ÖA4)", "Araştırma yapmak zordur (ÖA19)", "Bilim insanları araştırma yapmayı seven kişilerdir (ÖA21)" gibi ifadeler verilebilir. '*Bilimsel ifadeler içeren cümleler*' kategorisinde yer alan cümlelere (%24,44'ü) "Bir görev ya da merak edilen bir konu hakkında gözlem yapmak, bilgi toplamak (ÖA12)", "Araştırma yapmak sistemsel bir çalışmayı gerektirir (ÖA20)" gibi ifadeler örnek verilebilir. Öğretmen adaylarının "Araştırmalar da eksik ya da yanlış bilgilere ulaşırız (ÖA11)", "Araştırma sonuçları için iyileştirme yapılmalıdır (ÖA13)" gibi belirttiği cümlelerde '*Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler*' kategorisindedir (%2,22). 'Deney' anahtar kavramı için elde edilen bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. *'Deney' anahtar kavramı için ifade edilen cümleler*

Kategoriler	f	%
Bilimsel ifadeler içeren cümleler	27	30,00
Duygusal ifadeleri içeren cümleler	8	8,89
Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler	55	61,11
Bilimsel olmayan veya alternatif kavramları içeren cümleler	0	0,00
Toplam	90	100

'Deney' anahtar kavramı için öğretmen adaylarının ürettiği 90 cümlenin %61,11'i '*Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler*' kategorisindedir. "Deneyler için malzemelere ihtiyaç vardır (ÖA4)", "Deneysel çalışmalarda mikroskop kullanılabilir (ÖA13)", "Tepkime deneyleri yaparken patlamalar olabilir (ÖA18)" gibi ifadeler bu kategoride yer alan cümlelere örnek verilebilir. '*Bilimsel ifadeler içeren cümleler*' kategorisinde olan cümlelere (%30,00'u) "Bilimsel bir gerçeği göstermek için yapılan her türlü işlemdir (ÖA14)", "Deneyler sonucunda araştırmamız hakkında veriler elde edilir (ÖA23)", "Belirli hipotezleri ispatlama çabası deneydir (ÖA28)" gibi ifadeler örnek verilebilir. Cümlelerin %8,89'u, '*Duygusal ifadeleri içeren cümleler*' kategorisinde yer almakta olup bu cümlelere örnek olarak "Her deneyde yanılınabilir fakat yılmamak gerekir (ÖA4), "Deney yapmak eğlencelidir (ÖA26)" gibi ifadeler verilebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Fen bilgisi öğretmen adaylarının 'Bilim' kavramını deney, merak, gözlem ve bilim insanı; 'Bilim insanı' kavramını sorgulayan, meraklı, araştıran ve gözlemci; 'Keşif' kavramını yenilik, buluş, araştırma ve gözlem; 'Araştırma' kavramını merak, sorgulama, bilgi, bilim ve inceleme; 'Deney' kavramını gözlem, laboratuvar, hipotez, ve bilim kelimeleri ile sıklıkla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Köklükaya, Güven Yıldırım ve Selvi (2017) çalışmasında ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının Bilim kavramını araştırma, insan, teknoloji, merak, gözlem, deney, doğa ve bilgi kelimeleri ile ilişkilendirdiklerini tespit etmiştir. Timur ve diğerleri (2020) ise fen bilgisi öğretmenlerinin Bilim kavramı ile ilgili deney, araştırma, merak, hipotez ve icat kelimelerini sıklıkla ilişkilendirdiğini ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan, Uslu, Önal ve Çetin (2019) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Bilim anahtar kavramı ile bilim adamı, araştırma, gözlem ve bilgi kelimelerini ilişkilendirdiğini belirlemiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının anahtar kavramlar ile ifade ettikleri kelime ya da kavram arasındaki ilişkileri gösteren cümlelerin önemli bir kısmı; 'Bilim' anahtar kavramı için 'Bilimsel ifadeler içeren cümleler' kategorisi altında yer almaktadır. Bu çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının 'Bilim' kavramını bilimsel araştırma sürecini barındıran ifadeler içeren cümlelerle açıkladıkları belirlenmiştir. Bu durumun aksine, Köklükaya, Güven Yıldırım ve Selvi (2017) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümlelerle bilimi ifade etmeye çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu 'Bilim insanı' anahtar kavramı için 'Duygusal ifadeleri içeren cümleler' kategorisinde yer alan ve çalışkan, sabırlı, meraklı olmak gibi olumlu algılanan bireysel özelliklerin ifade edildiği duygusal içerikli cümlelerle açıklamışlardır. Benzer şekilde, Timur ve diğerleri (2020) çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin bilim insanı kavramı ile araştırmacı, sorgulayan, meraklı kelimelerinin ilişkilendirildiğini tespit etmiştir. Bu durum, ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da benzerlik gösterdiği; öğrencilerin bilim insanına ait çalışkan, zeki ve hayal gücü kuvvetli gibi olumlu özellikler ifade ettikleri görülmüştür. İfade edilen bu cümlelerin içeriği, literatürde yer alan çalışmalardaki basmakalıp bilim insanı imajı için ifade edilen bilim insanın özellikleri ile örtüşmektedir (Bozdoğan, Durukan & Hacıoğlu, 2018; Karaçam, Aydın & Digilli, 2014; Karaçam, 2015).

'Keşif', 'Araştırma' ve 'Deney' anahtar kavramları için öğretmen adaylarının kullandıkları cümlelerin genellikle 'Yüzeysel ifadeler veya günlük hayattan örnekler içeren cümleler' kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, her ne kadar 'Bilim' kavramı için bilimsel ifadeler içeren cümleler kullansalar da, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin yüzeysel bilgilerden oluştuğunu gösterebilir. Benzer şekilde, Timur ve diğerleri (2020) de çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin farklı kelimeleri türettikleri görülmesine rağmen, bilimin doğası ile ilgili kavramlar arasında ilişki kurmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının anahtar kavramlar için genellikle yüzeysel bilgiler ve günlük hayattan örnekler sunması durumu, fen bilimleri derslerinde elde ettikleri deneyimlerle bilimle ilgili kavramları açıkladığımıza işaret edebilir. Bu ifadeler, çoğu zaman bilim ve bilimle ilgili kavramları 'okul bilimi' ile anlamlandırdığımıza işaret etmektedir. Bennett ve Hogart (2009), oysaki, 11-16 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okul dışındaki bilime fen derslerindeki deneyimlerinden daha olumlu baktıklarını ortaya çıkarmıştır.

Elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında, öğretmen adaylarının 'Bilim' için bilimsel ifadeler kullanmalarına karşın, 'Bilim insanı' için duygusal ifadeler; diğer anahtar kavramlar için ise yüzeysel bilgi veya günlük hayattan örnekler içeren ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç fen bilgisi öğretmen adaylarının 'Bilim' kavramı ile bilimle ilgili kavramlar arasında kurdukları ilişkilerin zayıf olduğunu gösterebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının kullandıkları kelime ve cümlelerden bilime yönelik olumlu algılamalara sahip oldukları da söylenebilir. Bu noktada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının henüz 'Bilimin Doğası ve Öğretimi' dersini lisans öğrenimleri sürecinde almamış oldukları düşünüldüğünde, ilgili dersin önemi ve etkili bir şekilde işlenmesinin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç, öğrencilerimize bilimi ve bilimin doğasına yönelik görüş, tutum, anlayış kazandıracak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğası hakkındaki deneyimlerinin zenginleştirilerek bu konuda daha donanımlı yetiştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

5. Kaynaklar

Abd-El-Khalick, F. & Akerson, V. L. (2004). Learning about nature of science as conceptual change: Factors that mediate the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education, 88*(5), 785-810.

Bayır, E., Çakıcı, Y. & Ertaş-Atalay, Ö. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri: bilişsel harita örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1419-1436.

Bennett, J., & Hogarth, S. (2009). Would you want to talk to a scientist at a party? High school students' attitudes to school science and to science. *International Journal of Science Education, 31*(14), 1975-1998.

Bozdoğan, A. E., Durukan, Ü. G., & Hacioğlu, Y. (2018). Middle school students' perceptions about the scientists. *Participatory Educational Research, 5*(2), 95-117.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.

Çil, E. & Çepni, S. (2012). Kavramsal değişim yaklaşımı, doğrudan yansıtıcı yaklaşım ve Milli Eğitim Bakanlığı ders kitabının bilimin doğası üzerine görüşler ve ışık ünitesindeki kavramsal değişim üzerine etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1089-1116.

Faikhamta, C. (2013). The development of in-service science teachers' understandings of and orientations to teaching the nature of science within a PCK-based NOS course. *Research in Science Education, 43*(2), 847-869.

Karaçam, S. (2015). Secondary school students' perceptions about scientist: Metaphorical analysis. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 190-222.

Karaçam, S., Aydın, F., & Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 33*(2), 606-627.

Köklükaya, A. N., Güven Yıldırım, E. & Selvi, M. (2017). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile bilim kavramına yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi*. H. Çalışkan, İ. Önder, Ş. Beşoluk, E.

Masal, F. Soyer & E. Demirhan (Eds.), ERPA International Congresses on Education 2017 - Book of Proceedings içinde (s. 184-189). Sakarya: Edugarden.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson/Allyn and Bacon.

Metin, D. (2009). *Yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Paliç Sadoglu, G. P., & Durukan, U. G. (2018). Determination of elementary prospective teachers' perceptions of some basic physics concepts by word association test. *European Journal of Physics Education, 8*(2), 44-57.

Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal, 11*(2), 63-75.

Taşdere, A., Özsevgeç, T., & Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2*(2), 129-140.

Timur, B., İmer Çetin, N., Timur, S. & Aslan, O. (2020). Kelime ilişkilendirme testi ile fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 113- 137.

Uslu, S., Önal, N., & Çetin, M. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Perspektifinden Bilim, Teknoloji, Öğretim Materyali, Bilgi-İletişim ve Öğretmenlik Algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 1637-1670.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education, 86*(3), 343-367.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Evaluation of Pre-School Curriculum According to Teachers' and Administrators' Opinions: A case study of North Cyprus

Guliz Ozuturk[a], Cemile Gumusoren[a]

[a] *Cyprus International University, Faculty of Education,*

Abstract

The aim of this reaseach is to evaluate the preschool curriculum in Northern Cyprus according to Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) model. In this research, one of the quantitative reseach methods, the descriptive survey model was used. A total of 199 preschool teachers from Nicosia, Famagusta, Kyrenia, Güzelyurt and Lefke regions of the Turkish Republic of Northern Cyprus constitute the sample of the research. During this research, the 'Pre- School Curriculum Evaluation Scale' developed by Aslan, Soyalp, Karahan and Altundaş in 2016, which is based on Stufflebeam's CIPP model and also demographic features form were used. The research has shown that there was a significant difference between the Professional seniority and gender variabilities of the preschool teachers and administrators.

Keywords:
curriculum evaluation, CIPP curriculum evaluation, pre-schools, teachers, administrators

1. Introduction

Preschool education is a period that covers the early childhood period. 0-6 years after birth is the fastest developmental period of the child. According to Bloom; Cognitive development is very important in the first four years. It is stated that half of human intelligence develops between the ages of 0-4, two-thirds of the half develops between the ages of 4-8 and the rest between the ages of 8-17 (Aydogan, 2006). A solid foundation for the child's cognitive, language, motor, social and emotional development is provided by brain development. For this reason, children grow up very quickly in the first six years of life, that is, in the preschool period, and gain a great deal of competence in all developmental areas (TRNC Ministry of National Education, 2018).

Pre-school education is of great importance so that the education that starts in the family continues under equal conditions for all children. Pre-school education comes to the fore for children from different socio-economic backgrounds to achieve equal opportunities in education. A government that cares about equality must compensate for the divergence of children (Currie, 2001).

It is obvious that the foundation of education was laid in this period. In this period where development progresses very rapidly, it is very important to be in an area where the developmental characteristics of individuals are supported and their individual differences are aware of (Tuğluk et al., 2008). It should not be forgotten that pre-school education is an education that supports the development of individuals in every aspect. It is known that children who continue their development in such environments will develop their self-esteem significantly and will be constantly supported to have a strong character (Parlakyıldız, 2014). In this context, children's creativity levels will improve significantly, children will have a correct and strong interaction with their environment and peers, and they will become socially developed individuals (Senemoğlu, 1994). In the education provided in this period, the development of children is not supported in a single development area, but in a holistic context (TRNC Ministry of Education, 2018). In the study

[a] Corresponding author's address: Cyprus International University, Haspolat, Lefkosa, 99258, North Cyprus
e-mail: gozuturk@ciu.edu.tr

conducted by Kuru-Turaşlı (2018), it was stated that children develop in many different aspects during this period. In addition, during this period, children establish a strong connection between what they have learned before and what they have just learned, and this situation returns to children as a new knowledge gain. In order for these situations to occur, the necessity of a qualified curriculum that will ensure the development of children in all aspects is important. Educational programs are organized from an early age in order to make sense of this learning effort and not to lose the desire and curiosity to learn. The training program has been defined by many people in the literature. Curriculum according to McLachlan, Fleer & Edwards (2018), it is defined as a planned set of teaching experiences that are necessary for the skills of individuals or the development of individuals (Oral & Yazar, 2017). All this planned education is possible with pre-school education activities at an early age, in the most healthy and efficient way.

Today's and contemporary pre-school curriculums should focus on the holistic development of children studying in this period. In addition, adequately equipping schools in accordance with the aims and objectives specified in the curriculums and providing all the necessary equipment will increase the quality of education. It is very important to create the teacher-parent-society triangle in the education given in this period and to ensure the necessary cooperation (Parlakyıldız, 2014; Kuru-Turaşlı, 2018). The opinions of teachers working in the field are extremely important for the program, resource providers, students and families in order to determine how much the current program serves the purpose (open system feature: input process, output feedback) and to make it suitable for the needs and the age. One of the methods of determining this situation is to evaluate the current program with one of the program evaluation models. One of the curriculum evaluation models is Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) Model (Stufflebeam, 2001).

1.1 TRNC Pre-school Curriculum

The Pre-School curriculum in TRNC was presented in 2018 with the official document published by the ministry of national education. In this context, in this section, the official document of the ministry of national education will be examined and the aim of the TRNC pre-school curriculum, the outcomes of the program and the characteristics of the preschool program will be presented (TRNC Ministry of National Education, 2018).

1.1.1 Objectives of TRNC Preschool Curriculum

TRNC ministry of national explained the general objectives of preschool education as follows (TRNC Ministry of National Education, 2018);

- Supporting the development of children aged 3-6 in a holistic sense
- To increase the interest of children in learning in this period, to turn them into individuals who are curious and inquisitive, and to provide them with the skills to solve the problems they encounter.
- To ensure that they become individuals who can express themselves well and use Turkish fluently and correctly.
- To support them to live a healthy life in terms of their developmental aspects.
- To enable him to establish an effective and strong communication with those around him.
- To ensure that they are individuals who are interested and sensitive to the characteristics of their environment and historical and social events.
- To show the importance of responsibility and to ensure that it gains this feeling.
- To support being a just individual, to prevent gaining feelings such as discrimination.
- To ensure that they become individuals who lead a life in accordance with the culture of the environment they live in.

1.1.2 Outcomes of TRNC Pre-School Curriculum

The achievements of the program outputs of the TRNC Ministry of National Education Preschool Education are explained as follows (TRNC Ministry of National Education, 2018);

- A sense of responsibility is in place. It shows the necessary awareness of responsibility towards the environment and family.

- Provided correct gains in physical and mental terms. He/she perceives the importance of precautions against hazards.
- He has gained the ability to explore all his surroundings on his own.
- Pronounces Turkish fluently and accurately.
- He tries different ways to reflect on his feelings and thoughts and can express himself by using different materials.
- Does not have a problem in establishing an effective communication. He can establish a strong communication with his environment.
- Shows the courage to solve the problems he encounters on his own.
- Gained the sense of being fair and just towards those around him and his relatives.
- Perceives individual differences and avoids displaying the sense of discrimination.
- He discovered the culture of the environment he lived in. He also sees and respects other cultures.
- It is aware of the responsibility of learning by making use of constantly developing technological materials.

The general purpose of the research is to evaluate the TRNC preschool curriculum according to the opinions of preschool teachers and administrators. The sub-problem of the research is the evaluation of the program being implemented in line with this general purpose of the research, as context, input, process and product or output by preschool teachers and administrators. The importance of the study is to have some deficiencies in a pre-school curriculum in the TRNC for a long time. Güneyli and Özyel (2016), in a study to support this issue, stated that the TRNC's PEP is trying to continue this education with only an annual program. However, in 2016-2017, this deficiency was tried to be overcome for the first time with a training program prepared by the TRNC itself (TRNC MEB, 2018). This research is very important in terms of evaluating the opinions of administrators and teachers about this program, determining the level of use of this program in the context of administrators and teachers, and determining the negative aspects of this program.

2. Method

The aim of this research is to reveal the opinions of pre-school teachers and administrators working in public and private schools affiliated to the ministry of national education in primary education department in the 2021-2022 academic year on the evaluation of pre-school curriculums. In addition, the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in order to reveal the existing situation. This model is generally applied on large groups and is explained as a model in which the events are tried to be described through the literature. The important issue here is the realization of the descriptive function about the research examined (Yıldırım & Koçak, 2016; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014). In studies in which this model is used, it is generally considered important to create a sample group that can best express the universe.

2.1 Population

The universe determined in this research consists of pre-school teachers and administrators working under the TRNC Ministry of National Education and Culture. In this context, a total of 199 preschool teachers, including all districts of the TRNC, constitute the sample group of the research. The sample group was selected by random sampling method. The demographic status of the teachers and administrators included in the study is given in the table below.

In Table 1, the characteristics of the teachers and administrators included in the sample of the research regarding the socio-demographic information are given. When Table 1 is examined, 70.35% of the teachers and administrators are female, 21.11% are 21-25 years old, 42.21% are 26-30 years old, 35.68% are in the 31 and over age group. It was determined that 69.85% of them had undergraduate education and 30.15% of them had graduate education, 80.40% of them were teachers by professional title and 19.60% of them were administrators. 64.32% of the teachers and administrators in the sample of the research have 1 year -10 years, 18.09% have 11 years -20 years, 17.59% have 21 years or more professional experience, 33.17% 6% of them work in a state school, 66.83% in a private school, 49.75% in Nicosia, 10.55% in Famagusta, 12.06% in

Kyrenia, 5.53% in Morpho It was determined that 10.55% of them were working in schools in Lefka and 11.56% in Iskele.

Table 1. *Characteristics of teachers and administrators regarding socio-demographic information*

	N	%
Gender		
Female	140	70,35
Male	59	29,65
Ages		
21-25	44	22,11
26-30	84	42,21
31+	71	35,68
Educational Degree		
Bachelor	139	69,85
Postgraduate	60	30,15
Professional Title		
Teacher	160	80,40
Administrator	39	19,60
Professional Seniority		
1-10 years	128	64,32
11-20 years	36	18,09
21 years and more	35	17,59
Schools		
State	66	33,17
Private	133	66,83
School Location		
Nicosia	99	49,75
Famagusta	21	10,55
Kyrenia	24	12,06
Morpho	11	5,53
Lefka	21	10,55
Iskele	23	11,56
Total	199	100,00

Table 2. *Number of current and reachable teachers and administrators by school type and gender*

		Current				Reached			
		Teacher		Administrator		Teacher		Administrator	
School Type	Gender	n	%	n	%	n	%	n	%
	Women	152	90,48	35	54,69	35	74,47	11	45,83
	Men	16	9,52	29	45,31	12	25,53	13	54,17
State	Total	168	100,00	64	100,00	47	100,00	24	100,00
	Women	319	75,95	15	68,18	85	75,22	9	60,00
	Men	101	24,05	7	31,82	28	24,78	6	40,00
Private	Total	420	100,00	22	100,00	113	100,00	15	100,00

Table 2 shows the number of teachers and administrators reached. In this context, 47 of 168 teachers, 152 male and 16 female, working in public schools, and 24 of 47 administrators, 35 female and 29 male, were reached. Out of 420 teachers, 319 men and 101 women, working in private schools, 113, and 15 of 22 administrators, 15 women and 7 men, were reached.

2.2 Data Collection Tools

In this research, "Pre-School Curriculum Evaluation Scale (PCES)" based on Stufflebeam's Context, Input, Process and Product Evaluation Model developed by Aslan, Soyalp, Karahan and Altundaş in (2016) and a personal information form prepared by the researcher were used. While the preschool teachers who participated in the research answered the demographic information in the first part, they expressed their opinions on the evaluation of the preschool curriculums in the second part.

A personal information form prepared by the researcher was used to collect information about the demographic characteristics of pre-school teachers participating in the research. In the personal information form, there are questions about the participants' gender, age, education level, professional experience, the status and region of the institution they are affiliated with.

2.3 Preschool Curriculum Evaluation Scale (PCES)

In this research, the "Pre-School Curriculum Evaluation Scale", which is based on Stufflebeam's Context, Input, Process and Product Evaluation Model, developed by Aslan, Soyalp, Karahan and Altundaş in 2016 will be used. The first sub-dimension of the scale consists of 10 items, the second sub-dimension consists of 10 items, the third sub-dimension consists of 20 items, and the last sub-dimension consists of 10 items, the product. In the research carried out by Aslan, Soyalp, Karahan and Altundaş in 2016, the overall Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 925, the context dimension as 706, the input dimension as 796, the process dimension as 930 and the product dimension as 930. The scale was prepared as a 5-point Likert scale; Preschool teachers participating in the research choose the appropriate expression from the options “1-strongly disagree”, “2-disagree”, “3-undecided”, “4-agree” and “5-strongly agree”. Although there are reverse coded items in the scale, they are indicated as items 4, 5, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 and 49, respectively.

In the research conducted, the reliability coefficient for the "Context" sub-dimension of the Curriculum Evaluation Scale was 0.836, the reliability coefficient for the “Input” sub-dimension was 0.880, the reliability coefficient for the “Process” sub-dimension was 0.959, and the reliability coefficient for the “Product” sub-dimension was 0.905. the reliability coefficient for the overall scale was calculated as 0.948.

2.4 Process of Data Collection

Through the scale used during the research, data were collected by obtaining the necessary permission from the teachers and administrators working in the schools affiliated to the ministry of national education in the TRNC in the 2021-2022 academic year. During the data collected from teachers and administrators, necessary permissions were obtained verbally and in writing. Necessary information has been given in line with the purpose of the research and necessary declaration has been made that the collected data will not be shared with any official institution or authority.

2.5. Analysis and Interpretation of Data

The data collected from the teachers and administrators constituting the sample of the study were statistically analysed using the 26th version of SPSS software, which is a package program used in data analysis. Frequency analyses were applied to determine the socio-demographic characteristics of teachers and administrators. The mean, standard deviation, lowest and highest values obtained for the evaluation scale scores of teachers and administrators for preschool curriculums are shown.

Table 3. *Normality test results of preschool curriculum evaluation scale (pces) scores of teachers and administrators*

	Kolmogorov - Smirnov				
	Statistic	Sd	P	Skewness	Kurtis
Context	0,087	199	0,001	-0,343	-0,277
Input	0,149	199	0,000	0,642	-0,792
Process	0,113	199	0,000	-0,528	0,649
Product	0,163	199	0,000	-1,041	1,452
Overall PCES	0,050	199	0,200	-0,498	-0,113

In Table 3, Kolmogorov and Smirnov tests were applied for the Normality Test of Preschool Curriculum Evaluation Scale Scores of teachers and administrators and the skewness/kurtosis coefficient was evaluated. Accordingly, it was observed that the General Scores of the Preschool Curriculum Evaluation Scale of the teachers and administrators showed a normal distribution, and the sub-dimensions had a normal distribution due to the skewness / kurtosis coefficient being in the range of ±1.5. Thus, parametric tests were included in the comparisons used in the research. While comparing socio-demographic characteristics of teachers and administrators with Preschool Curriculum Evaluation Scale Scores, t-test was used for independent samples in two-group comparisons, and ANOVA was used in comparisons with more than two groups. The correlations between the scores of the Preschool Curriculum Evaluation Scale of teachers and administrators were analysed with the Pearson correlation test.

3. Results

Table 4. *Preschool curriculum evaluation scale scores of teachers and administrators*

	N		SS	Lower	Upper
Context	199	35,18	5,45	22	48
Input	199	30,13	7,38	19	47
Process	199	81,11	10,57	53	100
Product	199	40,03	5,41	24	50
PCES Total	199	186,45	18,88	137	219

Table 4 shows the mean, standard deviation, and the lowest and highest values for the evaluation scale scores of teachers and administrators for preschool curriculums. When Table 4 is examined, it is seen that the scale of Preschool Curriculums of Teachers and Administrators, which constitutes the research sample, is 35.18±5.45 points from the "Context" sub-dimension, an average of 30.13±7.38 points from the "Input" sub-dimension, "Process" It is seen that they got an average of 81.11±10.57 points from the sub-dimension, an average of 40.03±5.41 points from the "Product" sub-dimension, and an average of 185.19±24.42 points from the overall scale.

In line with the findings, it is seen that the teachers and administrators got the highest score from the product sub-dimension. In this context, it can be said that especially concrete concepts in preschool education are of great importance in the development of children. In product evaluation, it is aimed to determine at what level the program meets the needs and achieves success (Stufflebeam, 2003). In this context, it can be said that the curriculum responds adequately to the needs and achieves success according to the opinions of teachers and administrators. Depending on the opinions of teachers and administrators, it can be said that the program is successful in meeting the needs.

Table 5. *The distribution of the responses of the teachers and administrators to the preschool curriculum evaluation scale*

	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree		SS
	%	%	%	%	%		
Context							
1. The Pre-School Curriculum can be implemented within one academic year.	6,0	3,5	6,5	51,3	32,7	4,01	1,04
2. Regional characteristics are taken into account in the Pre-School Curriculum.	5,0	18,1	24,6	41,7	10,6	3,35	1,05
3. Technological innovations were taken into account in the Pre-School Curriculum.	2,5	15,6	18,6	43,2	20,1	3,63	1,05
4. Preschool Curriculum is difficult to implement within the current education system.	4,0	29,1	23,6	32,2	11,1	3,17	1,09
5. Preschool teachers were not given sufficient training about the program.	8,0	24,1	18,1	38,7	11,1	3,21	1,16
6. In the pilot implementation of the Pre-School Curriculum, provinces with different socio-economic levels were taken into account.	6,5	13,1	29,1	39,2	12,1	3,37	1,06
7. Current developments in education have been taken into account in the Pre-School Curriculum.	6,0	15,6	29,1	40,2	9,0	3,31	1,04
8. The Pre-School Curriculum supports the primary school program.	6,5	4,0	15,1	52,3	22,1	3,79	1,04
9. The physical environments of pre-school education institutions are suitable for the implementation of the program.	3,0	8,5	23,6	53,3	11,6	3,62	0,91
10. Sufficient tools and equipment are available for the organization of learning centres.	4,5	20,1	27,6	37,7	10,1	3,29	1,04
Input							
11. It is not appropriate to prepare a "monthly plan" in the Pre-School Curriculum.	11,6	38,7	17,6	21,1	11,1	2,81	1,21
12. The activities implemented within the scope of the Pre-School Curriculum are suitable for the developmental level of the children.	4,0	3,0	6,0	64,3	22,6	3,98	0,88
13. The activities implemented within the scope of the Pre-School Curriculum are not compatible with the achievements.	9,5	45,2	17,1	16,1	12,1	2,76	1,19
14. Children's physical development levels are not sufficient for the implementation of the Preschool Curriculum.	8,5	47,2	14,6	20,1	9,5	2,75	1,16
15. Cognitive development levels of children are not sufficient for the implementation of the Preschool Curriculum.	9,0	47,2	13,1	16,6	14,1	2,79	1,24
16. The family factor has been ignored in the Pre-School Curriculum.	9,0	27,1	28,6	27,1	8,0	2,98	1,11
17. Learning materials used within the scope of Preschool Curriculum not suitable for children's motor development levels.	9,0	46,2	17,6	19,1	8,0	2,71	1,12
18. The activities applied in the learning-teaching process are not interesting for children.	7,5	46,2	13,6	24,1	8,5	2,80	1,15
19. In the Pre-School Curriculum, the individual differences of the children were ignored.	8,0	26,6	19,1	35,7	10,6	3,14	1,16
20. The Pre-School Curriculum is not suitable for children's needs.	12,1	39,7	11,6	23,1	13,6	2,86	1,28
Process							
21. I use different teaching methods and techniques in activities.	4,0	4,0	10,1	52,8	29,1	3,99	0,96
22. I include activities that require collaborative work in the learning-teaching	4,5	2,0	7,5	48,7	37,2	4,12	0,96

process.							
23. I include active learning activities in the learning-teaching process.	4,0	4,5	6,5	52,3	32,7	4,05	0,97
24. I include child-centred activities in the learning-teaching process.	6,0	3,0	7,5	52,8	30,7	3,99	1,02
25. I regularly evaluate children during the process.	4,5	4,5	13,6	49,2	28,1	3,92	1,00
26. I give children home applications that will interest them.	2,5	5,0	8,5	51,8	32,2	4,06	0,91
27. I use measurement and evaluation techniques effectively in the process.	3,5	9,0	12,1	55,3	20,1	3,79	0,98
28. During the process, I arrange the achievements according to the level of the children.	1,0	7,0	8,5	52,3	31,2	4,06	0,88
29. I use the monthly “gains-dashboard” effectively in the process.	1,0	5,0	16,1	53,3	24,6	3,95	0,84
30. I systematically follow the concept development of children with the monthly "concept control chart".	3,0	5,0	17,6	49,2	25,1	3,88	0,94
31. I use “learning centres” effectively in the process.	3,5	4,5	13,1	51,3	27,6	3,95	0,95
32. In the process, I add or remove learning centres as needed.	3,0	6,5	11,1	51,3	28,1	3,95	0,96
33. I use the "integrated event format" effectively in the process.	5,0	4,5	12,1	57,3	21,1	3,85	0,97
34. During the process, I organize learning environments according to needs.	2,5	5,0	10,6	52,3	29,6	4,02	0,91
35. I use activities-techniques to recognize the child in the process.	5,0	3,0	9,0	55,8	27,1	3,97	0,97
36. I regularly evaluate the day.	2,0	8,0	16,6	52,3	21,1	3,82	0,92
37. I adapt the activities according to the level of the children in the daily education flow.	2,5	8,0	7,5	53,3	28,6	3,97	0,96
38. I use “play time” effectively in the daily training flow.	3,0	4,0	7,5	44,2	41,2	4,17	0,95
39. I use the "time to start the day" effectively in the daily training flow.	2,5	5,5	8,0	39,2	44,7	4,18	0,97
40. I use “rest time” effectively in the daily training flow.	2,0	5,0	10,1	42,2	40,7	4,15	0,93
Product							
41. The Pre-School Curriculum has been effective in preparing children for primary school.	1,5	5,0	12,6	43,2	37,7	4,11	0,91
42. The Pre-School Curriculum has developed children's critical thinking skills.	2,0	3,0	14,1	51,8	29,1	4,03	0,86
43. The Pre-School Curriculum has developed children's problem-solving skills.	2,0	3,5	12,1	56,8	25,6	4,01	0,84
44. The Pre-School Curriculum has developed children's ability to use information.	2,5	4,0	12,6	52,8	28,1	4,00	0,89
45. The Pre-School Curriculum has improved the social-emotional development characteristics of children.	2,5	5,5	7,0	58,8	26,1	4,01	0,88
46. The Pre-School Curriculum has improved the motor development characteristics of children.	4,0	4,0	7,5	54,8	29,6	4,02	0,95
47. The Pre-School Curriculum has improved the cognitive development characteristics of children.	1,5	7,5	7,5	54,3	29,1	4,02	0,90
48. The integrated activity format has ensured the all-round development of children.	4,0	4,0	9,0	58,3	24,6	3,95	0,93
49. The Pre-School Curriculum has not been effective in solving the problems arising from the family.	7,0	26,6	19,1	32,7	14,6	3,21	1,19
50. The Pre-School Curriculum enabled children to adapt to school life.	3,5	4,5	7,0	52,8	32,2	4,06	0,94

Table 6. *Comparison of preschool curriculum evaluation scale scores of teachers and administrators by gender*

	Gender Variable	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Context	Women	140	35,22	5,07	0,161	0,872
	Men	59	35,08	6,32		
Input	Women	140	28,79	6,90	-4,093	0,000*
	Men	59	33,31	7,56		
Process	Women	140	82,35	10,06	2,595	0,010*
	Men	59	78,15	11,25		
Product	Women	140	40,43	4,94	1,608	0,109
	Men	59	39,08	6,32		
PCES	Women	140	186,79	16,25	0,397	0,692
General	Men	59	185,63	24,16		
Total		209	186,45	18,88		

In Table 6, the total scores of the teachers and administrators who constitute the research sample from the Preschool Curriculums Evaluation Scale were compared with the t-test for independent samples. When Table 6 is examined, it has been determined that there is a statistically significant difference between the scores of "Input" and "Process", which are sub-dimensions of the Preschool Curriculums Evaluation Scale, according to the gender variable of the teachers and administrators constituting the research sample ($p<0.05$). The scores of female teachers in the "Input" sub-dimension were lower than the men's, and the scores they got from the "Process" sub-dimension were higher.

Evaluation of Preschool Curriculum according to the gender variable of teachers and administrators It was observed that there was no statistically significant difference between the scores of "Context" and "Product" from the overall scale and its sub-dimensions (p>0.05). In this context, it can be said that the scores of male and female teachers and administrators from the overall scale and related sub-dimensions are similar. Input evaluation indicates the extent to which the necessary materials are used adequately in order to achieve the aims and achievements targeted by the training program and to what extent these materials are applicable (Stufflebeam, 2003). In this context, male participants' higher scores in the "Input" sub-dimension compared to females indicates that male participants consider the necessary resources provided to reach the goals and objectives of the training program more adequate than female participants. In addition, it is seen that female participants got higher scores in the "Process" sub-dimension. Process evaluation aims to control the effectiveness of the methods and plans applied in the training program and to give feedback on the development of the program in this regard (Madaus, Scriven, & Stufflebeam, 1983). Besides, it was determined that female participants considered the program more adequate in terms of control and applicability than males. A similar result was obtained in the study conducted by Bayhan (2011) and it was observed that there was a significant difference between the genders of the participants and the "Input and "Process" sub-dimensions. In a similar study conducted by Akdoğdu (2016) and Ayan (2018), it was seen that there was no significant difference in the sub-dimensions of "Context and "Product" according to the gender of the participants. It can be said that these findings are in parallel with the results of the research.

Table 7. *Comparison of preschool curriculum evaluation scale scores of teachers and administrators by age*

	Ages	n	$\bar{x}$	SS	Lower	Upper	F	p
Context	21-25	44	35,73	5,61	23	48	0,573	0,565
	26-30	84	35,33	5,18	22	45		
	31+	71	34,66	5,70	22	46		
Input	21-25	44	31,05	7,69	20	46	0,850	0,429
	26-30	84	30,37	7,34	20	46		
	31+	71	29,28	7,25	19	47		
Process	21-25	44	82,25	9,28	54	100	0,452	0,637
	26-30	84	80,39	10,26	53	100		
	31+	71	81,24	11,71	53	100		
Product	21-25	44	41,11	5,16	24	49	1,241	0,291
	26-30	84	39,90	5,16	24	50		
	31+	71	39,51	5,81	24	50		
PCES General	21-25	44	190,14	17,43	149	219	1,173	0,312
	26-30	84	186,00	18,67	137	217		
	31+	71	184,69	19,91	143	218		
Total		209	186,45	18,88	137	219		

When Table 7 is examined, it has been determined that there is no statistically significant difference between the scores of the teachers and administrators included in the research sample according to the age variable of the Scale of Evaluation of Preschool Curriculum and its sub-dimensions (p>0.05). In this context,

it was determined that teachers and administrators got similar scores from the relevant scales and sub-dimensions regardless of age groups.

In the study, it was determined that there was no significant difference between the age groups of the participants and the PCES scale and its sub-dimensions. In the study conducted by Ayan (2018), it was determined that the sub-dimensions of "Context", "Input", "Process" and "Product" did not show a significant difference according to age. Tanrıverdi (2008) concluded that the age factor of the participants did not have any effect on the achievement of the goals and achievements of the preschool curriculum. It can be said that the findings of the study are in parallel with the results of the literature in this context.

Table 8. *Comparison of preschool curriculums evaluation scale scores of teachers and administrators by educational level*

	Education Level	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Context	Bachelor	139	34,94	5,08	-0,967	0,335
	Postgraduate	60	35,75	6,25		
Input	Bachelor	139	29,43	6,88	-2,050	0,042*
	Postgraduate	60	31,75	8,25		
Process	Bachelor	139	81,15	10,80	0,092	0,927
	Postgraduate	60	81,00	10,12		
Product	Bachelor	139	40,14	5,01	0,451	0,653
	Postgraduate	60	39,77	6,27		
PEPES	Bachelor	139	185,66	18,02	-0,893	0,373
General	Postgraduate	60	188,27	20,79		
Total		209	186,45	18,88		

In Table 8, the scores obtained from the Scale of Evaluation of Preschool Curriculum according to the educational status of the teachers and administrators who constitute the research sample were compared with the t-test for independent samples. It was determined that the difference between the scores of the teachers and administrators in the "Input" sub-dimension in the Evaluation of Preschool Curriculum Scale was statistically significant ($p<0.05$). Those who have a graduate degree have higher scores from the "Input" sub-dimension than those who have a bachelor's degree. When Table 8 is examined, it has been determined that there is no statistically significant difference between the educational status of the teachers and administrators who make up the research sample, and the scores they get from the Scale of Evaluation of Preschool Curriculums and the sub-dimensions of "Context", "Process", "Product" ($p>0.05$). In this context, regardless of their educational status, it was determined that teachers and administrators received similar scores in the overall Scale of Evaluation of Preschool Curriculums and in the sub-dimensions of "Context", "Process", "Product".

In the study, it was seen that the education level of the participants and the scores they got from the "Input" sub-dimension showed a significant difference. Ulusoy and Erkuş (2016) and Ayan (2018) also found that the "Input" sub-dimension showed a significant difference according to education level. The findings of the study are similar to the literature in this context. In addition, the higher scores of graduate graduates in the "Input" sub-dimension than high school graduates may be due to the fact that graduate graduates have more information about the CIPP model and its sub-dimensions.

Table 9. *Comparison of preschool curriculums evaluation scale scores of teachers and administrators according to their professional degree*

	Professional Degree	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Context	Teacher	160	35,29	5,23	0,590	0,556
	Administrator	39	34,72	6,33		
Input	Teacher	160	29,89	7,43	-0,917	0,360
	Administrator	39	31,10	7,18		
Process	Teacher	160	81,81	10,41	1,924	0,056
	Administrator	39	78,21	10,88		
Product	Teacher	160	40,25	5,07	1,163	0,246
	Administrator	39	39,13	6,61		
PCES	Teacher	160	187,25	17,86	1,216	0,225
General	Administrator	39	183,15	22,56		
Total		209	186,45	18,88	137	219

In Table 9, the scores obtained from the Scale of Evaluation of Preschool Curriculum according to the professional titles of the teachers and administrators included in the research sample were compared with the t-test for independent samples. When Table 9 is examined, it has been determined that there is no statistically significant difference between the professional titles of the teachers and administrators constituting the research sample, and the scores of the Preschool Curriculum Evaluation Scale's "Context", "Input", "Process" and "Product" sub-dimensions and the overall scale (p). >0.05). In this context, regardless of their professional titles, it is seen that teachers and administrators get similar scores from the overall scale and related sub-dimensions. Also, it was seen that the professional experiences of the participants and the scores obtained from the PCES scale and its sub-dimensions did not show a significant difference. It is seen that the professional title is not a determinant in the evaluation of the PCES scale. This may be due to the fact that both teachers and administrators have a similar approach towards the training program.

Table 10. *Comparison of preschool curriculums evaluation scale scores of teachers and administrators according to professional experience*

	Professional Seniority	n	$\bar{x}$	SS	Lower	Upper	F	p
Context	1 - 10	128	35,47	5,31	22	48	1,530	0,219
	11-20	36	33,75	5,90	22	43		
	21+	35	35,60	5,40	23	46		
Input	1- 10	128	30,60	7,44	20	46	0,763	0,468
	11-20	36	29,06	6,99	19	43		
	21+	35	29,51	7,59	20	47		
Process	1- 10	128	81,03	9,94	53	100	0,935	0,394
	11-20	36	79,56	12,06	53	100		
	21+	35	82,97	11,23	54	100		
Product	1- 10	128	40,32	5,17	24	50	1,085	0,340
	11-20	36	38,83	5,89	24	50		
	21+	35	40,20	5,72	24	47		
PCES General	1- 10	128	187,42	18,29	137	219	1,743	0,178
	11-20	36	181,19	21,32	143	216		
	21+	35	188,29	17,94	145	218		
Total		209	186,45	18,88	137	219		

When Table 10 is examined, it has been determined that there is no statistically significant difference between the scores of the professional seniority of the teachers and administrators, the scores of the Preschool Curriculum Evaluation Scale and the sub-dimensions "Context", "Input", "Process" and "Product" (p>0.05). In this context, regardless of their professional seniority, it is seen that teachers and administrators get similar scores from the relevant scales and sub-dimensions. In the light of the results obtained in the research, it is seen that professional experience is not a determinant in the evaluation of the PCES scale. The reason for this situation may be due to the fact that the participants in the sample group mostly have a professional seniority of 1-10 years.

Table 11. *Comparison of preschool curriculums evaluation scale scores of teachers and administrators by school type*

	School Type	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Context	State	66	35,42	5,68	0,443	0,659
	Private	133	35,06	5,35		
Input	State	66	30,56	7,54	0,578	0,564
	Private	133	29,92	7,32		
Process	State	66	80,62	11,66	-0,454	0,650
	Private	133	81,35	10,03		
Product	State	66	39,29	6,04	-1,367	0,173
	Private	133	40,40	5,05		
PCES General	State	66	185,89	19,60	-0,291	0,772
	Private	133	186,72	18,58		
Total		209	186,45	18,88		

In Table 11, the scores of the Teachers and Administrators, who constitute the research sample, from the Scale of Evaluation of Preschool Curriculums according to the school type variable, were compared with the t-test for independent samples. When Table 11 is examined, it has been determined that there is no statistically significant difference between the scores obtained by the Teachers and Administrators, who constitute the research sample, from the Scale of Evaluation of Preschool Curriculums "Context", "Input", "Process" and "Product" according to the school type variable (p> 0.05). In this context, it is seen that teachers and administrators working in public schools and private schools have similar scores in the sub-dimensions of the scale. As a result of the findings obtained from the research, it is seen that the type of school where the assignment is made is not a determinant in the evaluation of the PCES scale.

Table 12. *Comparison of preschool curriculums evaluation scale scores of teachers and administrators by the region of the school*

	City	n	$\bar{x}$	SS	Lower	Upper	F	p
Context	Nicosia	99	35,92	4,84	23	48	1,579	0,168
	Famagusta	21	32,48	5,12	26	43		
	Kyrenia	24	35,04	6,60	22	47		
	Morphu	11	35,18	5,84	23	42		
	Lefka	21	34,19	6,02	22	44		
	Iskele	23	35,52	5,90	23	46		
Input	Nicosia	99	29,95	7,08	19	46	1,447	0,209
	Famagusta	21	31,43	7,43	21	46		
	Kyrenia	24	28,50	7,23	21	43		
	Morphu	11	32,73	8,22	23	43		
	Lefka	21	27,86	7,14	20	43		
	Iskele	23	32,26	8,18	21	47		
Process	Nicosia	99	80,74	10,26	53	100	1,087	0,369
	Famagusta	21	80,10	8,44	54	100		
	Kyrenia	24	80,54	14,19	53	100		
	Morphu	11	84,45	7,72	74	100		
	Lefka	21	85,10	11,73	54	100		
	Iskele	23	78,96	9,05	60	100		
Product	Nicosia	99	40,17	4,89	24	50	1,683	0,141
	Famagusta	21	42,19	3,87	34	48		
	Kyrenia	24	37,63	5,81	24	46		
	Morphu	11	40,45	6,56	24	47		
	Lefka	21	39,86	6,22	24	50		
	Iskele	23	39,91	6,46	24	50		
PCES General	Nicosia	99	186,78	17,49	138	217	0,558	0,732
	Famagusta	21	186,19	18,32	151	217		
	Kyrenia	24	181,71	21,77	137	213		
	Morphu	11	192,82	21,13	145	217		
	Lefka	21	187,00	19,46	145	219		
	Iskele	23	186,65	21,25	145	218		
Total		209	186,45	18,88	137	219		

When Table 12 is examined, it is seen that there is a statistical difference between the region variable of the school where the teachers and administrators constituting the research sample is affiliated, and the scores they get from the overall scale with the "Context", "Input", "Process" and "Product" sub-dimensions of the PCES. It was determined that there was no significant difference (p>.05). In this context, regardless of the differences in the regions where the schools are located, it is seen that the teachers and administrators get similar scores from the overall scale and related sub-dimensions. As a result of the findings obtained from the research, it is seen that the school district studied is not a determinant in the evaluation of the PCES scale. This may be due to the fact that the TRNC is a small island and the conditions between the studied regions are not very different from each other.

Table 13. *Correlations between teachers' and administrators' preschool curriculum evaluation scale scores*

		Context	Input	Process	Product	PEPES General
Context	r	1				
	p					
	N	199				
Input	r	0,477	1			
	p	0,000*				
	N	199	199			
Process	r	0,254	0,196	1		
	p	0,000*	0,006*			
	N	199	199	199		
Product	r	0,377	0,066	0,584	1	
	p	0,000*	0,357	0,000*		
	N	199	199	199	199	
PEPES General	r	0,725	0,438	0,724	0,748	1
	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	
	N	199	199	199	199	199

When Table 13 is examined, it has been determined that there are statistically significant and positive correlations between the scores of the "Context", "Input", "Process" and "Product" sub-dimensions of the Scale for Evaluation of Preschool Curriculum of teachers and administrators (p<0.05). In the study, it is seen that there is a significant and positive relationship between the sub-dimensions of the PEPES scale. The CIPP model is a systematic model that measures needs in the context dimension, determining the work plans and budget in the input dimension, the applicability of the program in the process dimension and the success of the program in the product dimension (Mathews & Hudson, 2001). In this context, the reason for this situation may be that each evaluation process cannot be considered independently of the other, and that all evaluation processes (context, input, process and product) are complementary to each other.

4. Discussions, Conclusions and Suggestions

According to the results obtained from the study, an average of 35.18±5.45 points from the "Context" sub-dimension of the teachers and administrators' PCES, an average of 30.13±7.38 points from the "Input" sub-dimension, and an average of 81.11± from the "Process" sub-dimension. It was determined that they scored 10.57 points, 40.03±5.41 points from the "Product" sub-dimension and 185.19±24.42 points from the overall scale. It is seen that teachers and administrators got the highest score from the product sub-dimension. Moreover, it was determined that the scores of the teachers and administrators in the "Input" and "Process" sub-dimensions of the PCES showed a significant difference according to their gender. While the scores of women in the "Input" sub-dimension were lower than that of men, it was determined that the scores they got from the "Process" sub-dimension were higher. It was observed that there was a significant difference between the scores of the teachers and administrators in the "Input" sub-dimension of the PCES according to their educational status. It was determined that the scores of the participants with a postgraduate education level were higher than those of high school graduates.

In the context dimension of the curriculum; it has been seen that the preschool curriculum can not be implemented within one academic year. Regional characteristics are not important and are not taken into account in the pre-school curriculum. Also, technological innovations were not taken into account in the pre-school curriculum. According to teachers and administrators preschool curriculum is not difficult to implement within the current education system because teachers were not given sufficient training about the curriculum. In the pilot implementation of the pre-school curriculum, provinces with different socio-economic levels were not taken into account (Mardiana & Suyata, 2017). Current developments in education have not been taken into account in the pre-school curriculum. Teachers believe that the pre-school curriculum does not support the primary school curriculum, the physical environments of preschool education institutions are not suitable for the implementation of the curriculum and there aren't any sufficient tools and equipment available for organization of learning centres.

In the input dimension of the curriculum; teachers believe it is not appropriate to prepare "monthly plan" in the pre-school curriculum. Activities which are implemented the scope of the pre-school curriculum are not suitable and compatible for the developmental level of the children. Children's physical and cognitive development levels are not sufficient for the implementation of the curriculum (Kuboja & Ngussa, 2015). Moreover, families are ignoring their children's education and do not support their psychomotor development with materials. Consequently, teachers and administrators believe that activities are not proper for children's needs, expectations and do not consider their individual differences.

In the process dimension of the curriculum; according to teachers and administrators opinion teachers do not use various methods, activities or techniques. They don't consider active learning, child-centredness, or to evaluate children regularly. In pre-school curriculum teachers don't use scaffolding or home supported materials. They don't consider evaluation techniques or level of children when they are in the process part of the curriculum. In addition to these, teachers do not use monthly "gains-dashboards" effectively and "concept control charts" properly. They do not use "learner centred" education which is known most useful method in learning environment specifically for young learners. Lastly, teachers do not use techniques that they can recall a child in the process or evaluation daily and "play time" is missing which is the most effective way of learning for that age groups (Jenkins, 2009).

In the product dimension, curriculum does not prepare children for primary school, develop children's critical thinking and problem solving skills. Teachers also believe that it does not give chance for children to use their ability, or to improve children's social-emotional development. Nevertheless, children cannot develop their motor or cognitive skills, solving problems, or help children adapt to school life. (He, 2015).

For the future studies, it is seen that the sample group of the research consists of a younger group in terms of professional seniority. In similar studies, it is recommended to examine in detail the views of teachers and administrators with more experience in terms of professional seniority. Considering that the TRNC is an island country that hosts many cultures and nationalities, it is recommended that the evaluation studies of the curriculum to be conducted in the TRNC should be carried out by including the children whose mother tongue is different from Turkish. Also, context, input, process and product were evaluated as a whole. In similar studies, it is recommended to investigate the propositions explaining these factors in more detail and to determine which propositions are not sufficient. The research was carried out using quantitative research method. It is recommended that future researches can be carried out with a mixed method by using quantitative and qualitative methods together.

References

Aslan, M. , Soyalp, H. , Karahan, O. & Altuntaş, M. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçe

ğinin Geliştirilmesi . Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 13 (1) , 657-683. Retried from https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272564

Aydoğan, Y. (2006). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *10*(10). 27-33.

Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic perspectives*, *15*(2), 213-238.

Güneyli, A., & Nadir-Baykent, Ö. (2016). *Yazmaya Hazırlık Temelinde Yazı-Çizgi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kıbrıs Örneği*. Journal of Turkish Studies, 11(3), 1203-1228.

He, Y. (2015). Investigation on the development of preschool education informationization of ethnic region in Gansu, China. *International Journal of Higher Education,* 4(3), 161-167.

Jenkins, S. B. (2009) Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory, *The Curriculum Journal,* 20(2), 103- 120.

Kuboja, J. M., & Ngussa, B. M. (2015). Conceptualizing the place of technology in curriculum formation: A view of the four pillars of curriculum foundations. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,* 4(2), 54-71.

Kuru-Turaşlı, N. (2018). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi.* G. Haktanır (Ed.), Erken çocukluk eğitimine giriş içinde (s. 9-30). Ankara: Anı.

Mardiana, M., ve Suyata, P. (2017). Evaluating the philosophical foundation of 2013 Curriculum. *Journal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan,* 21(2), 175-188.

McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.

Oral, B., & Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Parlakyıldız, B. (2014). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal of Social Science*. 2(4), 107-124.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(10).

Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, (89), 7-98.

Stufflebeam, D. L. (2003) *The CIPP Model for Evaluation.* Kellaghan, T., & Stufflebeam, D.L. (Editor), International Handbook of Educational Evaluation 31-62. The Netherlands: Kluwer.

TRNC Ministry of National Education (2018). Okul Öncesi Eğitim Programı. Retrived from http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim20Programlari/20182019/okuloncesi2018.pdf.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. & Gençdoğan, B. (2008). Öğretmen ve Yöneticilerin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.

Yıldırım, A., & Koçak, N. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 133-143.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *"SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri".* (4. Edition) Ankara: Detay Yayınları.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Okul Öncesi Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler

Yeşim Güleç-Aslan[a,1], Elif Gündoğdu[b], Merve Şirikçi Turhan[a,b]

[a] *Istanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, 34862, Türkiye*
[b] *Istanbul Medeniyet Üniversitesi,Lisansüstü Enstitüsü, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı, İstanbul, 34862, Türkiye*

Öz

Özel gereksinimli bireylerin gelişim alanlarında ilerleme göstermeleri için okul öncesi dönemden başlayarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları önemlidir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısında ise okulöncesi öğretmenlerinin nitelikli uygulamalarının yanı sıra pek çok farklı etmenin rolü söz konudur. Uygulanabilir bir bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamak ve bu BEP'i uygulamak bu etmenlerden birisidir. Bu çalışmanın amacı, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklere yönelik yaşantılarının incelenmesidir. Bu nitel araştırma, bireylerin yaşantılarının ve duruma yönelik deneyimlerin incelenmesi için uygun olan fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen on okul öncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel analiz doğrultusudaki ön bulgular ortaya konmuştur ve ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Bu araştırmanın, okulöncesi öğretmenlerinin nitelikli BEP hazırlamaları ve uygulamaları bağlamında yürütülecek uygulamalara ve ileri araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler:
Özel gereksinimli birey; okul öncesi öğretmeni; nitel araştırma

1. Giriş

Özel gereksinimli bireylerin beceri alanlarındaki gelişimleri, sonraki yaşamlarını en üst düzeyde bağımsız yaşayabilmeleri ve toplumla bütünleşmeleri için okul öncesi eğitim sürecinden itibaren kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim almaları önemlidir. Türkiye'de özel eğitim uygulamaları çeşitli yasal düzenlemeler doğrultusunda yürütülmektedir. Bu yasal düzenlemeler çerçevesinde, 37-72 ay arasındaki özel gereksinimli tüm bireylerin okul öncesi eğitimi ayrıştırılmış ve/veya kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında zorunludur (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014). Tipik gelişim gösteren akranlarla aynı ortamda destekli ve/veya desteksiz eğitim almaya dayalı bir uygulama olan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının niteliğinde ve sonuçlarının başarısında okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli uygulamalarının yanı sıra öğrenci ve ailelerin sürece hazırlanması, fiziki ortamın düzenlenmesi, öğretmen yeterliklerinin arttırılması gibi pek çok farklı etmenin rolü söz konudur (Lindsay, Proulx, Scott ve Thomson, 2014; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Özel gereksinimli birey için gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmak için hazırlanan ve destek eğitim hizmetlerini de içeren bir program olan bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) uygulanabilir bir şekilde hazırlanması ve nitelikli bir şekilde uygulanması da bu etmenlerden bir tanesidir. Kısa ve uzun dönemli amaçlara, sunulacak destek eğitim hizmetine, öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile materyallerine, davranış problemleriyle baş etmeye yönelik yöntemlere ve öğrencinin kişisel bilgilerine yer verilen BEP, özel gereksinimli öğrenciler için takip edecekleri eğitim programı temelinde hazırlanmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP geliştirme birimleri oluşturulur ve bu ekip BEP sürecini yürütür (Kargın, 2014; MEB, 2013, 2018; Özyürek,

[1]Sorumlu yazar adresi: Istanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, 34862, Türkiye
e-posta: yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

2014; Vuran, 2005). BEP geliştirme süreci eğitsel değerlendirme öncesi, gönderme ve değerlendirme, yerleştirilme, BEP geliştirme, uygulama ve izleme aşamalarını içermektedir (Vuran, 2005).

Özellikle erken çocukluk dönemi eğitimlerinin önemi bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel unsurlarından bir tanesi olan BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Her ne kadar BEP bir ekip tarafından hazırlansa da gerek hazırlama gerekse uygulama sürecinde öğretmenler temel kişiler olarak nitelendirilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama yönünde ihtiyaçlarının ve yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi ile mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır (örneğin, Jenkins & Ornelles, 2009; Yüksel, Oğur & İşbilir, 2020). Ancak özellikle ulusal alanyazın bağlamında gerek okul öncesi gerekse diğer alan öğretmenlerinin BEP sürecindeki yaşantılarına ilişkin sınırlı araştırma olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin yaşadıkları çeşitli güçlüklere ve ihtiyaçlarına (örneğin, ekip çalışmasında güçlükler, yardımcı personel ihtiyacı, mesleki yeterlik, sınıf mevcudu) dikkat çekildiği görülmektedir (örneğin, Çıkılı, Gönen, Aslan-Bağcı, & Kaynar, 2020; Ersan & Ata, 2018; Korkmaz-Ersan & Sönmez-Kartal 2020). Okul öncesi öğretmenlerin BEP sürecinde yaşadıkları güçlüklerin özellikle derinlemesine bilgi sağlayıcı nitel araştırmalar ile incelenmesi, olası güçlüklerin, ihtiyaçların ortaya konularak, bu güçlüklerin çözümüne ve ihtiyaçların giderilmesine yönelik önlemlerin alınması bağlamında önemli olabilecektir. Bu doğrultuda bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklere yönelik yaşantılarının niteliksel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, okulöncesi öğretmenlerinin nitelikli BEP hazırlamaları ve uygulamaları bağlamında yürütülecek uygulamalara ve ileri araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

2. Yöntem

Bu nitel araştırma fenomenolojik (olgubilimsel) desenle yürütülmüştür. Bu desen, bireylerin yaşantılarının ve duruma yönelik deneyimlerin incelenmesi için uygun bir desendir (Creswell, 2014). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklere yönelik yaşantılarının incelenmesi amaçlandığından fenomenolojik desen kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi doğrultusunda oluşturulmuştur (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda küçük örneklem üzerinde çalışılmaktadır ve örneklem sayısına verilerin önceki ya da hali hazırdaki araştırmalardaki doygunluk noktası, benzer araştırmalardaki örneklem sayıları ve amaç gibi ölçütlere göre karar verilmektedir (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada verilerin doyum noktası bağlamında şu ölçütleri karşılayan 10 okul öncesi öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur: (1) meslek yaşantısı boyunca en az bir yarıyıl boyunca sınıfında tanısı olan özel gereksinimli öğrencisi olması, (2) araştırmaya katılım için gönüllülük. Araştırma etiği gereği katılımcılın kimlikleri gizli tutulmuştur. Bu doğrultuda, ilerleyen kısımlarda öğretmenler "Ö" harfi ve katılımcı numaraları ile kodlanarak ifade edilmiştir (örneğin, Ö1). Katılımcıların sekizi kadın, ikisi erkek olup, yaş aralığı 25-45, yaş ortalaması ise 38'dir. Dokuz öğretmen devlet, bir öğretmen ise özel okulda çalışmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyim yıl ortalaması 13'dir. Katılımcılardan bir kısmı (N=7) lisans eğitimlerindeki bazı derslerde BEP ile ilgili bilgiler edindiklerini belirtmişken, bir kişi BEP ile ilgili hizmet içi eğitime katıldıklarını bildirmişlerdir.

2.2. Veri Toplama

Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile 2022 yılının şubat, mart ve nisan aylarında toplanmıştır. Fenomonolojik araştırmalarda, deneyimler hakkında bilgiler toplamak için temel veri toplama aracı görüşmedir (Creswell, 2014; Smith & Osborn, 2004). Görüşme soruları birinci araştırmacı tarafından alanyazın incelemesi doğrultusunda (örneğin, Lindsay vd., 2014) hazırlanmıştır. Çeşitli üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde öğretim üyesi olarak çalışan ve çalışmalarını ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen iki uzmanın görüşlerinden sonra görüşme sorularına son hal verilmiştir. Görüşme formunda yedi soru yer almaktadır. Bu sorulara örnekler şöyledir: "BEP hazırlama sürecinde yaşadığınız güçlükler oluyor mu? Evet ise kısaca bu güçlüklerle ilgili deneyimlerinizden bahseder misiniz?", "BEP uygulama

sürecinde yaşadığınız güçlükler oluyor mu? Evet ise kısaca bu güçlüklerle ilgili deneyimlerinizden bahseder misiniz?"

Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde halen devam eden COVID-19 pandemisi nedeniyle katılımcıların tercihleri doğrultusunda zoom (N=9) ve yüz yüze (N=1) olarak ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. En kısa görüşme 7 dakika, en uzun görüşme 31 dakika olup, ortalama görüşme süresi 19 dakikadır. Ayrıca, öğretmenler kişisel bilgi formunu doldurmuşlardır.

2.3. Veri Analizi

Veriler betimsel analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş olan kavramsal çerçeve veya temalara göre ele alınır. Bu doğrultuda veriler araştırma amaçları, soruları ve/veya veri toplama araçlarında yer alan konular bağlamında tematik bir bakış açısıyla incelenip, yorumlanır. Veriler, doğrudan alıntılar eşliğinde sistematik bir şekilde raporlaştırılıp, okuyucuya sunulur. Betimsel analiz sürecinde belirlenen kavramsal çerçeve veya temalar dışında araştırma amacıyla ilişkili farklı ve yoğun veriler ortaya çıktığında ise betimsel analizin ardından içerik analizi süreci başlatılabilir (Creswell, 2014; Özdemir, 2010). Bu doğrultuda bu araştırmada betimsel analiz şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir: (a) Görüşme kayıtlarının dökümleri gerçekleştirilmiştir ve bilgisayar ortamında ilgili dosyalara aktarılmıştır, (b) araştırma amacı ve görüşme soruları doğrultusunda tematik çerçeve oluşturulmuştur ve veriler BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükler, BEP uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve güçlüklerin aşılması için öneriler temaları bağlamında okunarak incelenmiştir, (c) veriler veri analizi formuna aktarılmıştır ve araştırma amacı kapsamında tematik bir inceleme yapılmıştır. Böylece veriler temalara ayrılmıştır. Belirlenmiş temalar dışında araştırma amacı ile ilgili yeni kategoriler ve/veya temalar saptanmamıştır, (d) temalar ile temalarla veri içeriklerinin uyumlarına yönelik güvenirlik çalışması için veri toplama aracı için görüşü alınan uzmanlar dışındaki bir başka uzmandan görüşmelerin %20'si için uzman görüşü istenmiştir. Görüşü alınan uzman bir üniversitenin özel eğitim bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi olup, çalışmalarını ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemleriyle yürütmektedir. Uzmana temalar ile temalandırılmış veri içerikleri gönderilmiştir. Uzmandan temalarındırılmış veri içeriklerini inceleyerek, belirtilen 'temaların' ilgili veri içeriğine uygun olup olmadığını, belirtilen temalar dışında kategori ve tema önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Bir başka deyişle, temalar ve veri içerikleriyle temaların uyumu hakkında görüşü istenmiştir. Uzmanın görüşleri doğrultusunda temalandırılmış verilere son hal verilmiştir, (ı) elde edilen bilgiler doğrudan alıntılarla bulgular kısmında sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında ise şu önlemler alınmıştır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

a. Veriler toplanırken, görüşme sırasında kısa özetler yapılarak, katılımcıların söylediklerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir.
b. Araştırmacılar görüşmeleri bizzat kendileri (ikinci ve üçüncü araştırmacı) gerçekleştirmişlerdir.
c. Yukarıdaki ilgili bölümlerde açıklandığı üzere, veri toplama ve analizi süreçlerinde araştırma dışındaki uzmanların görüşleri alınarak gerek uzman incelemesi gerekse araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Böylece araştırmanın inandırıcılığı arttırılmıştır.
d. Araştırmanın yinelenebilirliğini ve aktarılabilirliği sağlamak için ayrıntılı betimlemeler söz konusudur.
e. Bilimsel araştırma etiği doğrultusunda, katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında sözel bilgi verilmiştir. Ayrıca, katılımcılar araştırma, katılımcı hakları ve gönüllülük ile ilgili bilgileri içeren onam formlarını imzalamışlardır. Katılımcıların adları kodlanmıştır ve böylece kimlikleri gizli tutulmuştur. Bunların dışında, İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İMÜ) etik kurulundan resmi etik onay belgesi alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma verilerinin betimsel analizine dayalı ön bulgular şu üç tema doğrultusunda sunulmuştur: BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükler, BEP uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve güçlüklerin aşılması için öneriler.

3.1. Tema 1: BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Tema 1 doğrultusunda dokuz katılımcı BEP hazırlama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını, bir katılımcı (Ö3) ise BEP hazırlama sürecinde yaşadığı bir güçlük olmadığını şu ifade ile vurgulamıştır: *"BEP hazırlama sürecinde yaşadığım güçlükler olmuyor. Hazır seçme kazanımlar var ya o şekilde seçtiğimiz için ve çocuğu da daha önce gözlemlediğim için sıkıntı yaşamıyorum hazırlama konusunda"*. BEP hazırlama sürecinde yaşanan güçlükler doğrultusunda altı katılımcı (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) BEP amaçlarını oluşturmaya yönelik güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu güçlükleri çocuğu kısıtlı sürede gören RAM tarafından hazırlanan BEP'lerdeki hedeflerin ve içeriğin çocuğun ihtiyaçlarına, tanısına ve tanı belirtilerinin şiddetine uygun olmaması, okullarda çocuğu tanımadan BEP yapmak zorunda kalmaları, çoğunlukla hazır plan kullandıklarından ortaya çıkan planların çocuk için çok uygun olmaması olarak bildirmişlerdir. Bu güçlüklere yönelik bazı ifadeler şöyledir: "*Bu planı hazırlayabilmek için çocuğu iyi tanımak gerekiyor önce. Biz çocuğu tanımadan sadece kurumun 1 ya da 2 saatte verdiği kararla, tanısıyla, tanısına bakarak şey yapıyoruz."* (Ö2). *"Çocuğu görüyorum değerlendirmesini yapıyorum. BEP'ine bakıyorum ama gelen BEP çocukla eş değer, yani çocuğu tanımlayan içerikte ve özellikte değil. Hedefler falan çok yüksek oluyor. Çocuk gelişimine uygun konulduğunu düşünmediğimiz bir sürü BEP var."* (Ö6) *"Bir öğrencim vardı bundan iki yıl önce, onda BEP hazırlamakta tabi ki ilk işim rehber öğretmen ile iletişim kurmak oluyor okulda ve onların bana söyledikleri sürekli tek bir model var hiç unutmam onu, ''hocam ….. okulu var, onun sitesine girerseniz orada hazır BEP planı var oradan bakın oradan yazın." Tek çözüm bu oluyor. Hep bilindik bir dosya geliyor her sene elimize, bu dosyadan hocam sen uygun amaç kazanım seç. Çoğu zaman da bunu ezbere doldurup vermişimdir."* (Ö7)

Ayrıca öğretmenlerden altı tanesi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10) BEP hazırlama sürecinde ekip çalışmasına ilişkin güçlüklerden (ekip çalışmasının gerçekleştirilememesi, ekip üyelerinden destek alamama, vb.) şu örnek ifadelerle bahsetmişlerdir: *"BEP hazırlama sürecinde destek alabileceğimiz kimse yok. Belki okullarda rehberlik öğretmeni bile çoğu zaman yok ya da geldiğinde birkaç gün geliyor. Okullardaki iletişim kopukluğu da bence bunları biraz daha şey yapıyor, ilerlememizi engelliyor."* (Ö4).

Katılımcılardan Ö10 ise BEP hazırlama sürecinde yaşadığı güçlüklerden bir tanesini BEP hazırlamanın çok fazla zaman alması ve bu sürecin çok uzun sürmesi olarak ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı olan Ö2 ise form, işleyiş gibi konularda sürekli değişiklik ve güncelleme olduğunu ve bu değişiklikleri takip edemediğini, bu bağlamda BEP hazırlama sürecinde güçlük yaşadığını şöyle ifade etmiştir: *"Sürekli doldurmamız gereken formlar değişiyor, işleyişleri değişiyor. Sürekli olarak güncelleme geliyor. Takip etmek gerçekten çok güç."*

Altı öğretmen (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) BEP hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlük olarak BEP konusunda mesleki yeterliklerinin sınırlılığını ve yeterli bilgilerinin olmamasını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden iki tanesi (Ö2, Ö6) hizmet öncesi eğitimle ilgili sorunların (yeterli ders olmaması, derslerin teorik olması, vb.) BEP hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlük olarak ifade etmişlerdir. Bir başka deyişler örnek ifadelerden de görülebileceği üzere katılımcılar bu konuları hem yaşadıkları güçlük ve hem de tüm diğer güçlüklerin nedeni olarak ifade etmişlerdir. *"Öğretmenlerin bu konuyu çok fazla bilmemesi.Evet açık ve net söylüyorum öğretmenim. Çok fazla bilmemesi."* (Ö5). *"BEP'in ne olduğunu tam bilinmiyor. BEP'in tanımlaması bilinmiyor. BEP'in neyi içermesi gerektiği çok iyi bilinmiyor. Uzun ve kısa hedefler arasındaki hedeflerin ne olduğu çok net bilinmiyor."* (Ö6). *"Yani BEP hakkında bilgim olmadığı için bu kadar yaptım."* (Ö7).

3.2. Tema 2: BEP uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler

Tema 2 kapsamında tüm katılımcıların BEP uygulama sürecinde bir takım güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yedi öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9) grup içinde, sınıfta özel gereksinimli çocuklar bireysel ilgilenme gerekliliğini, özel gereksinimli öğrenci ile sınıftaki tipik gelişim gösteren diğer çocuklardan farklılaşan hedeflerine yönelik farklı çalışmalar yapmak durumunda kalmalarını yaşadıkları güçlükler olarak şu tür cümlelerle ifade etmişlerdir: *"Çocukla beraber sınıftaki sıkıntımız şu oluyor, benim 14 tane öğrencim var. Onlarla da etkinlik yapmak zorundayım. Bir yandan kaynaştırma öğrencisine odaklanamıyorum. Benim kaynaştırma öğrencim bireysel ilgilenilmesi gereken bir çocuk. Hiçbir şekilde bizim toplu*

yaptığımız etkinliklere en ufak şekilde, 2 yıl boyunca bir kere bile katıldığı olmadı. Tamamen bireysel halde." (Ö1). *"En büyük güçlük diğer çocuklardan farklı olarak, yani daha basit bir şekilde hazırlama gerekiyor ama uygulama noktasında biraz daha zorluk yaşayabiliyoruz. Çünkü birebir ilgi gerektiriyor."* (Ö4).

Öğretmenlerden bir tanesi (Ö3) BEP uygulama sürecinde destek oda gereksinimi bir güçlük olarak ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö6 ise aile ilgili yaşadığı güçlükleri vurgulamıştır. Öğretmenlerin tümü özel gereksinimli öğrencinin problem davranışlar sergilemesini, kendi sınıflarına gelen özel gereksinimli çocuğun geçiş sürecindeki sıkıntıları, diğer çocuklarla uyum sağlayamamasını, diğer çocukların şikayetlerini, problem davranışlarla baş etme ve sınıf yönetimi konusundaki zorluklarını BEP uygulama sürecinde yaşadıkları güçlükler bağlamında ele almışlardır. Bu doğrultuda bazı örnek ifadeler şöyledir: *"Aslında diğer çocuklara da günah. Mesela öğrencim çok bağırıyordu, otizmi biliyorsunuz, çok çığlık atıyordu ilk başlarda. Çocuklar çok şikayet ettiler. Çok zor durumda kaldılar."* (Ö2). *"BEP uygulama sürecinde güçlükler oluyor mesela zihinsel veya otizmli öğrenci sınıfta çok durmak istemeyebiliyor ya da çok hareketli olup oyuncakları sağa sola fırlatabiliyor. Dolap üzerine tırmanan öğrencilerim olmuştu."* (Ö9).

Katılımcılardan Ö1 yardımcı personel ihtiyacını, Ö3 özel gereksinimli çocuklar ile iletişim kuramamasını, Ö9 ise öğretmenin duygusal olarak yıpranmasını BEP uygulama sürecinde yaşanan güçlükler olarak ortaya koymuşlardır. Bu konulara örnek ifadeler şöyledir: *"Bizim sınıflarımızda yardımcılarımız yok, yardımcı personel yok. Bu kaynaştırma öğrencilerinin çoğu zaten bırakın öğrenme ortamlarını, güvenlik açısından da desteğe ihtiyaç duyuyoruz sınıfta"* (Ö2). *"…Onun haricinde sıkıntı iletişim konusunda sorun yaşıyorum aynı zamanda kendim. Söylediklerini anlamıyorum çocuğun bazen."* (Ö3), *"İnsan duygusal olarak da çok yıpranıyor. Ondaki yetersizliklere üzülebiliyorsun."* (Ö9).

Ayrıca üç öğretmen (Ö2, Ö6, Ö7) BEP amaçlarına uygun etkinlikler geliştirme ve uyarlama yapabilme konusunda güçlükler yaşadıklarından BEP 'in evrak üzerinde kaldığını ve uygulamaya geçirilemediğini belirtmişlerdir: *"Evrak üzerinde yapılıyor ama gerçek uygulamaya dönüştürülmüyor."* (Ö6), *"Dönemin başından itibaren hani zorluk dediniz ya tanımadan planı hazırlamak bence büyük bir zorluk yani BEP planı biraz daha evrak üzerinde kalıyor."* (Ö2).

İki katılımcı Ö4, Ö5 ise materyal ihtiyacını BEP uygulama bağlamında güçlük ve bir yanıyla da bu güçlüklerin nedeni olarak ortaya koymuşlardır. Sınıf mevcudunun ve/veya özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin tanılarının ve/veya tanı belirti düzeylerinin farklı olması ise dört katılımcı (Ö5, Ö6, Ö8, Ö10) tarafından BEP uygulama sürecinde güçlükler olarak belirtilmiştir: *"Hem sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması hem de çocuğa hazırlanacak materyal güçlüğü"* (Ö5). Ayrıca öğretmenlerden iki tanesi (Ö4, Ö7) ise BEP uygulama sürecinde ekip çalışmasına ilişkin güçlükleri vurgulamışlardır: *"Yani biz iletişim halinde olamıyoruz özel eğitim öğretmenleri ile."* (Ö7).

İki öğretmen (Ö2, Ö6) BEP uygulama sürecinde yaşadıkları güçlük olarak BEP konusunda mesleki yeterliklerinin sınırlılığını ve yeterli bilgilerinin olmamasını şöyle ifade etmişlerdir: Ayrıca Ö6 hizmet öncesi eğitimle ilgili bazı sınırlılıkların da BEP uygulama sürecinde yaşadıkları bir güçlük olduğunu belirtmiştir: Bu ifadelerden de görülebileceği üzere katılımcılar bu konuları aynı zamanda yaşadıkları güçlüklerin nedeni olarak ifade etmişlerdir. *"Uygulama, uygulama evet, BEP'in hedefleri alınıyor öyle ya da böyle bir şekilde o kazanımlar yazılıyor ama uygulamanın nasıl yapılacağına dair öğretmenler bilgi sahibi değil yani bir tane bu özelliğe sahip otistik çocuk gelince, otistik çocuğu nasıl entegre edeceğine dair bilgi sahibi değil."* (Ö6). Ö10 ise fiziki ortama ilişkin bazı konuları yaşadıkları güçlükler bağlamında vurgulamıştır: *"Fiziki şartlar daha uygun olmalı bazen küçük bir sınıf oluyor az öğrenci oluyor, bir öğrenci mesela görmede problemi olan bir öğrenci işte sivri yerler olmamalı ama oluyor".*

Tema 3: Güçlüklerin aşılması için öneriler

Tema 3 bağlamında tüm katılımcıların BEP hazırlama ve uygulama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin aşılmasına yönelik çeşitli önerileri söz konusudur. Dört katılımcı (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9) yardımcı personel ihtiyacının giderilmesi, üç katılımcı (Ö1, Ö5, Ö6) kaynaştırma süresinin ve yerleştirmenin uygun bir şekilde yapılması, üç katılımcı (Ö1, Ö3, Ö4) destek eğitim odası ihtiyacının giderilmesi önerilerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Ö3 okul dışındaki özel eğitim saatlerinin arttırılması, Ö5 materyal ihtiyacının

giderilmesi, Ö10 fiziki ortama yönelik ihtiyaçların giderilmesi ile sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin düzeylerinin/tanılarının çok farklı olmaması önerilerini ortaya koymuşlardır. Örnek ifadeler şöyledir: *"Kaynaştırma öğrencisi için destek eğitim odaları önemli bir faktör. Birebir ilgileniliyor orada onlarla. Ona yoğunlaşmış bir şekilde eğitim veriliyor. Bunların ekstradan alınması ya da süresinin artırılması faydalı olabilir. Hem normal sınıfta eğitim görüp hem de destek eğitim odalarında ya da rehabilitasyon merkezlerinde eğitim almaları aslında belki de gelişimlerini daha ileriye götürebilir."* (Ö1) *"Mesela öğrencim şiddet uyguluyor ya da kaçma eğiliminde oluyor. Kaçma eğiliminde olan bir çocuğu yakalamaya çalıştığında sınıfta 15-20 öğrenciyi yalnız bırakmış oluyorsunuz. Onlar zaten gerçekten çok küçükler, yalnız bırakmaya uygun değiller. O yüzden yardımcı personel mutlaka olmalı. Bir gölge abla mutlaka olmalı."* (Ö2). *"Şimdi diğer çocuklarla sınıfta bulduğumuz diğer materyallerle yaparken özel gereksinimi olan çocuklar için belki daha özel, yani onun anlamasını kolaylaştıracak materyaller gerekebilir. Çünkü normal denilecek çocuklara özel gereksinim dışındaki çocuklar kendileri sınıftaki herhangi bir materyali ya benim verdiğim yönerge ile ya da kendileri o bilişsel seviyede oldukları için farklı amaçlarla kullanabilirken özel gereksinimi olan çocuklarda bunu benim hazırlamam gerekiyor ya da o materyalleri sınıfta çok donanımlı, kapsamlı bir sınıf olması gerekiyor. Bence bu plan hazırlamaktan daha zor kısım. Uygulamak zor."* (Ö4).

Ayrıca (Ö3, Ö5, Ö6) ailenin sürece etkili katılımı için ailelerin eğitiminin gerekliliğini şöyle vurgulamışlardır. *"Anneye babaya eğitim verilebilir."* (Ö3). Katılımcılardan dört tanesi (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10) ise mesleki yeterliklerin geliştirilmesi ve bilgi/eğitim ihtiyacının (BEP, problem davranışlar, vb.) giderilmesi konusunda şu ifadelerle önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca Ö6 hizmet öncesi eğitimlerde düzenlemeler (ilgili derslerin müfredata konması, derslerin teorik olmaması) yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. *"Daha çok hizmet içi eğitimler verilebilir bu konuda."* (Ö5*). "Hocam en önde gelen şey ben dört yıl boyunca bu eğitimi aldım ama dört yıl boyunca kesinlikle sınıfınızda bir kaynaştırma öğrencisi olursa, bir BEP hazırlama işte onu sınıfa nasıl uyum sağlarsınız gibi içerikli dersler almadım. Yani bu tür derslerin üniversitede okutulurken programa dahil edilmesi çok önemli benim için en başta oradan başlıyor benim için."* (Ö7).

Dört öğretmen (Ö5, Ö6, Ö7, Ö10) sınıf mevcudu/öğrenci sayısı ile ilişkili düzenlemelerin yapılmasını, dört öğretmen (Ö4, Ö6, Ö8, Ö10) ekip çalışmasının gerçekleştirilmesini ve üç öğretmen de (Ö6, Ö8, Ö10) BEP hedeflerinin ve içeriğinin çocuğa, çocuğun ihtiyaçlarına, vb. uygun yapılması ve uygun uyarlamaların gerçekleştirilmesi önerilerini şu ifadelerle ortaya koymuşlardır. *"Öğrenci sayıları az tutulabilir özel öğrenci verilecekse o sınıfa."* (Ö5), *"Keşke okul içerisinde sürekli rehberlik öğretmenimizle ya da müdür, müdür yardımcımız bizi yönlendirse, bu anlamda biraz daha donanımlı olsak."* (Ö4)

4. Tartışma

Bu nitel araştırmada okul öncesi öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklere yönelik yaşantıları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükler, BEP uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve güçlüklerin aşılması için öneriler olarak üç tema halinde öğretmenlerin yaşantıları hakkında bilgi sunmaktadır.

İlk tema olan BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan güçlükler bağlamında araştırmanın katılımcıları okul öncesi öğretmenlerinin BEP amaçlarını oluşturmada ve ekip çalışması sürecinde sorunlar, form ve işleyiş gibi konulardaki sık değişiklikleri takip edememe ile mesleki yeterliklerinin sınırlılığını konuları üzerinde durdukları görülmektedir. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırmaların (örneğin, Çıkılı vd., 2020; Korkmaz-Ersan & Sönmez-Kartal 2020) bulguları ile tutarlıdır. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlarken amaçları oluşturmayla ilgili yaşadıkları güçlüklerin çocuğun yeterince tanınmadan BEP'lerin hazırlanması, etkili bir ekip çalışması sürecinin sağlanamaması ve mesleki yeterliliklerde sorunlarla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinde temel unsurlardan bir tanesi olan BEP hazırlamayla ilgili alanyazında (örneğin, Yüksel vd., 2020) vurgulanan ve yasal (MEB, 2013, 2018) olarak da zorunlu olan çocuğu değerlendirip, var olan performansını belirleyerek çocuğun ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun amaçları belirleyebilme ve BEP geliştirme biriminin etkili bir şekilde süreci yürütmesinde aksamalar olduğunu akla getirmektedir.

İkinci tema olan BEP uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler kapsamında ise katılımcılar sınıfta özel gereksinimli çocukla bireysel ilgilenme, problem davranışlarla ve akranlarla özel gereksinimli öğrenci arasındaki uyum sorunlarıyla başetme, materyal ihtiyacı, sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin tanılarının ve/veya tanı belirti düzeylerinin farklı olması destek oda ve yardımcı personel eksikliği, BEP

amaçlarına uygun etkinlikler geliştirme ve uyarlama yapabilme konularına yönelik güçlüklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca mesleki yeterliklerinin sınırlılığını BEP uygulama sürecinde yaşadıkları güçlükler kapsamında ele almışlardır. Bu güçlükler nedeniyle de BEP'lerin evrak üzerinde kaldığını ve uygulamaya geçirilemediğini ifade etmişlerdir. Nitekim bu güçlükler benzer araştırmalarda da (örneğin Ersan & Ata, 2018; Kozikoğlu & Albayrak, 2022; Jenkins & Ornelles, 2009;) vurgulanmaktadır. Bu bulgu bu araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP uygulama konusunda pek çok farklı unsur bağlamında güçlük yaşadığını, öğretmenlerin BEP hazırlamada güçlükler yaşamayıp, uygun BEP'ler oluştursalar dahi bu belirtilen güçlükler devam ettiği sürece BEP'leri uygulamada ve dolayısıyla özel gereksinimli bireylere nitelikli eğitimler sunmada güçlükler yaşayabileceklerini düşündürmüştür. Ayrıca mesleki olarak yeterlikleri gelişmediği sürece öğretmenlerin çeşitli zorluklar (örneğin, uyarlama yapabilme, sınıf yönetimini sağlama) yaşayarak, BEP uygulama sürecinde güçlüklerle karşılaşabilecekleri söylenebilir.

Son tema olan güçlüklerin aşılması için öneriler doğrultusunda ise katılımcı öğretmenlerin sınıflarda yardımcı personellerin olması, kaynaştırma süresinin ve yerleştirmenin uygun bir şekilde yapılması, destek eğitim odalarının arttırılması, etkili ekip çalışması, uygun ve uygulanabilir BEP hazırlanması, özel gereksinimli öğrencilerin okul dışındaki özel eğitim saatlerinin arttırılması, materyal ve fiziki ortama yönelik ihtiyaçların giderilmesi önerilerini sundukları görülmektedir. Ayrıca, katılımcılar ailenin sürece etkili katılımı için ailelerin eğitimlerinin yapılmasının ve mesleki yeterliklerin geliştirilmesinin gerekliliğinden de bahsetmişlerdir. Bu bulgu ilgili alanyazınla (örneğin, Güleç Aslan, 2020; Razali, Toran, Kamaralzaman, Salleh, & Yasin, 2013; Yüksel vd., 2020) tutarlı görülmektedir. Bu bulgunun katılımcı öğretmenlerin önerilerinin yaşadıkları güçlüklerle ilişkili olması ve alanyazında vurgulanan çözüm önerileriyle tutarlı olması öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri aşma bağlamında farkındalıklarının yüksek olduğunu ve her ne kadar mesleki yeterliklerinin sınırlılığını vurgulasalar da belirli düzeyde bilgilerinin olduğunu düşündürmüştür.

Tüm bulgular değerlendirildiğinde, sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları, yaşadıkları güçlükleri sadece dışsal etmenlerle (ekip çalışması, destek eğitim odaları) değil kendileriyle ilgili etmenlerle (mesleki yeterlikler) ilişkilendirdikleri ve bu doğrultuda da çeşitli çözüm önerileri getirdikleri görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları sınırlı araştırmanın bulunduğu okul öncesi öğretmenlerin BEP sürecinde yaşadıkları güçlüklerin niteliksel olarak incelenmesiyle, araştırma katılımcılarının güçlükleri betimlemesi ve olası çözüm yollarına yönelik bulgular sunması bağlamında önem taşıyıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar söz konusudur. Araştırman sadece "yaşanan güçlüklere odaklı" olup, katılımcıların BEP bağlamındaki tüm deneyimlerine odaklı değildir. Ayrıca, araştırmada veri toplama yöntemi sadece görüşmeyle sınırlıdır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulabilir. Uygulama alanına yönelik öneriler şöyle sıralanabilir: (a) Okul öncesi öğretmenlerinin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle BEP ve ilgili konular (davranış problemleriyle başa çıkma, vb.) hakkındaki mesleki yeterlikleri geliştirilebilir, (b) okul öncesi öğretmelerine sunulacak eğitimler sadece kuramsal değil uygulamalı olarak da yürütülebilir; (c) okul öncesi öğretmenlerinin hizmet verdikleri okullarda ihtiyaçları bağlamında düzenlemeler (materyal, yardımcı destek personel, sınıf mevcutları, vb.), yapılabilir, (d) BEP geliştirme biriminin etkili bir şekilde çalışması ve yasal mevzuatta yazılı olan unsurların işlerlik kazanması bağlamında önlemler alınabilir, (e) özel gereksinimli öğrencilerin okul dışında da nitelikli bir özel eğitim hizmeti alabilmeleri yönünde girişimler artabilir, (f) aile eğitimlerinin nitelik ve niceliğinde düzenlemeler yapılabilir. İleriye dönük araştırmalar bağlamında ise, (a) farklı veri toplama araçları kullanılarak yeni nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir, (b) nicel ve karma yöntemler araştırmalar gerçekleştirilebilir, (c) BEP sürecinde yaşanan güçlüklerin aşılmasına yönelik uygulamaların sürecini ve etkililiğini inceleyen araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). QualitativeStudies in Special Education. ExceptionalChildren, 71 (2), 195-207. Doi:10.1177/001440290507100205

Creswell, W. J. (2014). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddler River, NJ: Pearson.

Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan-Bağcı, Ö., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. International Journal of Society Researches, 15(10), 5121-5148. https://doi.org/10.26466/opus.659506

Ersan, D., & Ata,S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,8 (1), 162-177. https://doi.org/10.24315/trkefd.366706

Güleç Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: challenges faced and methods used. International Journal of Psychology and Educational Studies, 7 (2), 37-49. Doi: 10.17220/ijpes.2020.02.004

Jenkins, A., & Ornelles, C. (2009). Determining professional development needs of general educators in teaching students with disabilities in Hawaii. Professional Development in Education, 35(4), 635-654. Doi: 10.1080/13674580802568930

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 8 (1), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103.

Korkmaz-Ersan, V. D., & Sönmez-Kartal, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. ESTUDAM Journal of Education, 5(2), 74-100.

Kozikoğlu, İ., & Albayrak, E. N. (2022). Teachers' attitudes and the challenges they experience concerning individualized education program (IEP): A mixed method study. Participatory Educational Research, 9 (1), 98-115. DOI: 10.17275/per.22.6.9.1

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms, International Journal of Inclusive Education, 18 (2), 101-122. Doi: 10.1080/13603116.2012.758320

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). "Birlikte başarırız" bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen klavuz kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi, pdf, 07/08/2022'de erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Okul Öncesi Kurum ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf, 07/08/2022'de erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf, 07/08/2022'de erişildi.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 323-343.

Özyürek, M. (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri (9.Baskı). Kök Yayıncılık.

Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. Asian Social Science, 9 (12), 261-267. DOI:10.5539/ass.v9n12p261

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.), Qualitative psychology: A practical guide to research methods (51–80). London: Sage.

Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2018). Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi. Ankara: PEGEM Akademi.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.), Qualitative psychology: A practical guide to research methods (51–80). London: Sage.

Vuran, S. (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP). O. Gürsel (Ed.), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (3.Baskı, s.1-12) içinde. Anadolu Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, B. , Oğur, Ö., & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: Bir karma yöntem çalışması. Asya Studies, 4 (14) , 1-17. DOI: 10.31455/asya.779765

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Spor Bilimleri Fakültesi Özel Yetenek Sınavına Başvuran Sporcu Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ahmet Vahap Deniz[a], Vahit Çiriş[b]

[a] *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir, Türkiye*
[b] *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir, Türkiye*

Abstract

Psikolojik faktörlerin spor da dahil olmak üzere fiziksel performansın her alanında önemli bir rol oynadığı uzun yıllardır bilinmektedir. Bu çalışma spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavına (ÖYS) katılan sporcu-öğrencilerin kaygı düzeyleri ile cinsiyet, yaş, okul türü, yaşanılan yer, , spor yapma durumu ve yetenek sınavına hazırlanma durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel (tarama) ve ilişkisel (korelasyonel, nedensel karşılaştırma) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (AEÜ) Spor Bilimleri Fakültesi ÖYS ye katılan, tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 17-26 yaş aralığında 349 sporcu-öğrenci (nKadın=148; nErkek=201) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sporda Kaygı Ölçeği-2 (SKÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde korelasyon analizi, bağımsız örneklemlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların okul türü ve spor yapma durumu ile sporda kaygı ölçeği alt boyutlarından konsantrasyon alt boyutunda ve yetenek sınavına hazırlanma durumu ile sporda kaygı ölçeği toplam puanı ve konsantrasyon alt boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Cinsiyet ile sporda kaygı ölçeği ve alt boyutları arasında fark saptanmazken; yaş, yaşanılan yer ve TYT puanı ile sporda kaygı ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı ilişki saptanamamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeyleri incelendiğinde spor liselerinden mezun olan ve sporcu geçmişine sahip olan öğrencilerin performans sınavına daha iyi bir şekilde konsantre oldukları gözlenirken , spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavlarına daha uzun süre hazırlanma imkanı bulan öğrencilerin ise somatik, endişe ve konsantrasyon alt boyutlarında olumlu bir farka sahip oldukları gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak sportif geçmişe sahip olan ve daha uzun süre hazırlık dönemi geçiren sporcu öğrencilerin fiziksel performans sınavlarında psikolojik faktörlerden olumsuz anlamda daha az etkilendiği sonucu çıkarılmaktadır. Araştırma sonuçları 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Kırşehir AEÜ Spor Bilimleri Fakültesi ÖYS ile sınırlıdır ve elde edilen sonuçlar bu çerçevede genellenebilir.

Anahtar Kelimeler:
Kaygı, Spor, Sportif Performans

1. Giriş

Günümüz sporunda, fiziksel kapasitedeki mükemmellik, sportif performansı üst seviyelere çıkarmada tek başına yeterli görülmemektedir. Sporcunun bir de psikolojik kapasitesi vardır ve en az fiziksel yönü kadar önemsenmelidir. Duygusal yönden değişimler yaşayan sporcuların, fiziksel olarak hazır olmalarına rağmen beklenen başarıyı yakalayamamaları bu sebeple açıklanmaktadır (Tavacıoğlu, 1999; Erkan, 1998)

Sportif performansı etkileyen bir çok psikolojik olgu bulunmaktadır. Kaygı da bunların en önemlilerinden bir tanesidir. Endişe ,merak, korku anlamlarına gelen kaygı sözcüğü köken olarak eski Yunancadan gelmektedir (anxietes).

Ruh bilim alanında kaygı kelimesini ilk olarak kullanan ve kaygıyı bir kavram olarak tanımlayarak sebeplerini inceleyen Freud olmuştur. Freud(1996)

Kaygı, bireyin içinde bulunduğu o anda ve gelecekte nasıl gerçekleşeceği belli olmayan; belki de gerçekleşme ihtimali olmayan öznel bir durumla ilgili tedirginlik ve endişeye sahip olma hali olarak tanımlanabilir. Bireyler kendilerine acı veren durumları yadsırlar, görmezden gelirler ve reddederler, içsel ve dışsal teması keserler; savunma mekanizmalarına başvururlar. Bastırılan, bilinç dışına itilen bu durumlar, çözülmemiş sorunlar kişinin olağan durumlarda bile tedirgin, endişeli ve kaygılı olmasına yol açar. (Şahin, 1985; Erskine, 2015; Kring ve Johnson, 2015).

Cannon kaygıyı, dengeleri bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeleri tekrar düzenleme çabaları sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak yorumlamaktadır. (Develi, 2006)

Kaygı hem fiziksel ya da somatik yollarla hem de zihinsel yollarla kendini gösterir. Bu, bir sınava girerken, bir konuşma yaparken, bir iş için mülakata girerken ya da şimdiye kadar karşılaşılan en önemli atletik yarışmada yer alırken, herhangi bir şeyle ilgili endişelendiğimizde meydana gelir. (Harris 1984)

Kaygı durumunda birey kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacakmış gibi hisseder, tedirginlik duyar (Nar, 2005). En önemli nedenlerinden birinin korkutucu bir uyarıyla ilgili bilinçaltı anı olan (Morgan, 2000) kaygı durumu; çarpıntı, titreme, yüksek nabız ve terleme gibi fiziksel semptomlarla görülen bir duruma işaret etmektedir (Beck ve Emery, 2005).

Kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Durumluk kaygı, "çevre şartlarına bağlı bir stresten dolayı ortaya çıkan, çoğunlukla mantıki sebeplere bağlı, başkalarınca da nedeni anlaşılabilen ve genellikle her bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı bir kaygı biçimi" olarak tanımlanır (Öner ve Le Compte, 1998; Selya, 1998; Kuru, 2000). Durumluk kaygı, sporcuyu anlamaya çalışmada önemli bir kriterdir. Devam eden yarışmalarda, yarışmalar sonrasında ve öncesinde sporcu açısından önemli bir kaygı türüdür. Sporcunun kişiliğiyle ilgilidir (İkizler, 1993). Sürekli kaygı ise; " stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal reaksiyonların frekansının ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanması" olarak tanımlanır (Özgüven, 1994). Bu tip kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir. Kişilik yapısının kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzeyini etkiler (İkizler, 1993). Sürekli kaygı bireyin davranışlarında doğrudan doğruya gözlenemez. Ancak değişik zaman ve şartlarda tespit edilen durumluk kaygı reaksiyonlarının şiddetinden ve sıklığından yararlanılabilir (Öner ve Le Compte, 1998).

Sporcunun istenen ya da beklenen performansı sağlamasında kaygı düzeyinin önemi büyüktür. Kaygı düzeyi müsabaka sonucunu ve performansı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Başer, 1998). Kaygı düzeyi yükseldikçe sporcu doğru karar almadan ve yeteneklerini sergileyebilmekten uzaklaşır. Aşırı baskı altında bulunan sporcular bazı yanlış hareketler yapabilmektedir. Aşırı kaygı, sporcuların çok iyi bildikleri ve antrenmanlarda defalarca gerçekleştirdikleri bazı hareketleri unutturabildiği gibi, duygularında karışıklığa yol açıp olumsuz bazı hareketler yapmasına da yol açabilir (Gümüş, 2002).

Bu araştırmanın amacı; spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavına başvurup sportif performanslarını sergileyen sporcu öğrenci adayların performans öncesindeki kaygı düzeylerini cinsiyet, yaş, okul türü, yaşanılan yer, TYT puanı, spor yapma durumu ve yetenek sınavına hazırlanma durumu değişkenleri bakımından incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini spor bilimleri fakülteleri özel yetenek sınvına başvuran sporcu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (AEÜ) Spor Bilimleri Fakültesi ÖYS ye katılan, tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 17-26 yaş aralığında 349 sporcu-öğrenci ($n_{Kadın}$=148; n_{Erkek}=201) oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, sporcu öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile Smith ve ark. tarafından 1990 yılında geliştirilen ; 2006 yılında Smith ve ark. tarafından revize edilmiş olan ve Karadağ ve ark. Tarafından Türkçeye uyarlanmış olan spor kaygı ölçeği-2 envanteri kullanılmıştır. On beş madde, 4'lü Likert tipi değerlendirmeye sahip olan ölçek; her biri 5 maddeden oluşan somatik kaygı, endişe ve konsantrasyon bozukluğu alt boyutlarından oluşmaktadır. Adölesan yaş grubuna ait Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, maddelerin faktör yükleri 0,42-0,75 aralığında değişmiş, Cronbach alfa katsayıları somatik kaygı için 0,65; endişe için 0,78 ve konsantrasyon bozukluğu için 0,67 olarak bulunmuştur. (karadağ.aşçı) Alt boyutların maddelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Endişe: "Başkalarını hayal kırıklığına uğratacağım diye endişelenirim."

Somatik kaygı: "Vücudumun gergin olduğunu hissederim."

Konsantrasyon bozukluğu: "Yapmam gereken şeye odaklanmakta zorlanırım."

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizlerinin yapılmasında SPSS 11.0 for Windows programı kullanılmıştır. Sporculardan her iki ölçek sonucu elde edilen bilgiler puanlama yönergesine uygun olarak puanlanmıştır. Elde edilen sürekli ve durumluk kaygı puanlarındaki gruplar arası farklılıkların belirlenmesi için en küçük kareler yöntemi ile varyans analizi yapılmıştır. Grup ortalaması arasındaki farkların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını belirlemek için Asgari Önemli Fark Testi (Least Significant Difference) kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (AEÜ) Spor Bilimleri Fakültesi ÖYS ye katılan, tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 17-26 yaş aralığında 349 sporcu-öğrenci ($n_{Kadın}$=148; n_{Erkek}=201) katılmıştır.

Tablo 1. Cinsiyet değişkenine göre One sample t Testi sonuçları

	Cinsiyet	**n**	$\bar{x}$	**Ss.**	**t**	**p**
SKÖ Toplam	Erkek	201	30,18	9,25	-1,257	,210
	Kadın	148	31,48	9,87		
Somatik	Erkek	201	10,19	3,55	-1,541	,124
	Kadın	148	10,80	3,71		
Endişe	Erkek	201	10,45	3,53	-1,229	,220
	Kadın	148	10,94	3,90		
Konsantrasyon	Erkek	201	9,54	3,23	-,562	,575
	Kadın	148	9,74	3,39		

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkenin gurup istatistik dağılımı tablo da görüldüğü gibidir. Tabloya göre erkek ve kadın sporcuların sayılarının arasındaki farkın yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Yaş ile ilgili Korelasyon

		Yas	**Somatik**	**Endişe**	**Konsantrasyon**	**SKÖ Toplam**
Yaş	r	1	-,089	-,097	-,078	-,093
	p		,096	,070	,146	,084
	n		349	349	349	349

Tablo 2 incelendiğinde yaş değişkenine göre sporda kaygı ölçeğinden alınan puanların kolerasyonu incelendiğinde istatistiki açıdan manidar bir fark bulunamamıştır.

Tablo 3. Okul türü değişkeni ile ilgili ANOVA

Okul Türü		**Kareler Top.**	**df**	**Ort.**	**F**	**Sig.**	**Fark**
Somatik	Gruplararası	25,044	3	8,348	,634	,593	
	Gruplariçi	4541,329	345	13,163			
	Toplam	4566,372	348				
Endişe	Gruplararası	33,355	3	11,118	,813	,487	
	Gruplariçi	4715,384	345	13,668			
	Toplam	4748,739	348				
Konsantrasyon	Gruplararası	96,423	3	32,141	3,006	**,030**	**1-2**
	Gruplariçi	3689,153	345	10,693			
	Toplam	3785,576	348				
SKÖ Toplam	Gruplararası	398,141	3	132,714	1,468	,223	
	Gruplariçi	31194,077	345	90,418			
	Toplam	31592,218	348				

*[1]Anadolu Lisesi, [2]Spor Lisesi, [3]Meslek Lisesi, [4]Diğer

Tablo 3 inceleğinde ölçek toplam puanında anlamlı bir fark bulunamamışken, ölçeğin alt boyutlarından konsantrasyon alt boyutunda Anadolu liseleri ile Spor liseleri arasındaki farkın Anadolu liseleri lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Yaşanılan yer ile ilgili ANOVA

Yaşanılan yer		Kareler Top.	df	Ort.	F	Sig.
Somatik	Gruplararası	24,865	3	8,288	,630	,596
	Gruplariçi	4541,508	345	13,164		
	Toplam	4566,372	348			
Endişe	Gruplararası	69,942	3	23,314	1,719	,163
	Gruplariçi	4678,797	345	13,562		
	Toplam	4748,739	348			
Konsantrasyon	Gruplararası	52,934	3	17,645	1,631	,182
	Gruplariçi	3732,642	345	10,819		
	Toplam	3785,576	348			
SKÖ_Toplam	Gruplararası	287,497	3	95,832	1,056	,368
	Gruplariçi	31304,721	345	90,738		
	Toplam	31592,218	348			

Tablo 4 incelendiğinde sporcuların yaşamlarını sürdürdükleri yaşanılan yer değişkenine göre sporda kaygı ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5. Spor yapma durumu

Spor yapma durumu		n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
SKÖ Toplam	Evet	257	30,22	9,66	-1,761	,079
	Hayır	91	32,26	9,06		
Somatik	Evet	257	10,3463	3,70081	-,982	,327
	Hayır	91	10,7802	3,39215		
Endişe	Evet	257	10,5214	3,74694	-1,234	,218
	Hayır	91	11,0769	3,52840		
Konsantrasyon	Evet	257	9,3541	3,26844	-2,635	**,009**
	Hayır	91	10,4066	3,29302		

Tablo 5 incelendiğinde sporcuların sporda kaygı ölçeği ''Konsantrasyon''alt boyutunda anlamlı bir fark vardır. Bu sonuçlardan hareketle spor yapan bireylerin konsatrasyon boyutunda kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 6. Yetenek sınavına hazırlanma durumu ile ilgili ANOVA

Yetenek sınavına hazırlanma durumu		Kareler Top.	df	Ort.	F	Sig.	Fark
Somatik	Gruplararası	75,183	2	37,591	2,896	,057	
	Gruplariçi	4491,190	346	12,980			
	Toplam	4566,372	348				
Endişe	Gruplararası	59,792	2	29,896	2,206	,112	
	Gruplariçi	4688,948	346	13,552			
	Toplam	4748,739	348				
Konsantrasyon	Gruplararası	176,834	2	88,417	8,477	,000	**3-1,2**
	Gruplariçi	3608,742	346	10,430			
	Toplam	3785,576	348				
SKÖ_Toplam	Gruplararası	878,004	2	439,002	4,945	,008	**1-3**
	Gruplariçi	30714,214	346	88,769			
	Toplam	31592,218	348				

[1]Üç Ay Ve Üzeri Kursa Katıldım, [2]Bireysel Hazırlandım, [3]Hazırlanmadım

Tablo 6 yetenek sınavına hazırlanma durumları değişkeni açısından SKÖ toplam puanlarında üç ay ve üzeri kursa katılanlarla hiç katılmayanlar arasında oluşan farkın üç ay ve üzeri hazırlananlar lehine olduğu görülmektedir.

4. Tartışma Ve Sonuç

Ahi Evran Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi özel yetenek sınavına başvuran aday sporcu öğrencilerin sınav öncesindeki kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre saptamaya çalıştığımız bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeyleri incelendiğinde spor liselerinden mezun olan ve sporcu geçmişine sahip olan öğrencilerin performans sınavına daha iyi bir şekilde konsantre oldukları gözlenirken, spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavlarına daha uzun süre hazırlanma imkanı bulan öğrencilerin ise somatik, endişe ve konsantrasyon alt boyutlarında olumlu bir farka sahip oldukları gözlenmiştir.

Aday sporcu öğrencilerin kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma bulguları;, Özbekçi (1989)'nin sporcuların durumluk kaygı düzeyleri, Engür (2002)'ün başarı motivasyonunun durumluk kaygı üzerine etkisi ve Yücel (2003)'in taekwondocuların durumluk ve sürekli kaygı düzeyler, Civan ve ark (2010)'nın Bireysel ve takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini araştırdığı çalışmalar tarafından desteklenirken, diğer araştırma sonuçlarıyla ise farklılık göstermektedir. Segal ve Weinberg (1989) araştırmalarında, bayanların erkeklere oranla daha yüksek sürekli kaygıya sahip olduklarını bulmuşlardır. Başaran ve ark. (2009) ise, erkek sporcuların bayan sporculara göre durumluk kaygı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda kaygının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptayabilmek adına daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğrencilerin kaygı düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fak gözlemlenmemiştir. Civan ve ark (2010)'nın yaptığı araştırmanın sonucunda da olduğu gibi; bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim düzeylerinin birbirine yakın olduğunu, kaygı ile baş etme konusunda yaş değişkenine göre birbirlerine yakın bir beceride oldukları gözlemlenmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğrencilerin kaygı düzeyleri okul türü değişkenine göre incelendiğinde ölçek toplam puanında anlamlı bir fark bulunamamışken, ölçeğin alt boyutlarından konsantrasyon alt boyutunda Anadolu liseleri ile Spor liseleri arasındaki farkın Anadolu liseleri lehine olduğu görülmektedir. Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin müsabaka ve sportif performans durumlarının içerisinde daha fazla ve devamlı olarak bulunmaları, bu öğrencilerin diğer liselerde okuyan öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha fazla olmalarına neden olabilir.

Araştırmaya katılan aday öğrencilerin n yaşamlarını sürdürdükleri yaşanılan yer değişkenine göre sporda kaygı ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Lök ve ark. (2008) da yapmış oldukları çalışmada yaşanılan yer değişkeninin durumluluk kaygı düzeyi üzerine bir etkisi olmadığını saptamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeyleri spor yapma durumuna göre incelendiğinde ölçeğin konsantrasyon alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu, spor yapan bireylerin konsantrasyon boyutunda kaygı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonucun, spor yapan bireylerin sürekli olarak yarışma, sportif performans, yarışma sonucu, yenme-yenilme durumu gibi kavramları zihinlerinde tuttukları ve bu sebeple konsantrasyon boyutunda kaygı düzeylerinin yüksek çıktığı düşünülmektedir. Tatar ve ark(2018)'nın yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ise düzenli spor yapan, ara sıra spor yapan ve hiç spor yapmayan gruplar arasında stres puanları, kaygı puanı ve depresyon puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Hiç spor yapmayan grubun, hem stres puanları, hem kaygı puanı, hem de depresyon puanları daha yüksek olarak gerçekleşmiştir. Spor yapma durumları açısından çalışmamız bu sonuçla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeyleri yetenek sınavına hazırlanma durumları değişkeni açısından incelendiğinde sporda kaygı ölçeği toplam puanlarında üç ay ve üzeri kursa katılanlarla hiç katılmayanlar arasında oluşan farkın üç ay ve üzeri hazırlananlar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile

birlikte özel yetenek sınavına daha uzun süre hazırlanan aday öğrencilerin daha az kaygıya sahip oldukları saptanmıştır.

Sonuç olarak; Araştırmaya katılan aday öğrencilerin kaygı düzeyleri incelendiğinde spor liselerinden mezun olan ve sporcu geçmişine sahip olan öğrencilerin performans sınavına daha iyi bir şekilde konsantre oldukları gözlenirken , spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavlarına daha uzun süre hazırlanma imkanı bulan öğrencilerin ise somatik, endişe ve konsantrasyon alt boyutlarında olumlu bir farka sahip oldukları gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak sportif geçmişe sahip olan ve daha uzun süre hazırlık dönemi geçiren sporcu öğrencilerin fiziksel performans sınavlarında psikolojik faktörlerden olumsuz anlamda daha az etkilendiği sonucu çıkarılmaktadır.

Öneriler: Spor lisesinde okuyan öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin düşürülmesi için müsabaka öncesi ve sonra rehberlik konuşması, kaygı baş etmeye yönelik motivasyonel eğitimler verilebilir.

Çalışma sonuçlarından hareketle spor yapan bireylerin durumluluk kaygı düzeylerini düşürmek için kazana ve kaybetmenin sporun doğasında olduğu gerçeğinden hareketle psikolojik destek eğitimi verilebilir.

Yetenek sınavına hazırlanan adayların kaygı düzeylerinin düşürülmesi için antrenörler tarafından kaygı teşkil eden (parkurda yapılan hata sayısı, kondisyon eksikliği vb.) unsurları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Tavacıoğlu, L. (1999). Spor psikolojisi-bilişsel değerlendirmeler. Ankara: Bağırgan Yayımevi

Erkan, U. (1998). Sporcular için zihinsel antrenör rehberi. Ankara: Bagırgan Yayınevi

Şahin, M. (1985) Başarı Düzeyi Farklı Üç Grup Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Freud, S. (1996) Yaşamım ve psikanaliz (Çev: Kamuran Şipal) (3. Baskı). İstanbul: Say.

Erskine, R. G. (2015) Relational Patterns, Therapeutic Presence "Concepts and Practice of Integrative Psychotherapy", London: Karnac Books Ltd.

Kring, A. M. Johnson, S. L. (2015) Anormal Psikoloji, Muzaffer Şahin (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Develi, E. (2006). Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Harris, D.V(1984) Sports Psychology , Illinois, Leisure Pres

Nar, E. (2005). Beni anlayın. 3. Baskı, İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Beck, A.T., Emery, G. (2005). Anksiyete bozuklukları ve fobiler bilişsel bir bakış açısı. Çev. Veysel Öztürk. İstanbul: Litera Yayıncılık

Öner, N., Le Compte, A. (1998). Süreksiz durumluk sürekli kaygı envanteri el kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Selya, H. (1998). Stress without distress. (ed. Barbara Woods) Applying psychology to sport. Hodder & Stoughton. 98-109.

Kuru, E. (2000). Sporda psikoloji. Ankara: G. Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.

İkizler, C. (1993). Sporda başarıyı etkileyen psikolojik faktörler ve psikolojik antrenman. Yayımlanmamış Doktora Tezi. M.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Özgüven, İ.E. (2000). Psikoljik testler. Ankara: Pdrem Yayınları.

Başer, E. (1998). Uygulamaları spor psikolojisi. Ankara:Bağırgan Yayımevi.

Gümüş,M(2002). Profesyonel Futbol Takımlarında Puan Sıralamasına Göre Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakaryaüniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Sakarya.

Özbekçi, F. (1989). Farklı spor dallarında yaşanan müsabaka stres düzeylerinin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Yücel, E.O. (2003). Taekwondocuların durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ve müsabakalardaki başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. G. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Civan, A., Arı, R., Görücü, A., Özdemir, M., (2010), Bireysel ve takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7:1.

Başaran, M.H., Taşğın, Ö., Sanioğlu, A. ve Taşkın, A.K. (2009). Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. S.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21.

Lök, S., İnce, A., Lök, N. "Beden Eğitimi spor Yüksekokulu Özel Yetenek Sınavına Girecek Adayların kaygı Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2008, 2 (2).

Tatar, A., Melek A., Turhan, E.. "Spor, Stres, Kaygı ve Depresyon İlişkisi: Ön Çalışma". Nobel Medicus, 14.3 (2018): 31-38.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

Müsabakaya Katılım durumunun Beden Eğitimi ve Spor Dersi kapsamındaki Sportmenlik Davranışları Üzerine Etkisinin Araştırılması

Beytullah Yılmaz[a], Serap Çolak[a]

[a]*Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi*

Özet

Yapılan araştırmanın amacı, ortaokul seviyesindeki çocukların müsabakaya katılım durumlarının Beden Eğitimi ve Spor dersi kapsamındaki sportmenlik davranışlarına yönelik etkisinin araştırılmasıdır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puan, cinsiyet, müsabakaya katılım durumları,sınıf düzeyi ve müsabakaya katılım branşları açısından değerlendirilmiştir. Çalışmaya ortaokulda eğitim alan 10-15 yaşları arasında 92 kız, 82 erkek toplam 174 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan 174 öğrencinin 86'sı müsabakaya katılmış 88'i ise hiç müsabakaya katılmamış öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin müsabakaya katılım durumlarına göre Beden Eğitimi ve Spor dersi sportmenlik davranışlarını belirlemek için Koç (2013) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği" (BEDSDÖ) kullanılarak araştırma yapılmıştır.Sonuç olarak müsabakaya katılım gösteren öğrenciler ile katılım göstermeyen öğrenciler arasında BEDSDÖ puanlaması yapılmış,hesaplanan puanlar değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka erişilememiştir($P>0,05$). Cinsiyet değişkeni incelendiğinde BEDSDÖ toplam puanlarına bakıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında, kız çocuklarında artış yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farka erişilmiştir($P<0,05$). Sınıf bazında yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve bu farkın kaynaklandığı grubun 5 ve 7.sınıflar arasında olduğu saptanmıştır($5>7$, $P<0,05$). Sonuç olarak öğrencilerinin sportmenlik düzeylerini, müsabakaya katılmış olamlarından ziyade, kişisel özelliklerinin belirlediği söylenebilir. Ayrıca sonuçlarımız, kız çocuklarının hem aile içinde yetiştiriliş tarzları hemde toplumdaki hayata bakış ve düşünce tarzı açısında ince, nazik ve daha kırılgan bir yapıya sahip olmalarının sportmenlik düzeylerinin, erkek çocuklarından daha iyi olmasına neden olabileceğini göstermiştir.

AnahtarKelimeler:
Müsabaka, katılım, beden eğitimi ve spor, sportmenlik

1. Giriş

Sporun ruhunda müsabaka, yarışma, mücadele ve bunların sergilendiği turnuva olmazsa olmazlardandır. Spor ruhunun ve müsabaka kültürünün öğrencilere aktarıldığı ve yarışmalarla ilk karşılaştıkları yerler eğitim aldıkları okullardaki Beden Eğitimi ve Spor(BES) dersleridir. Müsabakalar, öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve performans gelişimi için BES derslerinde aldıkları eğitimi, uygulamalı olarak kullanmalarına olanak sağlayan, başarıya ulaşmak için emek harcamaları gerektiğini görecekleri en iyi alandır. TDK'ye göre müsabık olmak yarışçı, yarışmacı anlamlarını taşımaktadır. BES derslerinde, müsabakada başarı kadar oyuna, rakibe saygı ve toplumda sportmence etik davranış modelleri de öğrenciye aşılanabilir.Kurallara uyum sağlarken belirli bir davranış ve fikir yapısının benimsenmesini ifade eden sportmenlik, yarışmada yada müsabakada yarıştığımız sporcuya fizyolojik ve psikolojik anlamda kötü davranışların her türlüsünden istemli şekilde kaçınma, adil bir tavırla,rakibin değerlerine saygı duyup haklarını gözetir bir şekilde yarışmaktır. (Doğar ve Yağmur, 2019). Pehlivan'a göre (2004), fair-play(sportmenlik) kavramı ilk olarak insan haysiyetine gösterilen saygı olarak kabul edilği ve sporun her alanında adil ve dürüstçe oyun oynamayı sağlayan bir ahlaki ilke olarak benimsemeyi kabul

[1] Sorumlu yazar adres: Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kocaeli, Türkiye
e-mail: beyylmz91@gmail.com

görmüştür.Spor kavramları içerisinde kendine yer bulan,aslında bir ahlak kavramı ve eğitimin temel ilkesi olarak kabul edilen sportmenlik; başkalarına saygı, oyun kurallarına uyma,hakkaniyet, adalet,adil oyun,centilmenlik, etik ilkeli davranış gibi insanda bulunması gereken olumlu davranışları içerirken; olumsuz diye tabir ettiğimiz,hile yapmak, yalan konuşmak, kurallara uymamak insanı küçük düşürmek gibi toplum tarafından kabul edilmesi imkansız davranışları da reddettiği ifade edilmiştir(Yapan, 2007).

Beden eğitimi derslerinde müsabaka kadar sportmenlik davranışına da önem verilmesinin gerekçelerini geleceğimizi oluşturacak bireylerin daha yaşanılır insana saygıyı temel alan insani davranışları ön planda tutan bireyler olarak büyümesini hedeflemek olduğu düşünülmektedir. Sportmenlik kavramı spor kulüplerinde, okullardaki yarışma ve turnuvalarda rekreasyonel sportif faaliyetlerle planlı, programlı, uygulamalı bir şekilde öğretilebilir(Ford,Jubenville ve Phillips, 2012). Sportmenrlik davranışını en iyi gözleyebileceğimiz ortamın çocuğun kendini en özgür hissettiği hareket alanının geniş olduğu sorumluluk alabildiği ders olan Beden Eğitimi ve Spor dersi olduğu düşünülmektedir.Beden eğitimi ve eğitsel oyunların bireylerin bedensel gelişimine katkısının yanında, sosyal ve ruhsal gelişimini de olumlu etkilemektedir. Beden eğitimi derslerinde uygulanan fiziksel etkinlikler, eğitsel oyunlar ve çeşitli branşlar ile öğrencilerde, sosyalleşme, yeteneklerinin farkına varma, farklı fikirlere ve kişilere saygı, iletişim kurma, paylaşma, dayanışma, lidere uyma, kuralları tanıma, grupla hareket etme becerileri ve yeni düşünceler ortaya çıkarma gibi özellikler geliştirilebilir(Karafil A..diğ. 2017). Sportmenlik davranışı okullarda Beden Eğitimi ve Spor dersinde daha etkili ve sağlıklı gözlenebiliyor olması derste öğrenci davranışlarının gözlenmesini önemli hale getirmektedir. Çalışmada BES dersinde öğrencilerin sergiledikleri sportmenlik(fair play) davranışları üzerine müsabakaya katılımın etkili olup olmadığının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu gaye ile öğrencilerin BES dersinde müsabakaya katılım durumlarına göre sportmenlik davranışları incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1 Araştırma modeli

Araştırmanın modelini nicel araştırma türlerinden olan tarama modeli oluşturmuştur. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini tasvir etmeyi hedefleyen çalışmalardır(Büyüköztürk ve ark., 2013). Bu araştırma öğrencilerin müsabakalara katılım durumlarına göre Beden Eğitimi ve Spor dersinde gösterilen sportmenlik davranışları üzerine etkisini incelemeyi amaçladığı için bu model tercih edilmiştir.

2.2 Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı İstanbul Tuzla Piri Reis Ortaokulu öğrencilerinden 5. sınıflar düzeyinde 67 öğrenci 6. sınıflar düzeyinde 38 öğrenci 7. sınıflar düzeyinde 36 öğrenci 8. sınıflar düzeyinde 33 öğrenci olmak üzere toplam 92 kız ve 82 erkek çocuk olmak üzere toplam 174 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada müsabakaya çıkmış ve müsabakaya çıkmamış 10-15 yaşları arasında gönüllü öğrencilere BEDSDÖ uygulanmıştır. Çalışmaya katılan 174 öğrencinin 86'sı müsabakaya katılmış 88'i ise hiç müsabakaya katılmamış öğrencilerden oluşmaktadır.

2.3 Verilerin Toplanması

Çalışmada öğrencilerin Beden Eğitimi dersi sportmenlik davranışlarını tespit edebilmek için Koç (2013)'ün geliştirdiği Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeğinden (BEDSDÖ) yararlanılmıştır.Ölçek beşli likert tipinden olmakla birlikte,BEDSDÖ toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Ölçek olumlu, pozitifve uygun, davranışları (madde 1, 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21), negatif, olumsuz ve uygunsuz,davranışları (madde 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 22) maddelerde birbirinden ayırmıştır.Geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısı Koç (2013) tarafından; 0.88, faktör 1için 0.86, faktör 2 için ise 0.84 olarak tespit edilmiştir. Güvenilirlik katsayısı faktör sonuçlarına bakıldığında araştırmada kullanılan ölçeğin iyi derecede güvenilir olduğu tespit edilmektedir.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analiz değerlendirme aşamasında SPSS programından faydalanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. *Ölçeği cevaplayan ortaokul çocuklarinin cinsiyete göre beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranişlarinin analizi*

	Cinsiyet	N	MeanRank	Sum of Ranks	Z	p
Pozitif davranış sergileme .toplam(pds)	Kadın	92	94,49	8693,50	-1,944	,052
	Erkek	82	79,65	6531,50		
Negatif davranışlardan kaçınma.toplam(ndk)	Kadın	92	93,50	8602,00	-1,672	,095
	Erkek	82	80,77	6623,00		
Genel toplam	Kadın	92	96,90	8914,50	-2,609	**,009**
	Erkek	82	76,96	.6310,50		

Tablo 1'de ölçeği cevaplayan ortaokul çocuklarının cinsiyet durumuna göre Beden Eğitimi Dersi sportmenlik davranışları analiz edilmiştir. Tablo incelendiğinde erkek ve kız çocuklarının beden eğitimi dersi sportmenlik ölçeği sonuçları kız çocuklarının Beden Eğitimi dersinde sportmenlik davranışı sergileme oranı erkek çocuklara oranla daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 2. *Ölçeği cevaplayan ortaokul çocuklarinin müsabakaya katilim durumlarina göre beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranişlarinin analizi*

	Müsabakaya katıldın mı?	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Pozitif davranış sergileme .toplam(pds)	Evet	86	90,48	7781,50	-,774	,439
	Hayır	88	84,59	7443,50		
Negatif davranışlardan kaçınma.toplam(ndk)	Evet	86	89,82	7724,50	-,603	,546
	Hayır	88	85,23	7500,50		
Genel_toplam	Evet	86	91,15	7839,00	-,946	,344
	Hayır	88	83,93	7386,00		

Tablo 2'de ölçeği cevaplayan ortaokul çocuklarının müsabakaya katılım durumlarına göre Beden Eğitimi Dersi sportmenlik durumları analiz edilmiştir. Tablo 2'ye göre müsabakaya katılım gösteren öğrenciler ile katılım göstermeyen öğrenciler arasında Beden Eğitimi dersinde sportmenlik davranışında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 3. *Ölçeği cevaplayan ortaokul çocuklarinin sinif seviyelerine göre beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranişlarinin analizi*

	Sınıf	N	Mean Rank	X^2	p	Farkın kaynaklandığı grup
Pozitif davranış sergileme .toplam(pds)	5	67	95,51	6,877	,076	
	6	38	90,29			
	7	36	68,68			
	8	33	88,56			
Negatif davranışlardan kaçınma.toplam(ndk)	5	67	96,59	5,711	,127	
	6	38	89,80			
	7	36	72,81			
	8	33	82,42			
genel_toplam	5	67	97,38	10,062	,018	5>7
	6	38	93,03			p=0,013
	7	36	65,39			
	8	33	85,20			

Tablo 3'de ölçeği cevaplayan ortaokul çocuklarının sınıf seviyelerine göre Beden Eğitimi dersi sportmenlik durumları analiz edilmiştir. Tablo 3'e göre 5 ve7. sınıflar arasında Beden Eğitimi dersinde sportmenlik davraışında anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 4. *Ölçeği cevaplayan ortaokul çocuklarinin müsabakaya katilim branşina göre beden eğitimi ve spor dersi sportmenlik davranişlarinin analizi*

	Bbranş	N	MeanRank	X^2	p
Pozitif davranış sergileme .toplam(pds)	Takım sporları	51	46,60	4,283	,117
	Bireysel sporlar	17	45,62		
	Zeka oyunları	18	32,72		
Negatif davranışlardan kaçınma.toplam(ndk)	takım sporları	51	43,39	,033	,984
	bireysel sporlar	17	44,41		
	zeka oyunları	18	42,94		
Genel_toplam	takım sporları	51	46,41	3,783	,151
	bireysel sporlar	17	45,50		
	zeka oyunları	18	33,36		

Tablo 4'de ölçeği ceaplayan ortaokul çocuklarının müsabakaya katılım branşına göre Beden Eğitimi dersi sportmenlik durumları analiz edilmiştir. Tablo 4'e göre müsabakaya katılım branşına göre Beden Eğitimi dersinde sportmenlik davranışında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokulda okuyan çocukların Beden Eğitimi ve Spor dersi sportmenlik davranışları; cinsiyet, müsabakaya katılım durumları,sınıf düzeyi ve müsabakaya katılım branşları açısından değerlendirilmiştir.Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersi sportmenlik davranışlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).Kız çocuklarının Beden Eğitimi ve Spor dersinde sergilediği sportmenlik davranışının erkek çocuklarından anlamlı seviyede yüksek olduğu tespit edilmiştir.Yapılan bazı çalışmalarda ortaokul seviyesindeki kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha yüksek sportmenlik davranışlarına sahip oldukları atespit edilmiştir.(Gümüş ve ark., 2016.)Kız çocuklarında sportmenlik davranış sergileme oranının daha yüksek çıkmasında toplumun kadınlara yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin etkisi olduğunu düşünülmektedir. Çocukların müsabakaya katılımlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çocukların sınıf düzeylerine göre sportmenlik davranışları incelendiğinde 5. ve 7. Sınıflar arasında istatiksel açıdan anlamlı derecede fark oluştuğu tespit edilmiştir. Koç (2013) tarafından ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan çalışmada ortaokul çocuklarının sınıf seviyesi arttıkça sportmenlik oranı azaldığı tespit edilmiştir.Diğer yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde sınıf seviyesi ve yaş yükseldikçe sportmenlik davranışlarında düşüş görülmüştür (Esentürk, İlhan ve Çelik 2015; Hacıcaferoğlu ve ark., 2015; Koç, 2013; Koç ve Tamer, 2016; Shields ve ark., 2007; Türkmen ve Varol, 2015).Sınıf düzeyinde en düşük puanı 7. sınıfların alması ergenlik çağında öğrencilerin daha agresif davranışlar sergileyebileceğini göstermektedir ayı zamanda sınav kaygısının başlaması da sportmenlik davranışındaki azalmaya etken gösterilebilir.

Müsabakaya katılım branşları arasında anlamlı bir fark olmaması ama en yüksek puanı takım sporlarının alması grupla bir şeyler yapmanın sportmenlik davranışını az da olsa etkilediği düşüncesini oluşturmuştur.(Karafil A..diğ. 2017) Çalışmasında spor müsabakalarına katılan çocukların işbirliği kültürünü ve dayanışma duygusunu,sporun gerektirdiği kurallara uymayı, paylaşmayı, hoşgörülü olmayı, birbirlerine karşı yardımda bulunmayı ve insani değerleri olumlu yönde arttırdığı düşüncesine varmıştır.Kız öğrenciler arkadaşları ile erkeklere göre sportmenlik kuralları içinde birbirleri ile daha uyumlu hareket etmekte olduğu tespit edilmiş. Öğrenciler küçük yaşlarda birbirlerine karşı oyun içinde yaşanan hatalarda daha toleranslı ve hoşgörülü iken ilerleyen yaşlarda ergenlik ve sınav kaygısının verdiği gerginlik ve baskıdan dolayı daha agresif davranışlar sergileme eğilimine oldukları düşünülmektedir.

Sonuç olarak çalışmamızda müsabakaya katılım gösteren öğrenciler ile katılım göstermeyen öğrenciler arasında BEDSDÖ istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir($P>0,05$). Fakat cinsiyet değişkenine göre bakıldığında BEDSDÖ toplam puanları açısından, kız ve erkek çocuklar arasında, kız çocuklarında artış yönünde istatistiksel anlamda fark bulunmuştur($P<0,05$). Sınıf bazında yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel anlamda fark olduğu ve bu farkın kaynaklandığı grubun 5 ve 7.sınıflar arasında olduğu tespit edilmiştir.($5>7$, $P<0,05$). Ortaya çıkan bu sonuçlar ışığında ortaokulda eğitim gören öğrencilerinin sportmenlik düzeylerini, müsabakaya katılmış olmalarından ziyade, yaşamları boyunca aldıkları eğitimler, aile içi eğitim ve iletişim ile demografik özelliklerinin toplamı olan kişisel özelliklerinin

etkilediği söylenebilir. Ayrıca çalışmamız sonuçları göstermiştir ki, kız çocuklarının toplumdaki yeri açısından hem aile içinde yetiştiriliş tarzları hem de eğitim ve sosyal hayata bakış ve düşünce tarzı açısında ince, nazik ve daha kırılgan bir yapıya sahip olmalarının sportmenlik düzeylerinin, erkek çocuklarından daha iyi olmasına neden olabileceğini göstermiştir. Bu bağlama da BES derslerinde sportmenlik eğitimi verilirken kız ve erkek çocuklarına farklı bir yaklaşımla eğitim verilmesi gerekebilir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştirma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi. s. 177.

Doğar, Y., Yağmur, M. (2019). Beden eğitimi ve spor dersinin ortaokul öğrencileri üzerinde sportmenlik davranışı etkisinin incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği). *Journal of History School, 43*, 1651-1665.

Esentürk OK, İlhan EL, & Çelik OB (2015). Examination of high school students' sportsman like conducts in physical education lessons according to some variability. *Science, Movement and Health, 15* (2, Supplement): 627-634.

Ford, D. W.,Jubenville, C. B., & Phillips, M. B. (2012). Theeffect of thestarsportsmanshipeducationmodule on parents' selfperceivedsportsmanshipbehaviors in youthsport. *Journal of Sport Administration and Supervision, 4*(1), 1-4.

Hacıcaferoğlu, S., Selçuk, M. H., Hacıcaferoğlu, B., & Karataş, Ö. (2015). Ortaokullarda işlenen beden eğitimi ve spor derslerinin, sportmenlik davranışlarına katkısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (Intjscs), 3*(4), 557-566.

Karafil, A.,Y., Atay, E., Ulaş, M., & Melek, C. (2017). Spora katılımın beden eğitimi dersi sportmenlik davranışları üzerine etkisinin araştırılması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 12*(2), 1-11

Koç, Y., & Tamer, K. (2016). A study on thesportsmanshipbehaviors of femalestudents in physicaleducationcourseaccordingtodifferentvariables. *Nigde University Journal of Physica lEducation and Sport Sciences, 7*(1), 16-27.

Koç, Y. (2013). Beden eğitimi dersi sportmenlik davranış ölçeği geçerlilik ve güvenilirlilik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1):96-114.

Pehlivan, Z. (2004). Fair-play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, II* (2) 49-53.

Shields D, La Voi N, Bredemeier B, & Power F (2007). Predictors of poorsportpersonship in youthsports: personal attitude sanssocial influences. *Journal of Sport & Exercise Psychology. 29*(6), 747-762.

Türkmen, M., Varol, S. (2015). Beden eğitimi ve spor dersinin ortaokul öğrencileri üzerinde sportmenlik davranişi oluşturma etkisinin belirlenmesi:(Bartın il örneği). *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 42- 64

Yapan, H. T. (2007). *Spor ahlakı*. Gaziantep: Merkez Ofset.

ERPA
International Congresses on Education 2022
Nicosia/TRNC 22-25 September / 2022
CYPRUS INTERNATIONAL UNIVERSITY

An Investigation into the Libyan EFL Students' Listening Comprehension Problems

Khadija A. A. Abdalla[1,*], and Behbood Mohammadzadeh[1]

Cyprus International University (North Cyprus)

Abstract

As English has become the language of comunication all over the world, the learners have many opportunities to learn English language. Listening is important for people and their environment; therefore, good to recognize that giving attention to the time we devote during listening opens our eyes to the value of this skill. In Libyan universities, the practices of listening skills and comprehension are not taken into consideration. The teachers do not teach the student strategy they should use. So, the students find it difficult to understand the words contained in the sentences. This study, therefore, examines the listening comprehension problems of Libyan university students. The findings of the study exposed that insufficient knowledge of phonology, weak vocabulary and an inability to be aware of the components that speech constitutes, problems in pronunciation of grammatical structures, and accent and unfamiliar words are among the problems that students encountered in Libyan universities. The findings propose that students in Libya universities should develop their verbal communication and recognize the coordination of sound in English because this is crucial in listening skills; the role it plays in the proficiency of listening comprehension is very high. The study also depicted many differences in terms of the level of proficiency and gender.

Keywords:
Listening, Listening comprehension problems, Libyan EFL students.

1. Introduction

The problems of learning the English language have aroused a wide controversy among researchers. One of the most main problems is the lack of attention to the importance of listening skills for language learning, whether it is a first or second language; therefore, good to recognize that giving attention to the time we devote during listening opens our eyes to the value of this skill. In this regard, Morley (2001) mentions that in all communication we make, we devote 9% of our time to writing, 16% on reading, 30% on speaking, and the remaining 43% of time on listening. Guo & Wills (2006) points out that "listening is the fundamental language skill. It is the medium through which people gain a large portion of their education, their information, their understanding of the world and of human affairs, their ideals, sense of values, and their appreciation" (Guo & Wills, 2006: 3). Feyten (1991), Mendelsohn (1998), Underwood (1989), Morley (2001), Vandergrift (2007), Hansan (2010), Rahimi & Katal (2012), Kazemi & Kiyamarsi (2017), Öztürk (2021), Purwanto et al. (2021) maintains that listening has been the medium of linguistic teaching at all stages and listening comprehension has been regarded to be the centre of language learning and listening has not been given proper attention and so much research has not been made convincingly. Therefore, all these facts made scholars and researchers look for a greater considerate of teachers' and students' approaches during the listening skill so that they can help students achieve it properly.

The main reason a language should be learned is to be able to communicate very clearly and become a master of the language. But listening comprehension strategy has not been put into serious consideration, which is why many students have difficult to learn the language better. In this sense, the indispensability of the learning procedure in this study is basically to establish the components of listening comprehension. Hence, Reid (1998) also postulates that students develop different patterns and formula of learning of which

Cyprus International University (North Cyprus)
e-mail: nour.algoare@gmail.com

the teachers are expected to study and put into consideration. In Libyan Universities, the practices of listening skills and comprehension are not taken into consideration. Therefore, the teachers do not teach the students the strategy they should use. So, the students find it very difficult to understand the words contained in the sentences. It will be a valuable resource material for scholars and researchers in subsequent times. However, the subject of how to teach listening has also become very significant. This subject has become the duty of language teachers, making the need to define teachers' roles in teaching listening essential. This study, therefore, will examine the listening comprehension problems of Libyan university students.

1.1 The research questions

Q1. What are the problems that Libyan students have in listening comprehension?
a-What are the problems that are maximum frequently reported?
b-What are the problems that are minimum frequently reported?
c- What are the variables that affect students' listening comprehension negatively?

Q2. Are there differences in understanding difficulties in terms of the following variable factors?
- Levels of proficiency
- Gender

2. Theoretical Framework.

2.1 Listening Comprehension Skill

Talking about listening is probably to be seen as one of the difficult activities, though one might see it as the simplest part of language teaching skills (Graham et al, 2014). Reid (1998) postulates that students develop different pattern and formula of learning of which the teachers are expected to study and put into consideration. Thus, Reid (1995) also proposed the three listening factors, which are a cognitive factor, sensory factor and personality factor. Every factor functions at different levels. Therefore, the importance of this remains very interchangeably even as the teachers keep searching more on how to impact knowledge in the students.

2.2 Process of Listening

Effective listening comprehension is not something that occurs as a result of what a speaker says: the listener has an important role to play in the process by creating different types of knowledge and by put on what he has been able to know to what he hears and try to have an understanding of what message the speaker is trying to convey (Related to Anderson and Lynch, 1988; Namaziandost et al, 2018). O 'Malley et al, (1989) projected a good and more wide definition that —listening comprehension is a real and aware process in which the listener creates meaning by using clues from the contextual message and from present knowledge while depending on many strategic resources to found the task requirement. Listeners should also be able to recognize how to process and how to disapprove what the illocutionary force of an utterance is- that is, what this sequence of sounds is intended to mean in a specific setting, under a specific situation – as an act of actual communication (Mendelsohn, 1994). Purdy also defined listening as "the active and dynamic process of joining, perceiving, interpreting, remembering, and responding to the expressed (verbal and nonverbal), needs, concerns, and information offered by other human beings" (Purdy,1997:8). Listening comprehension can be seen as an inferential process (Rost, 2002). Linguistic knowledge and world knowledge communicate as listeners establish a mental representation of what they hear. Bottom-up and top-down processes are used to attain this mental representation and achieve comprehension. Rost (2002) defined listening as a process of receiving what the speaker is saying, constructing and representing meaning, negotiating meaning with the speaker and giving a response, and creating meaning through involvement, imagination, and empathy. Listening requires observing, attending for thoughts, feelings, and intentions. Doing this requires active engagement, effort and practice (Shen et al, 2007). Human communication is the ability to perceive the meaning. Therefore, second language listening remains the least researched compared with the other three language skills (Vandergrift, 2007).

2.3 Materials of Listening

We should also consider the type of materials we are going to use to teach listening comprehension. Unfortunately for our students, many textbooks have stilted, artificial dialogues which have greatly no similarity with real speech. It becomes obvious that learners raised on a diet of such materials are possible to have big challenges when they finally meet with real language.

2.4 Strategies of Listening

The strategies of listening are defined in different ways (Deregözü & Ustun 2021). Teaching listening strategies are important to develop listening comprehension, learning strategies help the students to control their learning habits and independent learning. The students 'metacognitive listening strategy use, and problem resolving strategies were used the most, while mental translation strategies were used the minimum. There was little positive connection between the students' listening nervousness and their use of listening strategy (Öztürk, 2021:11). Listening strategies and linguistic knowledge are important to improve listening comprehension. In this sense, teaching listening strategies together with linguistic features are important for the students to become strategic listeners, they are to be taught listening strategies. The most generally used listening comprehension strategies were used whereas listening and nonverbal strategies while learners use word-oriented strategies the least (Deregözü, 2021)

2.5 The Significance of Listening

Many has been written and said around listening comprehension, education strategies and their significance to language learning. It is undisputable that we use listening skill more than any other language skill. Students with listening ability will be able to contribute properly in the class. Moreover, students learn how to speak, read and write by listening to others (Brown, 2001). The serious role of listening comprehension in the teaching and learning of English as an FL has been recognized by investigators and language instructors. Notwithstanding, listening is a crucial skill which requires more consideration in teaching FLs. Listening comprehension becomes indispensable because it is the backbone of language learning. Learning a language cannot be successfully achieved if listening comprehension strategy is not properly included in the strategy. Hence, the achievement of any teacher in this is to know the significance of listening comprehension and how it can be useful to the students.

However, listening comprehension strategy has become very important in the sense that many researchers have discovered that. In the process of applying this method, students tend to take to the cognizance of the importance of listening. There are some factors relevant to this study, such that sometimes it is possible for the students to hear what the teacher is saying in the classroom but may not understand because he is not listening. To hear is one thing and to listen is another thing. Listening, therefore becomes very significant in the approach of teaching. The teachers are expected to take listening comprehension into consideration because it is very important. Some students may lose interest in learning because the teacher is only concerned about the teaching but not the listening aspect. If the teacher teaches and the students do not listen, all her efforts will be rendered useless.

The efficacy of teaching is to impact true knowledge and allow the students to enjoy what they are learning. In this sense, the learning cognitive sense of the students will be affected by the way the teacher permits the listening comprehension to function in the classroom. Hence, as the students keep learning, they develop more interest for more topics. Their interest to the study increase. When students begin to develop an enthusiasm to study they learn more and they tend to listen very properly.

Thus, as this study has revealed certain factors that allow and aids the listening as the perception of the students, it is important to realize that many researchers have concluded that listening comprehension is very significant in teaching method. In this concept, it is pertinent to understand that English has become the most important language in the world and is used as an international language in the world. In this sense, there is no place one goes to in the world where one will not be able to communicate. Communication through the medium of English is very common in the global system today.

3. Methods

The methodology of the study is quantitative and qualitative; it was carried out at Sebha University, Libya. This is due to the fact that the students of Sebha University have a diversity that may reflect the generality of the Libyan students. They are students with different regional backgrounds from different ethnic identities and diverse educational and family backgrounds. To get formidable answers to the research questions, a listening comprehension problems questionnaire is used; there are two parts. In the first part of the questionnaire, there are 30 items, which were put together in five different scales. These scales were classified as listener, speaker, message and task. The second part was one basic open-ended question about other variables that the participants will be interested to say on how it has negatively affected their listening comprehension.

The contributors of this study were 150 students in totality. The learners were chosen from three different proficiency levels in six classes two classes from each level. The participants, who were from different backgrounds, they were between the ages 18 and 25. The participants have 20 minutes to answer the question, and they can translate the word they are unfamiliar with.

4. Findings

Research Question 1: What are the problems that Libyan students have in listening comprehension?

Table 1. *Mean scores of the scales in the listening comprehension problems Questionnaire*

Listening Comprehension Problems Scale	Mean
Message	3,33
Listener	3,3
Task	3,2
Speaker	3

The mean score of the Message scale comes into view higher than the other scales, and the mean of the speaker scale becomes apparent to be the least, it is mean that the Problems related to the Massage scale is going to be the highest frequently stated problems while the problems associated with the speaker scale is going to be the lowest.

Sub-question 1: What are the problems that are maximum frequently reported?

The message scale has the highest mean score and supposed to have the items that have the highest frequencies, it is crucial to intensively look into the scale due to the fact that it seemed that there aren't items in this scale that have low occurrences.

Table 2. *Problems under Message scale*

Item no	**N**	**M**	**Nvr**	**Sms**	**Ofn**	**Alw**	**Sdm**
15	150	3	6,7	8,7	37,3	30,7	16,7
27	150	3	4	20,7	36,7	24,7	14
6	150	3	1,3	13,3	45,3	20,7	19,3

As can be seen in the table of problems under the massage scale, the occurrences of the items in the massage scale display that all the items have a frequency that is higher than 50%. Difficult grammatical structures and long listening texts are amongst the factors that were frequently described to reason listening comprehension difficulties (68%, 70.4% and 66%). A student said that "In my own opinion, there are difficulties to understand the word especial those words that are new; and the spelling is another problem that is very prominent. Also, if one can listen to rap music it is another way through which one can easily understand the language very well during learning. Therefore, learning English is not supposed to be based on learning only the grammar and sentences but to have understanding of what is being taught by the teacher. The teachers should take listening into consideration while teaching.

Sub-question 2: What are the problems that are least frequently reported?

The mean of the problems under speaker scale seemed to be the lowest, which simply means that the learners do not really have recurrent listening comprehension problems associated with the speakers they are engaged in.

Table 3. *Problems under the Speaker scale*

Item no	N	M	Nvr	Sms	Ofn	Aws	Sdm
18	150	3	36,7	12,7	5,3	28	17,3
28	150	3	46,7	12,7	4,7	8	28
1	150	3	34,7	12,7	32	12,0	8,7
29	150	3	23,7	19,3	6	12,0	30
16	150	3	35,3	19,3	4,7	16,7	24

The mean of the speaker scale seemed to be the lowest. This simply means that the students have not common listening comprehension problems associated with the listening speaker they are engaged in. All of items under seldom and never options are higher than 50% In this case, the speaker scale seemed to be the lowest. The problems related to speakers, such as Items 28 and 29 have a rate of 74.7%, 62.7% for the seldom and never options. All the other items have rates higher than 50%. For these results, the speaker scale was the least frequently reported. And also, all the items under always and often have frequencies that are lower than 50%.

The items that has the higher rate that is above 50% for the mutual always and often options were exposed as the maximum frequently reported and the highest ten problems constitute the most frequent problems.

Table 4. *Frequency of the problems*

Item No	Scale	M	Agreement rate % (Always & Often)
28	Speakers	3	74,7
3	Task	3	70
15	Message	3	68
6	Message	3	66
25	Listener	3	65
21	Listener	3	64
14	Task	3	63,3
7	Listener	3	62,7
29	Speaker	3	62,7
27	Message	3	61,4
20	Listener	3	54
2	Listener	3	50
26	Listener	3	45,3
8	Listener	3	44,6
1	Task	3	43,4

Annotation: M= Mean, Alw= Always, Ofn= Often, Sms= Sometimes, Sdm= Seldom, Nvr= Never

That could be given an interpretation as revealed that the problem of the participants are similar to the speaker it is a highest such as the student find a big difficulty when they listen to the speakers that speak from the different accent, that comes back to the teachers who teach the students are from a different country that makes their accent different from each other, at first they listen to the word from the teacher and then listen to the same word in different accent, and the rang listening exercises such as filling a chart/graphic or making some observations doing during listening and making a conversation or summarizing it in writing later, listening may therefore development or declining together with other factors such as the text length , their motivations, or experience and related information around the topic of the listening text.

Sub-question 3: What are the variables that affect students' listening comprehension negatively?

To answer this question second part of the questionnaire has an open-ended question asking the participants if there are any other variable factors affected their listening comprehension in a negative way.

A student views her view about the listening problem, and she explained that 'he always finds it difficult to understand what the teacher is teaching whenever someone tries to speak with the teacher and when the teacher responds, it makes him distracted. So, he prefers that the teacher should concentrate and should avoid anything that would cause distraction. Listening problem is usually encountered through this habit. Therefore, the students should be made to listen proper with a great sense of enthusiasm so that the listening problem can be eliminated. However, the teacher should employ a good strategy to make the students focus on their learning.

Another student also made an important point that "At the beginning of the learning process, when the students listen to the new vocabulary they have never heard before, and the vocabulary was pronounced wrongly, the students also will start pronouncing it wrongly, and that will really cause problem in the listening process. Therefore, it is very important that the new words or vocabulary be always pronounced correctly so that the students do not keep making the same error that could have been corrected early. Students will be able to properly understand the word's meaning and how it should be pronounced. However, as the students continue to know this they will keep on empowering themselves in the process and the right words will always be pronounced in the right way'

Another student expressed herself that "there are many variables that make her have negative feelings about the listening process. The listening process is something that every teacher needs to consider because the students can only understand properly what the teacher is teaching if the listening level of the students is good enough. Many students cannot understand what is being taught because they cannot listen. Listening is the most important part of the learning system. If someone cannot listen properly he may not be able to understand properly. Therefore, it is good that the space for listening in learning should be more taken seriously. Hence, the accent is another problem that I personally encountered. If the accent is not clear enough for the study it will be very difficult to learn. An instance of this is that of an Indian teacher who teaches but his accent was not clear and this makes it difficult. So, the best solution to this problem is for the teacher to speak. Also, the problem persists in the sense that the audio or video recorder is not always clear. Hence, I also have a great difficulty when the students begin to make noises or talk I get distracted. I also find it difficult when I listen to the recorder or watch a video that is not clear. Complex vocabularies also make me not understand the words"

Another student explained, "I always try to make sure that I concentrate on the topic in a good atmosphere, but the main aspect that makes me lose my concentration is the way the teacher pauses the video or audio to explain the same part. As he keeps on pausing and explaining, the concentration to understand better what is being taught is always lost. In this case, I could have preferred that the video or audio being played should not be paused for an explanation until everything is completely taught. Students have their own different ways of doing things and various ways of learning. If their learning system is interrupted, they could easily lose focus, and what they are learning could be lost too. Students are supposed to be investigated to know which form of listening is more convenient for them.

Another student said that "I always find it difficult to understand the spoken words made by my classmates whenever they are talking at the same time. What I feel is right is that it is good to talk after one another. But most of them tend to talk at the same time and this really creates unnecessary confusion for me, which made me find it difficult to understand whatever they are saying. Communication is expected to be not monopolized. In communicating, we need to have patience for one another so that our communication can create meaning.

Another student stated that "I always have a very big difficulty when there are noises in the class. The noises always get me confused, and I was always not in a situation to understand better what I was learning. Another problem is the voice recorder which is not always clear. Listening to voice recorder that is not clear is always a big problem to me because I don't always hear what is being said clearly. It is advisable that a good and clear voice recorder should always be used so that there will be no distraction or difficulty in learning again. The teacher is also expected to always take all these into considerations that if students have

difficulty in listening, there must be a way that they should be helped in order for them to overcome this problem.

Research Questions 2: Are there differences in problems of comprehension in terms of the following variable factors?

Sub-question 1: - Levels of proficiency

Sub-question 2: - Gender

Table 5. *The problems of comprehension in terms of the Levels of proficiency*

T-Test for Equality of Means	**N**	**Mean**	**Sed**	**P**	**Sig**
Pre-intermediate	50	3,48	0,45		
Intermediate	50	3,09	0,37	0	p>,05
High-intermediate	50	3,31	0,45		

The differences are apparent between the mean scores of the three levels. The significance level is fewer than (p) 0.05. In other words, there is a significant difference between the levels of proficiency (pre-intermediate, intermediate, and high-intermediate) in terms of listening comprehension problems. The intermediate level has a higher difference than the other level, meaning the intermediate level student faced more difficulty in listening comprehension problems, and the other levels (pre-intermediate and high-intermediate) have the same difficulty according to the mean score.

Table 6. *The problems of comprehension in terms of the Gender*

T-Test for Equality of Means	**N**	**Mean**	**Sed**	**P**	**Sig**
Male	86	4.19	.38	.024	p>.05
Female	64	4.42	.50		

The mean scores of male group look higher than the female group. The significance level is less than (p) 0.05. In other words, there is momentous difference between males and females in languages of listening comprehension problems. So according to the mean score males have more difficulties than female related to their listening comprehension problems.

5. Conclusion

The study has greatly explored the aspects of listening comprehension problems that are supposed to be seriously attended to. In the process of the research, several challenges were encountered, which have greatly made the study stressful-but the end has been fruitful and profitable. Therefore, there is a need for students to be given proper training and a good strategy is needed to be applied while teaching the students.

The problems that students have in listening are in different forms; some of them usually have problems as a result of external interference or the noises that their fellow students make in the class. In this regard, this study has tried to establish these facts about the difficulties that the students experience while learning in their classes. However, as learning becomes very crucial to their knowledge so is listening is very important to their understanding of what they are learning. The findings of the study have certainly exposed the causes of all these difficulties Therefore, students should be given an opportunity to express themselves and show what always makes them have difficulties in listening. If they are made to see the solution to these problems, it would be very easy for them to learn and have proper.

Our study results are compatible with the results of a study under title ''Learner's perceptions of listening comprehension problems'' by Hasan (2000). The research shows education of listening problems faced in the EFL classroom in the ESP Centre at Damascus University, as stated by the students themselves. Hassan has stated almost the same difficulties that can be alleviated in listening tasks: unfamiliar words, different accents, and difficult grammatical structures, his participants stated that they always faced difficulties to comprehend words that are not clearly in pronunciations.

The students should become more aware about listening strategies and find ways to Utilize there more difficulty in the future, and the teachers should help their student to Improve their awareness of listening comprehension and give instructions on how to Solve their problems with the listening comprehension problems, and the teacher should select the topics that are interesting, and the students enjoy to listening to them , that's make it easy to understand and guess the meaning of the words inside it.

References

Anderson, A., & Lynch T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.

Deregözü, A. (2021). The use of listening comprehension strategies in distance language education. *Canadian center of science and Education*. 14,10, 60-68.

Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). A comparative study of reading strategies used by prospective language teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET),* 8(2). 1250-1262.

Feyten, C. (1991). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *Modern Language Journal*, 75, 173-180.

Ghoneim, N.M.M. (2013). The listening comprehension strategies used by college students to cope with the aural problems in EFL classes: an analytical study. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 2, 100-112.

Graham, S., Santos, D., & Francis-Brophy, E. (2014) Teacher beliefs about listening in a foreign language. Teaching and Teacher Education, 40. pp. 44-60.

Guo, N. & Wills, R. (2006). An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement. *AER Journal*. Retrieved on 13.10.2022. http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf

Hasan, A. (2000). Learner's perceptions of listening comprehension problems. *Language, culture*, 13,137-152.

Kazemi, A., & Kiyamarsi, S. (2017). An investigation into listening comprehension strategies and the relationship between listening comprehension strategies and overall proficiency level of intermediate and advanced. *Journal of language teaching and research*. 8, (1), 149-156.

Mendelsohn, D. (1998). Teaching listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 81–101.

Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In Celce- Murcia, M. (Eds.),

Teaching English as a second language (pp. 69-85). Boston: Heinle & Heinle.

Namaziandost, E., Hafezian, M., & Shafiee, S. (2018). Exploring the association among working memory, anxiety and Iranian EFL learners' listening comprehension. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(20)., 1-17.

O'Malley, J. Michael, Chamot, A.U., & Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9:287-306.

Öztürk, E.Ö (2021). An investigation on metacognitive listening strategy use and listening anxiety in EFL classrooms. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 737-751.

Purdy, M. (1997). What is listening? In M. Purdy & D. Borisoff (Eds.), *Listening in everyday life: A personal and professional*, Lanham, MD: University Press of America, pp. 1-20).

Purwanto, D., Fadhly, F. Z., & Rahmatunisa, W. (2021). Listening comprehension study: Difficulties and strategies used by college students. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 4(1), pp.55-62.

Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153-1161.

Reid, J. M. (Ed.). (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Reid, J.M. (ed.) 1995. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle

Rost, M. 2002. *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.

Shen, L., Guizhou, G., Wichura, W., & Kiattichai, S. (2007). The use of websites for practising listening skills of undergraduate students: A case study of Suranaree University of Technology, Thailand. *Studies in second language Acquisition*, 11, 1-16

Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(03), 191-210.



ERPA

Educational Researches and Publications Association

www.erpacongress.com