



October 2018 Vol:7 No:3

Ekim 2018 Cilt:7 Sayı:3

Bartın University

Journal of Faculty of Education

International Refereed Journal

Bartın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Uluslararası Hakemli Dergi

ISSN 1308-7177

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Volume/Cilt: 7, Issue/Sayı: 3, October / Ekim 2018

Owner

On Behalf of Bartın University Faculty of Education
Prof. Dr. Cetin SEMERCI (Dean)

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Ramazan YILMAZ

Editorial Board

Prof. Dr. Nuriye SEMERCI
Assoc. Prof. Dr. Ayla CETIN DINDAR
Assoc. Prof. Dr. Fatma ÜNAL
Assoc. Prof. Dr. Metin DENİZ
Asst. Prof. Dr. Burcu ŞENTÜRK
Asst. Prof. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ
Asst. Prof. Dr. Mustafa KOCAARSLAN
Asst. Prof. Dr. Neslihan USTA
Asst. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR
Asst. Prof. Dr. Süreyya GENÇ

Secretariat

Foreign Language Specialist and Pre-Review

Res. Asst. Kenan ÇETİN
Res. Asst. Betül ÇİMENLİ

Publishing Preparation

Res. Asst. Ömer YILMAZ
Res. Asst. Dr. Ceren DOĞAN

Contact

Bartın University Faculty of Education
74100 BARTIN – TURKEY
e-mail: bufad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (ISSN 1308-7177) is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal which is published by Bartın University Faculty of Education.

Sahibi

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Çetin SEMERCI (Dekan)

Editör

Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

Editörler Kurulu (Yayın Kurulu)

Prof. Dr. Nuriye SEMERCI
Doç. Dr. Ayla ÇETİN DINDAR
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Metin DENİZ
Dr. Öğrt. Üyesi Burcu ŞENTÜRK
Dr. Öğrt. Üyesi F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ
Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa KOCAARSLAN
Dr. Öğrt. Üyesi Dr. Neslihan USTA
Dr. Öğrt. Üyesi Serpil ÖZDEMİR
Dr. Öğrt. Üyesi Süreyya GENÇ

Sekreteryaya

Yabancı Dil Sorumlusu ve Ön Hazırlık
Arş. Gör. Kenan ÇETİN
Arş. Gör. Betül ÇİMENLİ

Yayıma Hazırlık

Arş. Gör. Ömer YILMAZ
Arş. Gör. Dr. Ceren DOĞAN

İletişim

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
74100 BARTIN – TÜRKİYE
e-posta: bufad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD) (ISSN 1308-7177) Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından çevrimiçi yayımlanan, açık erişime sahip, ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir.

Index List / Dizin Listesi

The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social Sciences Database, Index Copernicus, ProQuest, EBSCOHost, CiteFactor, Modern Language Association, Open Academic Journal Index (OAJI Indexing), Ulrich's Periodicals Directory, Turkey Based Social Sciences Citation Index (SOBIAD), Turkish Education Index.

EDITORIAL BOARD / BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Apisak Bobby PUIPAT**, Thammasat University, Thailand
Prof. Dr. Ash YAZICI, Bartın University, Turkey
Prof. Dr. Celal BAYRAK, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Cindy WALKER, Duquesne University, Pittsburgh, United States of America
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Bartın University, Turkey
Prof. Dr. Gary N. MCLEAN, University of Minnesota, Minnesota, United States of America
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Halil YURDUGÜL, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Huda AYYASH-ABDO, Lebanese American University, Lebanon
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University, Turkish Republic of Northern Cyprus
Prof. Dr. Jesús García LABORDA, University of Alcalá, Spain
Prof. Dr. Lotte Rahbek SCHOU, Aarhus University, Denmark
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik University, Turkey
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN, Girne American University, Turkish Republic of Northern Cyprus
Prof. Dr. Michael K. THOMAS, University of Illinois, Chicago, United States of America
Prof. Dr. Michele BIASUTTI, University of Padova, Italy
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Bartın University, Turkey
Prof. Dr. Piet KOMMERS, University of Twente, Netherlands
Prof. Dr. Rita Alexandra CAINÇO DIAS CADIMA, Polytechnic of Leiria, Portugal
Prof. Dr. Rolf GOLLOB, University of Zurich, Switzerland
Prof. Dr. Rosalina Abdul SALAM, University of Science, Malaysia
Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE, American University of Beirut, Lebanon
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK, Girne American University, Turkish Republic of Northern Cyprus
Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National Louis University, Illinois, United States of America
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, Mersin University, Turkey
Prof. Dr. Vinayagum CHINAPAH, Stockholm University, Sweden
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University, Russia
Prof. Dr. Yezdan BOZ, Middle East Technical University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ctibor HATÁR, University of Constantine the Philosopher, Slovakia
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem HÜRSEN, Near East University, Turkish Republic of Northern
Assoc. Prof. Dr. Fezile ÖZDAMLI, Near East University, Turkish Republic of Northern
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin BİÇEN, Near East University, Turkish Republic of Northern
Dr. Agnaldo ARROIO, University of São Paulo, Brazil
Dr. Chryssa THEMELIS, Lancaster University, England
Dr. Nurbiha A. SHUKOR, University of Technology, Malaysia
Dr. Vina ADRIANY, Indonesia University of Education, Indonesia

REVIEWERS OF THE 7th VOLUME / 7. CİLDİN HAKEMLERİ

Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ	Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK	Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Prof. Dr. Emine Sema BATU	Prof. Dr. Emine Sema BATU
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Ertuğrul USTA	Prof. Dr. Ertuğrul USTA
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ	Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Prof. Dr. Mustafa KARADAĞ	Prof. Dr. Mustafa KARADAĞ
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Prof. Dr. Mustafa TALAS
Prof. Dr. Rifat MISER	Prof. Dr. Rifat MISER
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR	Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR
Prof. Dr. Serdar ERKAN	Prof. Dr. Serdar ERKAN
Prof. Dr. Şebnem KANDIL İNGEÇ	Prof. Dr. Şebnem KANDIL İNGEÇ
Prof. Dr. Şeref MIRASYEDİOĞLU	Prof. Dr. Şeref MIRASYEDİOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Attila DÖL	Doç. Dr. Attila DÖL
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Assoc. Prof. Dr. Ayşe GÜLER	Doç. Dr. Ayşe GÜLER
Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN	Doç. Dr. Abdulkadir MASKAN
Assoc. Prof. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN	Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN
Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT	Doç. Dr. Burçin GÖKKURT
Assoc. Prof. Dr. Burçin SESEN	Doç. Dr. Burçin SESEN
Assoc. Prof. Dr. Çelebi ULUYOL	Doç. Dr. Çelebi ULUYOL
Assoc. Prof. Dr. Demet KIRBULUT	Doç. Dr. Demet KIRBULUT
Assoc. Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK	Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Assoc. Prof. Dr. Erol DURAN	Doç. Dr. Erol DURAN
Assoc. Prof. Dr. Faik Özgür KARATAŞ	Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
Assoc. Prof. Dr. Fatih ÇETINKAYA	Doç. Dr. Fatih ÇETINKAYA
Assoc. Prof. Dr. Fatma ÜNAL	Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Assoc. Prof. Dr. Hakan DÜNDAR	Doç. Dr. Hakan DÜNDAR
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN	Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Assoc. Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN	Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Assoc. Prof. Dr. Metin DENİZ	Doç. Dr. Metin DENİZ
Assoc. Prof. Dr. Muammer YILMAZ	Doç. Dr. Muammer YILMAZ
Assoc. Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN	Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA	Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Assoc. Prof. Dr. Oktay BEKTAS	Doç. Dr. Oktay BEKTAS
Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Assoc. Prof. Dr. Recep ÇAKIR	Doç. Dr. Recep ÇAKIR
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP	Doç. Dr. Salih RAKAP
Assoc. Prof. Dr. Sedat BALYEMEZ	Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ
Assoc. Prof. Dr. Seher MANDACI ŞAHİN	Doç. Dr. Seher MANDACI ŞAHİN
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan TAŞKAYA	Doç. Dr. Serdarhan TAŞKAYA
Assoc. Prof. Dr. Sevgi KINGİR	Doç. Dr. Sevgi KINGİR
Assoc. Prof. Dr. Tahsin İLHAN	Doç. Dr. Tahsin İLHAN
Assoc. Prof. Dr. Tuba GOKÇEK	Doç. Dr. Tuba GOKÇEK
Assoc. Prof. Dr. Tuğrul KAR	Doç. Dr. Tuğrul KAR
Assoc. Prof. Dr. Tuncay AYAS	Doç. Dr. Tuncay AYAS
Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Asst. Prof. Dr. Mustafa Serkan ABDÜSSELAM	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Serkan ABDÜSSELAM
Asst. Prof. Dr. Mustafa SIRAĞAYA	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SIRAĞAYA
Asst. Prof. Dr. Necmettin GÜL	Dr. Öğr. Üyesi Necmettin GÜL
Asst. Prof. Dr. Neslihan USTA	Dr. Öğr. Üyesi Neslihan USTA
Asst. Prof. Dr. Oğuzhan KARADENİZ	Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan KARADENİZ
Asst. Prof. Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Öğr. Üyesi Ömer KEMİKSİZ
Asst. Prof. Dr. Özden Şahin İZMIRLI	Dr. Öğr. Üyesi Özden Şahin İZMIRLI

Asst. Prof. Dr. Özge GÜN	Dr. Öğr. Üyesi Özge GÜN
Asst. Prof. Dr. Salih BARDAKCI	Dr. Öğr. Üyesi Salih BARDAKCI
Asst. Prof. Dr. Seçil Eda KARTAL	Dr. Öğr. Üyesi Seçil Eda KARTAL
Asst. Prof. Dr. Sedat KANADLI	Dr. Öğr. Üyesi Sedat KANADLI
Asst. Prof. Dr. Serap Sevimli ÇELİK	Dr. Öğr. Üyesi Serap Sevimli ÇELİK
Asst. Prof. Dr. Serdar ARCAGÖK	Dr. Öğr. Üyesi Serdar ARCAGÖK
Asst. Prof. Dr. Serhat AYDIN	Dr. Öğr. Üyesi Serhat AYDIN
Asst. Prof. Dr. Serkan ÇANKAYA	Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÇANKAYA
Asst. Prof. Dr. Serkan İZMIRLI	Dr. Öğr. Üyesi Serkan İZMIRLI
Asst. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Dr. Öğr. Üyesi Serpil ÖZDEMİR
Asst. Prof. Dr. Sevan NART	Dr. Öğr. Üyesi Sevan NART
Asst. Prof. Dr. Sinem TARHAN	Dr. Öğr. Üyesi Sinem TARHAN
Asst. Prof. Dr. Suat POLAT	Dr. Öğr. Üyesi Suat POLAT
Asst. Prof. Dr. Süleyman ERKAM SULAK	Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ERKAM SULAK
Asst. Prof. Dr. Süreyya GENÇ	Dr. Öğr. Üyesi Süreyya GENÇ
Asst. Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ	Dr. Öğr. Üyesi Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ
Asst. Prof. Dr. Şeyhmus AYDOĞDU	Dr. Öğr. Üyesi Şeyhmus AYDOĞDU
Asst. Prof. Dr. Tevfik UZUN	Dr. Öğr. Üyesi Tevfik UZUN
Asst. Prof. Dr. Tuğba ÖZTÜRK	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ÖZTÜRK
Asst. Prof. Dr. Türker SEZER	Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER
Asst. Prof. Dr. Veli BATDI	Dr. Öğr. Üyesi Veli BATDI
Asst. Prof. Dr. Veysel DEMİNER	Dr. Öğr. Üyesi Veysel DEMİNER
Asst. Prof. Dr. Yahya ÇIKILI	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
Asst. Prof. Dr. Yavuz YAMAN	Dr. Öğr. Üyesi Yavuz YAMAN
Asst. Prof. Dr. Yılmaz KARA	Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KARA
Asst. Prof. Dr. Yusuf SARIKAYA	Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA
Asst. Prof. Dr. Yusuf Ziya OLPAK	Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziya OLPAK
Asst. Prof. Dr. Zehra MOLU	Dr. Öğr. Üyesi Zehra MOLU
Asst. Prof. Dr. Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN	Dr. Öğr. Üyesi Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN
Asst. Prof. Dr. Abdullah ATLI	Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ATLI
Asst. Prof. Dr. Adile SARANLI	Dr. Öğr. Üyesi Adile SARANLI
Asst. Prof. Dr. Agah Tuğrul KORUCU	Dr. Öğr. Üyesi Agah Tuğrul KORUCU
Asst. Prof. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Volkan YÜZÜAK
Asst. Prof. Dr. Ahmet YAMAÇ	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAMAÇ
Asst. Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YIKMIŞ
Asst. Prof. Dr. Ali BALTACI	Dr. Öğr. Üyesi Ali BALTACI
Asst. Prof. Dr. Ali ÇETİN	Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇETİN
Asst. Prof. Dr. Ali GÖÇER	Dr. Öğr. Üyesi Ali GÖÇER
Asst. Prof. Dr. Ali ÖZKAYA	Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZKAYA
Asst. Prof. Dr. Ali ÜNİŞEN	Dr. Öğr. Üyesi Ali ÜNİŞEN
Asst. Prof. Dr. Ali Yiğit KUTLUCA	Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA
Asst. Prof. Dr. Arzu ÖNEL	Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÖNEL
Asst. Prof. Dr. Aybüke PABUÇCU	Dr. Öğr. Üyesi Aybüke PABUÇCU
Asst. Prof. Dr. Ayşegül TARKIN ÇELIKKKIRAN	Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül TARKIN ÇELIKKKIRAN
Asst. Prof. Dr. Barış SEZER	Dr. Öğr. Üyesi Barış SEZER
Asst. Prof. Dr. Berna SİCİM SEVİM	Dr. Öğr. Üyesi Berna SİCİM SEVİM
Asst. Prof. Dr. Bilge SULAK	Dr. Öğr. Üyesi Bilge SULAK
Asst. Prof. Dr. Birsnel AYBEK	Dr. Öğr. Üyesi Birsnel AYBEK
Asst. Prof. Dr. Burak KARABEY	Dr. Öğr. Üyesi Burak KARABEY
Asst. Prof. Dr. Burcu DUMAN	Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN
Asst. Prof. Dr. Burcu SARI	Dr. Öğr. Üyesi Burcu SARI
Asst. Prof. Dr. Çağatay ULUS	Dr. Öğr. Üyesi Çağatay ULUS
Asst. Prof. Dr. Çiğdem ÇİNGİL BARIŞ	Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ÇİNGİL BARIŞ
Asst. Prof. Dr. Demet BARAN BULUT	Dr. Öğr. Üyesi Demet BARAN BULUT
Asst. Prof. Dr. Derya KILIÇOĞLU	Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU
Asst. Prof. Dr. Dilek ALTUN	Dr. Öğr. Üyesi Dilek ALTUN
Asst. Prof. Dr. Dilek ALTUN	Dr. Öğr. Üyesi Dilek ALTUN
Asst. Prof. Dr. Emrullah YILMAZ	Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ

Asst. Prof. Dr. Erdal YILDIRIM	Dr. Öğr. Üyesi Erdal YILDIRIM
Asst. Prof. Dr. Erineç KARATAŞ	Dr. Öğr. Üyesi Erineç KARATAŞ
Asst. Prof. Dr. Erkan ÇALIŞKAN	Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇALIŞKAN
Asst. Prof. Dr. Esra TIRYAKI	Dr. Öğr. Üyesi Esra TIRYAKI
Asst. Prof. Dr. Esra UÇAK	Dr. Öğr. Üyesi Esra UÇAK
Asst. Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR	Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR
Asst. Prof. Dr. Fatih KARABACAK	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARABACAK
Asst. Prof. Dr. Fatih ÖZDİNÇ	Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZDİNÇ
Asst. Prof. Dr. Fatma BAYRAK	Dr. Öğr. Üyesi Fatma BAYRAK
Asst. Prof. Dr. Ferhat PALA	Dr. Öğr. Üyesi Ferhat PALA
Asst. Prof. Dr. Fidan ÖZBEY	Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY
Asst. Prof. Dr. Gökhan KILIÇOĞLU	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KILIÇOĞLU
Asst. Prof. Dr. Gökse ÇİÇEKLİ KOÇ	Dr. Öğr. Üyesi Gökse ÇİÇEKLİ KOÇ
Asst. Prof. Dr. Gülfem SARP KAYA	Dr. Öğr. Üyesi Gülfem SARP KAYA
Asst. Prof. Dr. Gülsün ŞAHAN	Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN
Asst. Prof. Dr. Haki PEŞMAN	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN
Asst. Prof. Dr. Harika ARSLAN	Dr. Öğr. Üyesi Harika ARSLAN
Asst. Prof. Dr. Harun ER	Dr. Öğr. Üyesi Harun ER
Asst. Prof. Dr. Hasibe Özlen DEMİRCAN	Dr. Öğr. Üyesi Hasibe Özlen DEMİRCAN
Asst. Prof. Dr. Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ	Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ
Asst. Prof. Dr. Hatice YILDIZ DURAK	Dr. Öğr. Üyesi Hatice YILDIZ DURAK
Asst. Prof. Dr. Hülya KODAN	Dr. Öğr. Üyesi Hülya KODAN
Asst. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN
Asst. Prof. Dr. Kader BİLİCAN	Dr. Öğr. Üyesi Kader BİLİCAN
Asst. Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Dr. Öğr. Üyesi Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Asst. Prof. Dr. Kemal BAYTEMİR	Dr. Öğr. Üyesi Kemal BAYTEMİR
Asst. Prof. Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Cem ODACIOĞLU
Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN	Dr. Öğr. Üyesi Metin ÖZKAN
Asst. Prof. Dr. Muhittin ŞAHİN	Dr. Öğr. Üyesi Muhittin ŞAHİN
Asst. Prof. Dr. Mukaddes ÖRS	Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes ÖRS
Asst. Prof. Dr. Mustafa KOCAARASLAN	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KOCAARASLAN
Asst. Prof. Dr. Mustafa SARITEPECİ	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITEPECİ
Asst. Prof. Dr. Müge AYGÜN	Dr. Öğr. Üyesi Müge AYGÜN
Res. Asst. Dr. Gökhan AKÇAPINAR	Arş. Gör. Dr. Gökhan AKÇAPINAR
Res. Asst. Dr. Mehmet KOKOÇ	Arş. Gör. Dr. Mehmet KOKOÇ
Res. Asst. Dr. Sevim ÇİFTÇİ ATILGAN	Arş. Gör. Dr. Sevim ÇİFTÇİ ATILGAN
Res. Asst. Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Arş. Gör. Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN
Res. Asst. Sedat KARAGÜL	Arş. Gör. Sedat KARAGÜL
Res. Asst. Sevda KÜÇÜK	Arş. Gör. Sevda KÜÇÜK
Res. Asst. Simge YILMAZ	Arş. Gör. Simge YILMAZ
Res. Asst. Tufan Asli SEZER	Arş. Gör. Tufan Asli SEZER
Res. Asst. Volkan KUKUL	Arş. Gör. Volkan KUKUL
Instructor Dr. Bilal ATASOY	Öğr. Gör. Dr. Bilal ATASOY
Instructor Dr. İtir ESKİOĞLU	Öğr. Gör. Dr. İtir ESKİOĞLU
Instructor Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ	Öğr. Gör. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ
Instructor Dr. Sibel SOMYÜREK	Öğr. Gör. Dr. Sibel SOMYÜREK
Instructor Dr. Şahin GÖKÇEARSLAN	Öğr. Gör. Dr. Şahin GÖKÇEARSLAN
Instructor Ahmet ALTINOK	Öğr. Gör. Ahmet ALTINOK
Dr. Erkan YÜCE	Dr. Erkan YÜCE
Dr. Serap KARABACAK	Dr. Serap KARABACAK

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Muhittin ŞAHİN - Sinan KESKİN - Halil YURDUGÜL

Determination of the Learning Priorities of Students in Department of CEIT Based on Their Career Preferences Using AHP

(Research Article)

BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerine Dayalı Öğrenme Önceliklerinin Belirlenmesi (Araştırma Makalesi)

745-764

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.372453>

Ali Weli HASSAN - Fadime YALÇIN ARSLAN

A Comparative Study on Iraqi EFL Teachers' and Learners' Preferences of Corrective Feedback in Oral Communication

(Research Article)

Iraklı İngilizce Öğretmenleri ve İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sözlü İletişimde Düzeltici Geri Bildirim Tercihleri Hakkında Karşılaştırmalı Bir Çalışma (Araştırma Makalesi)

765-785

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.378117>

Servet ÜZTEMUR - Erkan DİNÇ - Yusuf İNEL

8th Year Secondary School Pupils' Perceptions Democratic Values: A Phenomenological Analysis

(Research Article)

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değer Algıları: Fenomenolojik Bir Analiz (Araştırma Makalesi)

786-825

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.378708>

Dilek ALTUN

Pre-Service Preschool Teachers' Reading Habits, Attitudes, and Experiences as Predictors of Their Level of Competence in Selecting Children's Illustrated Storybooks

(Research Article)

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları, Tutumları ve Deneyimlerinin Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterliliklerini Yordama Düzeyi (Araştırma Makalesi)

826-852

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.387732>

Akif KÖSE - Abdullah ÇEVİK

Happiness as a Predictor of Attitude towards Teaching Profession: Pedagogical Formation Case

(Research Article)

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Bir Yordayıcısı Olarak Mutluluk: Pedagogik Formasyon Örneği (Araştırma Makalesi)

853-873

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/393207>

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Mehmet YÜKSEL - Ömer GEBAN

Student Performance Task Assessment Using Multiple Criteria Decision Making (MCDM) Techniques: An Application for 9th Grade Chemistry Course

(Research Article)

Öğrenci Performans Görevinin Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV) Teknikleri İle Değerlendirilmesi: 9. Sınıf Kimya Dersine Yönelik Bir Uygulama

(Araştırma Makalesi)

874-901

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.400787>

Rengin ZEMBAT - Ezgi Akşin YAVUZ - Hilal İlknur TUNÇELİ - Alper YORULMAZ

The Curriculum of Preschool and Primary School: Examination of Teacher Candidates' Views

(Research Article)

Okul Öncesi ve İlkokul Eğitim Programları: Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

(Araştırma Makalesi)

902-934

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.403605>

Derya KALTAKÇI GÜREL - Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN

A Critical Look at the Physics Education Research in Turkey and in the World

(Research Article)

Türkiye'de ve Dünyada Fizik Eğitimi Araştırmalarına Kritik Bakış

(Araştırma Makalesi)

935-957

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.403625>

Barış SEZER - Melih ELÇİN, Eylem TOPBAŞ

Perceptions of Participants on a Flipped Train-the-Trainers Course for Simulation

(Research Article)

Simülasyon Eğitici Eğitiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

(Araştırma Makalesi)

958-973

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.405750>

Hayat BOZ - Sevinç DERELİ

An Evaluation of the Communication Problems between Nurse Candidates and Patients in Terms of Adult Coaching

(Research Article)

Yetişkin Eğitimi Açısından Hemşire Adayları İle Hastalar Arasındaki İletişim Sorunlarının Değerlendirilmesi

(Araştırma Makalesi)

974-1006

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.407786>

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Melek Gülşah ŞAHİN - Esra ÖMEROĞLU - Aysun TURUPCU DOĞAN - H. Elif DAĞLIOĞLU - Safiye SARICI BULUT - Osman SABANCI - Volkan KUKUL - Ebru KILIÇ ÇAKMAK - Serçin KARATAŞ

Development of “A Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments for Gifted and Talented Children”

(Research Article)

"Üstün Yetenekli ve Zekalı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği" Geliştirilmesi

(Araştırma Makalesi)

1007-1034

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.420776>

Aykut DURAK - Hüseyin KAYGIN

Reflections from Technology Usage: Parental Views on Values That Are Degenerated by the Use of Technology

(Research Article)

Teknoloji Kullanımının Yansımaları: Teknoloji Kullanımıyla Kaybolan Değerler Hakkında Ebeveyn Görüşleri

(Araştırma Makalesi)

1035-1053

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.425146>

Harun ER - Selahattin KAYMAKCI

Evaluation Of Social Studies Teachers' Usage Situation Of Literary Works In Their Courses: Bartın Sample

(Research Article)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerinde Edebi Ürün Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi: Bartın Örneği

(Araştırma Makalesi)

1054-1080

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.457915>

Neslihan KILIÇ

The Job Satisfaction of the Ministry of National Education Personnel (The Case of a General Directorate)

(Research Article)

Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin İş Doyumu (Bir Genel Müdürlük Örneği)

(Araştırma Makalesi)

1081-1132

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.418294>

Remzi YILDIRIM

Evaluation of Managerial Effectiveness of Lifelong Learning Services According to Trainees of Continuing Education Centres

(Research Article)

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi

(Araştırma Makalesi)

1133-1157

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.417105>



Determination of the Learning Priorities of Students in Department of CEIT Based on Their Career Preferences Using AHP

Muhittin ŞAHİN^{*a}, Sinan KESKİN^b, Halil YURDUGÜL^c

Article Info	Abstract
<p>DOI: 10.14686/buefad.372453</p> <p><i>Article History:</i> Received 28.01.2018 Accepted 15.07.2018 Published 31.10.2018</p> <p><i>Keywords:</i> CEIT Department, AHP, Career Preferences, Learning Priorities.</p> <p><i>Article Type: Original study</i></p>	<p>This study examines the priorities from the perspective of students, who are important stakeholders, regarding the courses in the curriculum with a different perspective on the process of curriculum development and evaluation. The study addresses not the effectiveness of the curriculum, but the needs of the students after graduation. To that end, the study seeks to determine the learning priorities of students based on their career preferences. By considering different career preferences of the students in the department of CEIT, the study employs the method of Analytic Hierarchy Process (AHP) to reveal the career preferences of students and their priorities in the courses in the curriculum based on these career preferences. For this purpose, senior-level students studying in the department of CEIT participated in the study through the method of AHP. Further, the professions in different careers were grouped and these career preferences were categorized as teaching, system design and academic profession. In conclusion, the course of "School Experience-Teaching Practice" was ranked first while the course of "Scientific Research Methods" ranked last in the learning priorities based on the profession of teaching. It is remarkable that the learning priorities varied according to the career preferences of the students.</p>

BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerine Dayalı Öğrenme Önceliklerinin Belirlenmesi

Makale Bilgisi	Öz
<p>DOI: 10.14686/buefad.372453</p> <p><i>Makale Geçmişi:</i> Geliş: 28.01.2018 Kabul: 15.07.2018 Yayın: 31.10.2018</p> <p><i>Anahtar Kelimeler:</i> BÖTE Bölümü, AHS, Kariyer Tercihleri, Öğrenme Öncelikleri.</p> <p><i>Makale Türü: Araştırma makalesi</i></p>	<p>Bu araştırma kapsamında, program geliştirme ve değerlendirme sürecine farklı bir bakış açısıyla; önemli paydaşlardan biri olan öğrencilerin gözüyle öğretim programındaki derslere ilişkin öncelikleri araştırılmıştır. Araştırma öğretim programının etkililiğini değil, öğrencilerin mezuniyetleri sonrası ihtiyaçlarına yönelik bir araştırmadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kariyer tercihlerine dayalı olarak öğrenme öncelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada; BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin farklı kariyer tercihleri göz önünde bulundurularak hem kariyer tercihlerini belirlemek hem de bu kariyer tercihlerine dayalı öğretim programındaki derslerin önceliklendirmeleri AHS'ye dayalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla BÖTE bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerle AHS yöntemi kullanılarak bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin farklı mesleki kariyer planlarındaki meslekler kümelenecek; öğretmenlik, akademisyenlik ve sistem tasarımcı olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlik mesleğini tercih etme durumunda ders öncelikleri incelendiğinde ise ilk sırada "Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması" dersi son sırada ise "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi çıkmıştır. Öğrencilerin kariyer tercihlerine göre öğrenme önceliklerinin farklılaştığı görülmüştür.</p>

*Corresponding Author: muhittin.sahin@ege.edu.tr

^a Dr., Ege University, Izmir/TURKEY, ORCID Number: 0000-0002-9462-1953

^b Research Asisstant, Hacettepe University, Ankara/TURKEY, ORCID Number: 0000-0003-0483-3897

^c Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara/TURKEY, ORCID Number: 0000-0001-7856-4664

Introduction

In order to understand the department of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) and its objectives, it is necessary to comprehend the most basic concept regarding the department, “*Instructional Technology*.” According to the most current definition, instructional technology is a field of research and application aimed at facilitating learning and improving learner performance (Reiser, 2007). This field consists of 3 basic components called technology, learning approaches and development of teaching systems (Çakır, Çebi & Özcan, 2013). The department of CEIT fulfills these 3 functions through the dimension of instructional technology. In Turkey, the department of CEIT, which was established in 1998 within the faculties of Education, trains individuals who seek to work as an information and communication technologies teacher in educational institutions. Accordingly, the graduates of the department of CEIT can work as an information and computer technology teacher, instructional designer, programmer, academician, specialist and also e-content designer in the recent times in public or private sector. Thus, the grad students from the department of CEIT may take different career preference. The competencies that these graduates are expected to have are different based on careers preference. In this regard, it is essential to evaluate the curriculum prepared for the students in the department based on different career preferences. This study analyzes the courses in the curriculum of the department of CEIT by considering career preferences from the point of view of students, differently from the existing approaches aimed at evaluating a curriculum.

Curriculum evaluation is the decision-making process for the effectiveness of a curriculum by means of observation and measurement tools (Erden, 1998). Curriculum evaluation, considered as one of the most fundamental functions in the process of developing a curriculum (Tyler, 1949), is related to the extent to which the curriculum has achieved the set objectives. The process of curriculum evaluation basically follows three steps (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). In the first step, namely the step of planning, one decides on research design, data collection method and tools. In the step of implementation, one performs data collection, analysis, finding and reporting processes in line with the decisions in the step of planning. In the last step, namely the step of evaluation, one evaluates the findings obtained by considering certain criteria and points out the drawbacks and mistakes (Özdemir, 2009). Curriculum evaluation is potentially the most critical step in developing a curriculum. Since developing a curriculum is a design work at the same time, needs analysis is regarded as the most basic and critical step in the process of developing a curriculum. Such analyses, usually conducted by commissions evaluating different data sources, reveal the priorities of a curriculum.

There are different approaches towards curriculum evaluation. In Turkey, curriculum evaluation is based on the analysis of I. curriculum design, II. environment, III. success, IV. score, V. learning and VI. product, which are called six basic approaches for evaluation (Ertürk, 1998). The study by Özdemir (2009) on the studies on curriculum evaluation in Turkey based on a holistic approach reported that the studies on curriculum evaluation were carried out in the form of theses, research and reports by the Turkish Ministry of Education or universities. These studies mainly employed the methods of interview, observation, questionnaire, information forms and document review for data collection. Thus, this study seeks to provide a different insight into the process of curriculum evaluation and development. To that end, this study analyses learning priorities based on career preferences of students.

It is remarkable that the studies on career preference obtained the data for curriculum evaluation and development by means of methods such as questionnaire, scale and interview (Kloster, Høie, & Skår, 2007; Rognstad, Aasland, & Granum, 2004; Sauermann & Roach, 2012). Karaarslan and Özbakır (2017) stated that AHP is a more useful method in determining career preferences since its results are based on metrics. Further, AHP method allows for the formation of hierarchical structures and the levels in these structures can be prioritized both within and between each other. There are studies that evaluated curricula by means of the method of AHP in the literature, for example, the study on the evaluation of teaching quality by Weng, Zhang & Liu (2104) and the study on the evaluation of teaching from a student’s perspective by Thanassoulis, Dey, Petridis, Goniadis & Georgiou (2017). The present study analyses both the career preferences of students and the learning priorities regarding the courses in the curriculum based on these career preferences by means of AHP method. This study addresses not the effectiveness of the curriculum, but the needs of the students after graduation. In this regard, the next section explains what AHP is and where it is employed as well as presents various studies on its use in an educational context in the literature.

Analytic Hierarchy Process (AHP)

AHP is a multi-criterion decision-making approach that used to solve complex problems (Saaty, 1980). It allows for the formation of a hierarchical structure for decision problem. The structure can be manipulated by the researcher(s) according to the research problem. Entailing the consideration of the case of a problem in a

hierarchical manner, AHP enables one to compare the criteria and sub-criteria regarding the problem, to gain insight on these criteria and to evaluate alternatives in terms of the criteria (Timor, 2011). As seen, AHP consists of multiple levels and allows for the comparison of these levels both within and between each other. AHP is a method of determining priorities based on the law of comparative judgment set forth by Thurstone in 1927.

It is noteworthy that AHP method is often used in the areas such as engineering, economics, business etc. in the literature; yet, there is a limited number of studies on the method in an educational context. The present study examined the studies performed AHP method in an educational context. Notably, these studies were conducted particularly with the purpose of selecting and setting priorities. Firstly, the studies that employed AHP method to select the best one or ones among alternatives were presented. Koxsal and Ozmutaf (2009) carried out a study with AHP method in order to select a country for studying English abroad; Ho, Chen, & Hsu (2017) performed a study in Taiwan, analyzing the selection of educational institutions and websites by high-school students. Drake (1998) reported that engineering students can use the method of AHP in their engineering education in the process of determining the correct system components. Among the studies performed for prioritizing criteria, there is the study by Dündar (2008) on the determination of the factors affecting the choice of students for elective courses. Another relevant study was conducted by Begicevic, Divjak and Hunjak (2009), who concluded that strategic factors, organizational costs, economic factors and risks are prioritized in project selection. The study by Ereeş, Kuruoğlu and Moralı (2013), which aimed to prioritize criteria, focused on choosing a simulation in the field of education. Karaarslan and Özbakır (2017) examined the career preferences of engineering students and found out that job security, working conditions and career opportunities are the priority criteria for them.

Purpose of the Research

The purpose of the present study is to determine the learning priorities of the students in the department of CEIT based on their career preferences. Accordingly, the study employs “Analytic Hierarchy Process” method and analyses both the priorities in their career preferences and the learning priorities based on their career preferences.

Method

This study utilizes AHP method for determining the career preferences of students and their learning priorities. This method is carried out in three steps: the formation of a hierarchical structure of the decision problem, the comparative judgment and the determination of priorities (Saaty, 1990). The present study also follows these steps.

Study Group

The study group consists of 12 senior-level undergraduate students in the Department of Computer Education and Instructional Technology in a state university in Ankara, Turkey. The reason why the senior-level students constituted the group is that they have attended all courses, gained professional development, and were about to start a career. The AHP method can be applied to both a single person and a group of people. The accuracy of the AHP, which can be used in the determination of individual decisions as well as group decisions, and the validity of the models are illustrated by the consistency ratio. Considering the results and the representativeness of the sample, the study was performed with 12 students.

Research Process

The decision problem of the study is regarding the determination of learning priorities of the students in the department of CEIT based on their career preferences. In accordance with this purpose, the study was carried out in three basic steps: the formation of a hierarchical structure, the comparative judgment and the determination of priorities.

Step 1: The formation of a hierarchical structure

The hierarchical structure of the study consists of three levels. Figure 1 provides information on the nature of the structure.

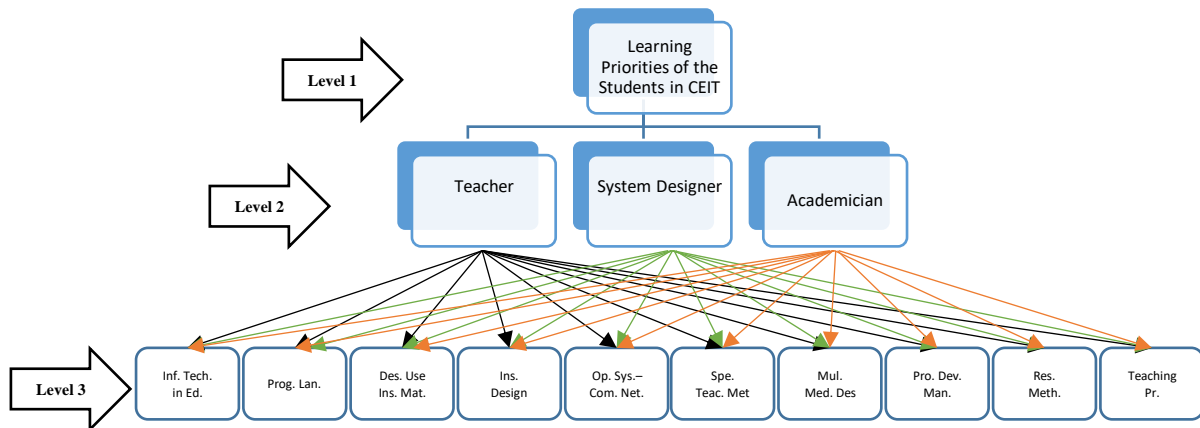


Figure 1. The hierarchical structure of the decision problem

As seen in Figure 1, the decision problem, that is level 1, is the learning priorities of the students in the department of CEIT. The relevant criteria are determined in level 2. These criteria refer to the career opportunities which the students can consider after graduation: teacher, system designer and academician. There are career options such as instructional designer, computer networking expert, programmer in system designer.

The compulsory courses in the curriculum of the department of CEIT, to which the students attended during their undergraduate education, are alternatively given in level 3. Some of these courses were grouped by the researchers and presented to the students. A total of 10 courses were alternatively grouped as follows: Information Technology in Education I-II, Programming Languages I-II, Design and Use of Instructional Material, Instructional Design, Use of Operating Systems-Computer Networks and Communication, Special Teaching Methods I-II, Multimedia Design and Development, Project Development and Management I-II, Research Methods in Education, School Experience-Teaching Practice.

Step 2: The comparative judgment

In the second step, the study performed a comparative judgment of the criteria and the alternatives, and presented them as comparison matrices. Prior to that, a comparison was made based on the scale of importance. Table 1 shows the scale of importance.

Table 1. The scale of importance (Saaty, 1990)

Intensity of importance	Definition	Description
1	<i>Equal importance</i>	Both factors are equal in importance.
3	<i>Moderate importance</i>	A factor is somewhat more important than the other according to experiences and estimations.
5	<i>Strong importance</i>	A factor is much more important than the other.
7	<i>Very strong or demonstrated importance</i>	A factor is preferred significantly much more than the other.
9	<i>Extreme importance</i>	One of the factors is absolutely more important than the others.
2,4,6,8	<i>Intermediate values</i>	These are the intermediate values for the values mentioned above and used when compromise is needed.

Comparisons were made by means of the tool prepared in line with Table 1. Figure 2 shows the tool used for the comparison of the criteria.

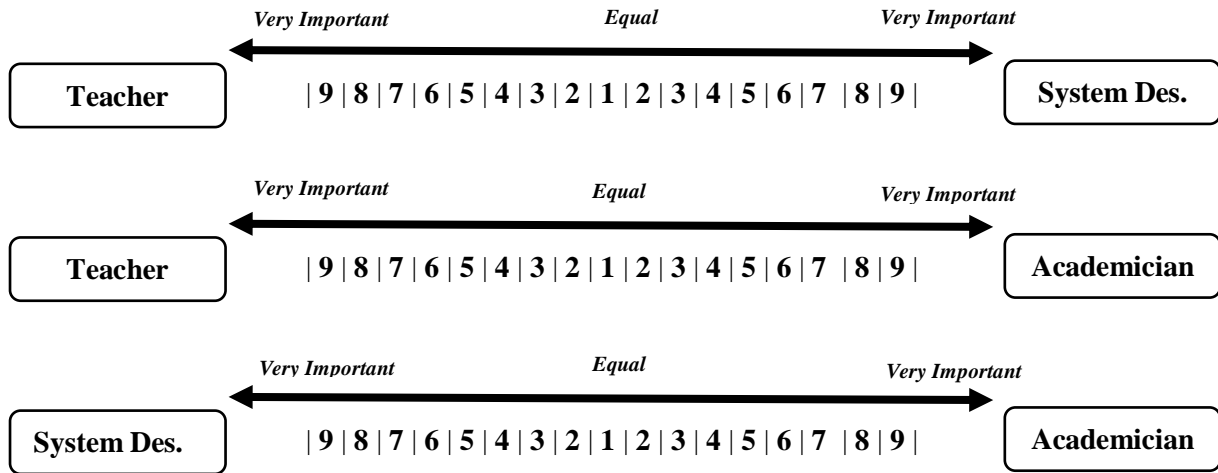


Figure 2. Pair-wise comparison scale

Figure 2 presents a part of the data collection tool prepared only for the comparison of the criteria. The tool was also used in the comparison of the alternatives based on the criteria. Following the comparative judgment, comparison matrices were established for the criteria and the alternatives.

In constructing the comparison matrices for the comparison of the alternatives, individual matrices were established for the criteria of teacher, system designer and academician. The geometric mean is used to reduce multiple matrices into a single matrix (Saaty, 2008). As a group decision was to be taken in establishing these matrices, the geometric mean was taken into consideration. Table 3 presents the comparison matrix for the criteria.

Table 3 Comparison matrix

Jobs	K1	K2	K3
Teacher (K1)	1,00	1,65	1,06
System Designer (K2)	0,73	1,00	0,41
Academician (K3)	0,95	1,46	1,00

As observed in Table 3, a 3*3 comparison matrix was established since the number of the criteria was three. This was a symmetric matrix with its diagonals equal to 1. While the result of the pair-wise comparison of K1 and K2 was 1,65, the result of the comparison between K2 and K1 was 0,73, that is, $1/1,65$. The next step following the comparison matrix was the third and the last step, which is the determination of priorities.

Step 3: The determination of priorities

The step of determination of priorities included multiple operations. First, the normalized matrix was calculated based on the comparison matrix. After the calculation of the normalized matrix, the average of each row was considered and the vector of priorities was calculated. Following that, the vector of priorities was multiplied by the comparison matrix to obtain the matrix of all priorities. Table 4 shows the matrix indicating all these values.

Table 4 Normalized matrix, the vector of priorities and the matrix of all priorities

Jobs	K1	K2	K3	The Vector of Priorities	The Matrix of All Priorities
Teacher (K1)	0,37	0,40	0,43	0,40	2,91
System Designer (K2)	0,27	0,24	0,17	0,23	2,95
Academician (K3)	0,35	0,36	0,41	0,37	2,91

After the matrix of all priorities was obtained, the consistency ratio was calculated in the last step. To do so, the following equation was used:

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

CI refers to the consistency index, and RI refers to the random value index. The value CI was calculated by the following equation:

$$CI = \frac{(\lambda_{max} - n)}{n - 1}$$

And the random value index consisted of the static values set by Saaty (1980). Table 5 provides information on the random value index.

Table 5 Random Value Index (Saaty, 1980)

Number of Alternatives	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Random Value Index	0,00	0,58	0,90	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,56	1,57	1,59

Here, the random value index was employed to determine the values based on the number of alternatives or criteria. Table 6 presents the consistency index, random value index and consistency ratio regarding the criteria.

Table 6 Consistency index, random value index and consistency ratio

Index	Value
CI	-0,04
RI	0,58
CR	-0,06

The consistency ratio should be less than 0,1. As seen, the result achieved to meet such requirement, ensuring the consistency. These analyses were performed for the alternatives based on each criterion as well and all results were acceptable. The next section presents the findings.

Findings

The section of findings provides the findings obtained from the analyses in detail. The results from the comparison of the criteria and the priorities of the alternatives based on each criterion are respectively presented in this section. Figure 2 demonstrates the findings on the criteria.

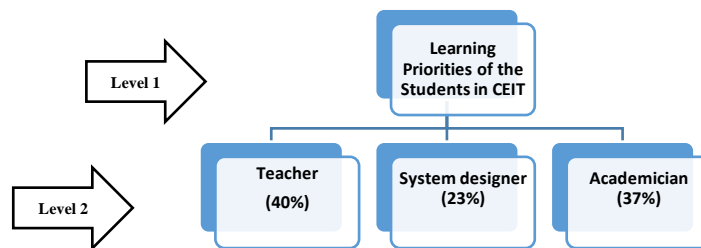


Figure 2 AHP results on the criteria

Figure 2 indicates that the career preferences of the students in the department of CEIT were prioritized as follows: teacher (40%), academician (37%) and system designer (23%). This study analyzed the learning priorities of the students based on their career preferences as well. Thus, they were asked to prioritize the courses they attended (10 alternatives). To do so, they were also asked to consider the case of being a teacher, a system designer and an academician respectively in comparing the courses. In other words, the students made a pair-wise comparison between learning priorities and the case of being a teacher, between learning priorities and the case of being a system designer, and between learning priorities and the case of being an academician. The findings are presented separately based on these three criteria (career preferences).

First, the findings on the comparison for the question of “If your career preference was teacher, how would you prioritize the courses?” Figure 3 indicates the relevant findings.

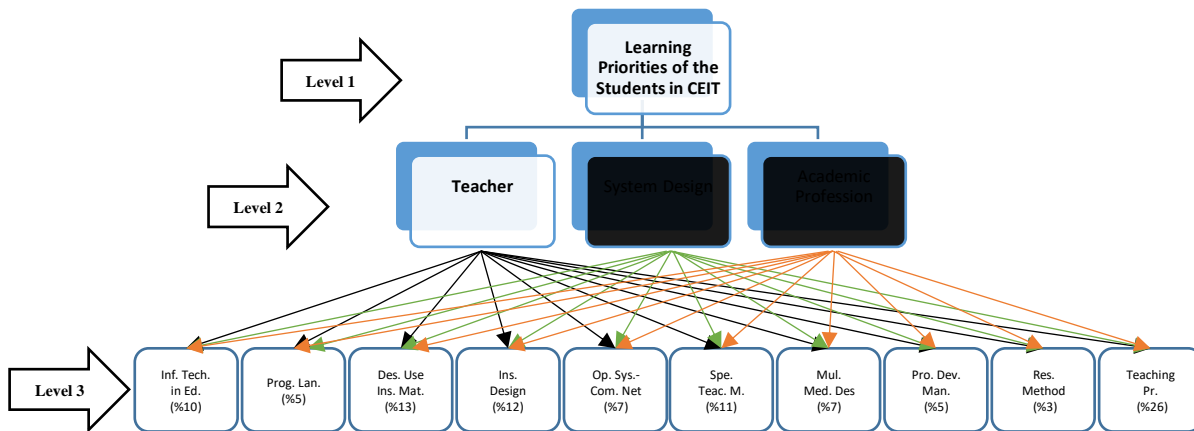


Figure 3 Course priorities based on the criterion of teaching

As shown in Figure 3, the students ranked the course of “School Experience-Teaching Practice” (26%) first and the course of “Research Methods in Education” (3%) last in the learning priorities based on the profession of teacher.

Figure 4 presents the course preferences based on the career preference of system design.

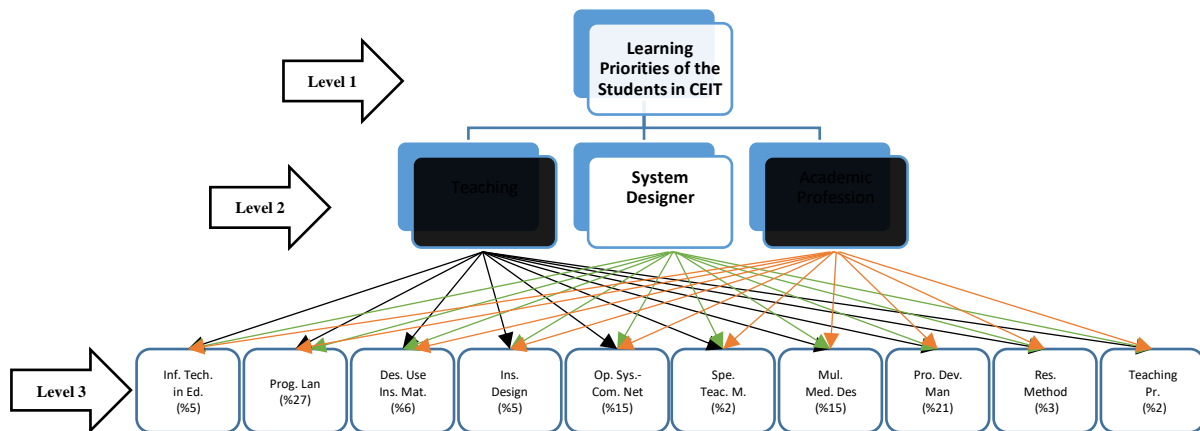


Figure 4 Course priorities based on the criterion of system design

As seen in Figure 4, the students ranked the course of “Programming Languages-Internet Based Programming” (27%) first and the course of “School Experience-Teaching Practice” (2%) last in the learning priorities based on the profession of system designer.

Figure 5 indicates the findings on the learning priorities based on the career preference of academician profession.

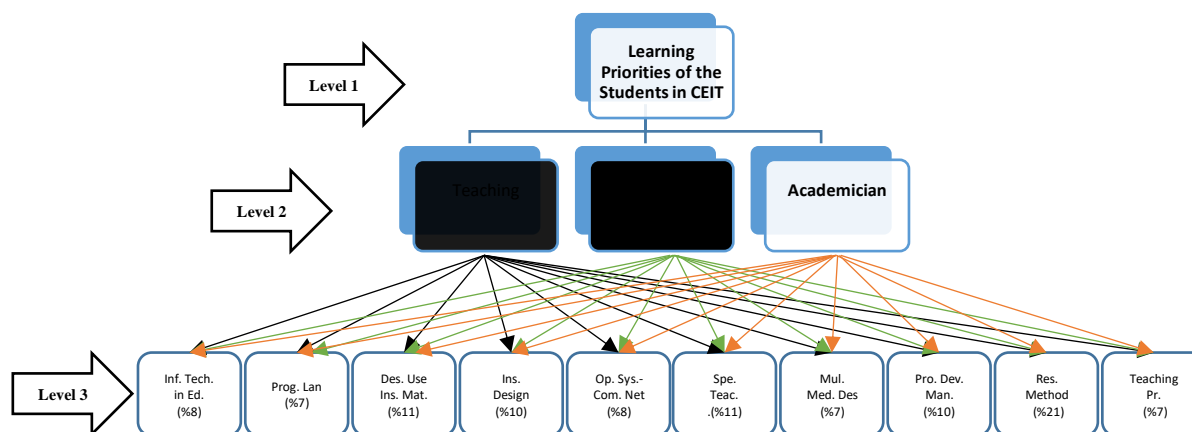


Figure 5 Course priorities based on the criterion of academic profession

As shown in Figure 5, the students ranked the course of “Scientific Research Methods” (21%) first and the course of “Programming Languages-Internet Based Programming, Multimedia Design and Development, School Experience-Teaching Practice” (7%) last in the learning priorities based on the preference of academic profession. The findings revealed that the course preferences of the students varied according to their course preferences. To point out these differences more clearly, Table 7 demonstrates the findings based on the three criteria.

Table 7 Findings regarding the priorities of the alternatives based on the three criteria

	Teacher	System Designer	Academician
Information Technologies in Education	10	5	8
Programming Languages	5	27	7
Design and Use of Instructional Material	13	6	11
Instructional Design	12	5	10
Use of Operating Systems-Computer Networks and Communication	7	15	8
Special Teaching Methods I-II	11	2	11
Multimedia Design and Development	7	15	7
Project Development and Management I-II	5	21	10
Research Methods in Education	3	3	21
School Experience-Teaching Practice	26	2	7

Table 7 shows that the course priorities of the students were different based on these criteria. For instance, the course of “Programming Languages-Internet Based Programming”, which ranked first by 27% for the criterion of system design, ranked last by 7% for the criterion of academic profession. The ranking of the other courses varied in a similar way.

Conclusion and Discussion

AHP method, when applied to a single person, enables him or her to take individual decisions and, when applied to a small or large group of people, enables them to take group decisions. A small group, consisting of 12 students, participated in the present study. Studies with such small groups in the field of education contribute to the formation of an overall picture (Cheng & Li, 2001). This study also aimed to provide an overall picture. Further studies can have a study group consisting of the students studying the same department but in different universities and evaluate the curriculum from the perspective of students. These studies can also perform a needs analysis in the step of the determination of the needs.

AHP allows for the establishment of a hierarchical structure and the prioritization of the levels in the structure. This study attempted to determine the career preferences of the students and the learning priorities based on these career preferences. The career preferences of the students were respectively teacher, academician and system designer. It can be stated that the first preference of the students in the department of CEIT after their graduation

would be the profession of teacher among these three professions. The study by Karataş (2010) concluded that the students in the department of CEIT see themselves first as a system designer and then as a teacher. On the other hand, the present study revealed that the last preference of the students was the profession of system designer. The reason for such difference might be that the studies were performed in different years. Thus, it can be argued that the career preferences of the students in the department of CEIT have changed over the years.

Moreover, the study determined the learning priorities of the students based on their career preferences. The students ranked the course of “School Experience-Teaching Practice” first and the course of “Research Methods in Education” last in the learning priorities based on the profession of teaching. The course of “Programming Languages-Internet Based Programming” was ranked first and the course of “School Experience-Teaching Practice” was ranked last in the learning priorities based on the profession of system design. And, the course of “Research Methods in Education” was ranked first and the courses of “Programming Languages, School Experience-Teaching Practice” were ranked last based on the preference of academic profession. It is remarkable that the course of “School Experience-Teaching Practice” was ranked first in the profession of teaching whereas it was ranked last in other professions. That is, it can be argued that a difference in the career preferences of the students changes their learning priorities as well.

The course of “School Experience-Teaching Practice” was ranked first in the learning priorities based on the profession of teaching. Since students believe that these courses offer teaching experience and prepare themselves for the profession (Becit, Kurt & Kabakçı, 2009). The study by Gökmen (2015) found out that students do not use many software, which they have learnt in their courses, within the course of teaching practice in schools. Such finding is consistent with the finding in the present study that the course of programming languages was ranked last in the learning priorities based on the profession of teaching. In other words, the students, who preferred the profession of teaching, ranked the course last in their learning priorities, as they do not use these software languages in programming languages. Thus, it can be stated that the competences of the students varied based on their career preferences.

Curriculum evaluation is usually associated with competences, and these competences vary depending on courses. The learning outcomes and competences of the curriculum of CEIT can be a subject of study when the competences are examined according to the students who pursue different career paths. In order to add to this subject of study, a further study may focus on the individuals who actively serve in the profession of teaching, system design and academic profession. Moreover, one of the most important stakeholders of the curriculum is the students themselves. The assessments of the students, who have life experiences related to the curriculum, on the curriculum might have a great contribute to the improvement of the curriculum. For that reason, the present study attempted to offer an evaluation of the curriculum from the perspective of the students by means of the method of AHP. Further studies may provide the evaluation of the curriculum from the perspective of academicians, experts, teachers and other stakeholders by means of the same method.

The most important conclusion in this study was that the students have different opinions on the courses in the curriculum of CEIT. The evaluation of these opinions with a needs analysis has the potential to provide an insight into the discussion on the curriculum of the departments of CEIT. It is long known that the curriculum of the departments of CEIT has been criticized and efforts have been made to offer alternative curricula. Indeed, the teacher qualifications specified by the Turkish Ministry of Education, the competences required by the public and private sectors, the nature of instructional technologies, the development plans of Turkey, the educational developments based on digital technologies in the world, and the general needs of Turkey should be all taken into consideration in updating the existing curriculum, which is a multi-stakeholder process. Yet, the evaluation of the curriculum (only in the context of course priorities, excluding course content and learning outcomes) from the perspective of students adds a different dimension to the process, as in student-centered instructional designs. That being said, although it is not possible to create an adaptable curriculum for the students with different career plans yet, at least, the core curriculum in the field of instructional technologies can be designated as compulsory courses in the first years of the education and a semi-adaptable curriculum, which includes the courses according to student priorities, can be implemented in the following years of the education.¹

¹ A similar suggestion was put forth in the Workshop on Training and Employment of Informatics Trainers, which was carried out on May 25-26, 2016 with the initiative of a group of lecturers. These suggestions are similar to those in the Curriculum Draft submitted to the Turkish Council of Higher Education (YÖK) and prepared within the above-mentioned initiative.

BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerine Dayalı Öğrenme Önceliklerinin Belirlenmesi Giriş

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünü ve bölümün hedeflerini anlayabilmek için öncelikle bölüme ilişkin en temel kavram olan “*Öğretim Teknolojisi*”nin anlaşılması gerekmektedir. En güncel tanımıyla öğretim teknolojisi, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenen performansını iyileştirmeyi amaçlayan bir araştırma ve uygulama alanıdır (Reiser, 2007). Bu alan temelde; teknoloji, öğrenme yaklaşımları ve öğretim sistemlerinin geliştirilmesi olarak isimlendirilen üç temel bileşenden oluşmaktadır (Çakır, Çebi ve Özcan, 2013). Öğretim teknolojisi boyutuyla BÖTE bölümü bu üç işlevi yerine getirmektedir. Ülkemizde eğitim fakülteleri bünyesinde 1998 yılında kurulan BÖTE bölümü ayrıca eğitim kurumlarında bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmayı hedefleyen bireyler yetiştirmektedir. Buna göre BÖTE bölümü mezunları kamu ya da özel sektörde bilişim teknolojileri öğretmeni, öğretim tasarımcısı, programlama uzmanı, akademisyen, uzman ve özellikle son dönemde e-içerik tasarımcısı olarak görev yapabilmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere BÖTE bölümünden mezun olan öğrenciler farklı kariyer tercihlerinde bulunabilmektedir. Farklı iş alanlarına yönelmeyi hedefleyen mezunların sahip olması gereken yeterlikler de farklılaşmaktadır. Bu noktada BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilere sunulan öğretim programının farklı kariyer tercihlerinin göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Çalışmada mevcut program değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak öğrenenlerin bakış açısıyla kariyer tercihleri göz önünde bulundurularak BÖTE bölümü öğretim programında yer alan dersler ele alınmıştır.

Program değerlendirme, gözlem ve ölçme araçları kullanılarak öğretim programının etkililiğine ilişkin karar verme sürecidir (Erden, 1998). Program geliştirme sürecinin çalışmasında en temel fonksiyonlardan biri olarak görülen program değerlendirme, (Tyler, 1949) ortaya konulan programın hedeflere ne ölçüde ulaştırdığı ile ilgilenmektedir. Temelde program değerlendirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Birinci aşama olan planlama aşamasında araştırma deseni, veri toplama yöntem ve araçlarına karar verilir. Uygulama aşamasında planlama aşamasında verilen kararlar doğrultusunda veri toplama, analiz, bulgu ve raporlama işlemleri gerçekleştirilir. Son aşamada olan değerlendirme aşamasında ise elde edilen sonuçlar belirli kriterler göz önünde bulundurularak değerlendirilerek eksiklik ve hatalar ortaya konulur (Özdemir, 2009). Programın değerlendirilmesi program geliştirme sürecinin belki de en önemli aşamasıdır. Program geliştirme aynı zamanda bir tasarım çalışması olduğundan dolayı ihtiyaç analizi bu tasarım sürecinin en temel ve en önemli aşamalarından biri olarak kabul edilir. Genellikle komisyonlar tarafından farklı veri kaynaklarının değerlendirilmesi ile ortaya konulan analizler öğretim programının önceliklerinin de ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Program değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımlar söz konusudur. Ülkemizde eğitimde program değerlendirme I. program tasarısına bakarak, II. ortama bakarak, III. başarıya bakarak, IV. erişime bakarak, V. öğrenmeye bakarak ve VI. ürüne bakarak yapılan değerlendirme olarak isimlendirilen altı temel yaklaşıma göre gerçekleştirilmektedir (Ertürk, 1998). Özdemir’in (2009) ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının bütüncül olarak incelendiği araştırmasında program değerlendirme çalışmalarının MEB veya üniversiteler tarafından tez, araştırma ve raporlar kapsamında ele alındığını belirtmiştir. Bu çalışmalarda çoğunlukla veri toplamak amacıyla görüşme, gözlem, anket, bilgi formları ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada program geliştirme ve değerlendirme sürecine farklı bir bakış kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kariyer tercihlerine dayalı olarak öğrenme öncelikleri incelenmiştir.

Kariyer tercihlerinin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde program geliştirme ve değerlendirme amacıyla toplanan verilerin anket, ölçek ve görüşme gibi yöntemler yolu ile elde edildiği görülmektedir (Kloster, Høie, & Skår, 2007; Rognstad, Aasland, & Granum, 2004; Sauermann & Roach, 2012). Karaarslan ve Özbakır (2017) metriklere dayalı bir sonuç üreteceğinden dolayı Analitik Hiyerarşi Süreci’nin (AHS) tercihleri belirlemede daha kullanışlı bir yöntem olacağını belirtmiştir. Çünkü AHS yöntemi ile hiyerarşik yapılar oluşturulabilmekte ve bu yapıdaki düzeyler hem birbiri içerisinde hem de birbirleri arasında önceliklendirilebilmektedir. Öğretim programlarının AHS yöntemi kullanılarak değerlendirildiği çalışmalara alan yazında rastlamak mümkündür. Bu çalışmalara; Weng, Zhang & Liu (2104) tarafından yapılan öğretim kalitesini değerlendirme çalışması ve Thanassoulis, Dey, Petridis, Goniadis & Georgiou (2017) tarafından yapılan öğrenci gözünden öğretimin değerlendirilmesi çalışmaları örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada da AHS kullanılarak öğrencilerin hem kariyer tercihleri ve hem de bu kariyer tercihlerine bağlı olarak öğretim programında yer alan derslere ilişkin öğrenme öncelikleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında programın etkililiği değil öğrencilerin mezuniyetleri sonrası ihtiyaçlarına yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Bu bağlamda; sonraki bölümde AHS’nin ne olduğu,

hangi alanlarda kullanıldığı açıklanmış ve eğitsel bağlamda kullanımına ilişkin alan yazından çeşitli araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Analitik Hiyerarşi Süreci-AHS (Analytic Hierarchy Process-AHP)

AHS karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan çok kriterli bir karar verme yöntemidir (Saaty, 1980). AHS ile karar problemiyle ilgili hiyerarşik bir yapı kurulabilmektedir. Bu yapı, araştırma problemine göre araştırmacı(lar) tarafından istenildiği şekilde manipüle edilebilmektedir. AHS; problem durumunu hiyerarşik bir şekilde ele alarak probleme ilişkin kriterleri ve alt kriterleri karşılaştırma, kriterlere ait yargıda bulunma ve alternatifleri kriterler açısından değerlendirme imkânı sunmaktadır (Timor, 2011). Buradan da anlaşılacağı gibi AHS, birden fazla düzeyden oluşmakta ve bu düzeylerin hem kendi aralarında hem de kendi içlerinde karşılaştırılmalarına olanak sağlamaktadır. AHS 1927’de Thurstone tarafından ortaya konulan ikili karşılaştırmaları (law of comparative judgment) temel olarak önceliklerin belirlenmesini sağlayan bir yöntemdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde AHS yönteminin mühendislik, iktisat, işletme vb. alanlarda sıklıkla kullanıldığı ancak eğitsel bağlamda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Araştırma kapsamında eğitim alanında AHS yöntemi ile yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde ise; özellikle seçme ve öncelik belirleme amacı ile yapıldıkları görülmüştür. İlk olarak AHS yönteminin alternatifler arasından en iyiyi ya da en iyileri seçme amacı ile kullanıldığı araştırmalara değinilmiştir. Koksall ve Ozmutaf (2009) AHS’yi yurt dışında İngilizce Dil eğitimi için ülke seçimi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bir diğer çalışma ise; Ho, Chen, & Hsu (2017) tarafından Tayvan’da gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin eğitim kurumlarını ve eğitim sitelerini seçmeleri incelenmiştir. Drake (1998) mühendislik fakültesi öğrencilerin doğru sistem bileşenlerini belirleme sürecinde mühendislik eğitiminde AHS’nin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Kriterler arasında öncelik belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalara ise Dündar (2008) tarafından öğrencilerin seçmeli ders seçimini etkileyen faktörleri belirleme çalışması örnek verilebilir. Bir diğer çalışma Begicevic, Divjak ve Hunjak (2009) tarafından yapılmış ve proje seçiminde stratejik faktörler, organizasyon maliyetleri, ekonomik faktör ve riskler şeklinde kriterlerin önceliklendirildiğini sonucuna ulaşmıştır. Ereeş, Kuruoğlu ve Morali (2013) kriterler arasında önceliklerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında eğitim alanında simülasyon seçmeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Karaarslan ve Özbakır (2017) mühendislik fakültesi öğrencilerinin kariyer tercihlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmada; iş güvencesi, çalışma koşulları ve kariyer imkânlarının öncelikli kriterler olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı BÖTE bölümü öğrencilerinin kariyer tercihlerine dayalı olarak öğrenme önceliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “Analitik Hiyerarşi Süreci” yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin hem kariyer tercihlerindeki öncelikleri hem de kariyer tercihlerine dayalı olarak öğrenme öncelikleri araştırma kapsamında incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada öğrencilerin kariyer tercihleri ve öğrenme önceliklerini belirlemeye yönelik olarak AHS yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; karar problemine ilişkin hiyerarşik yapının oluşturulması, ikili karşılaştırmaların yapılması ve önceliklerin belirlenmesi olarak üç temel aşamada yürütülür (Saaty, 1990). Araştırma kapsamında da bu aşamalar izlenecektir.

Çalışma Grubu

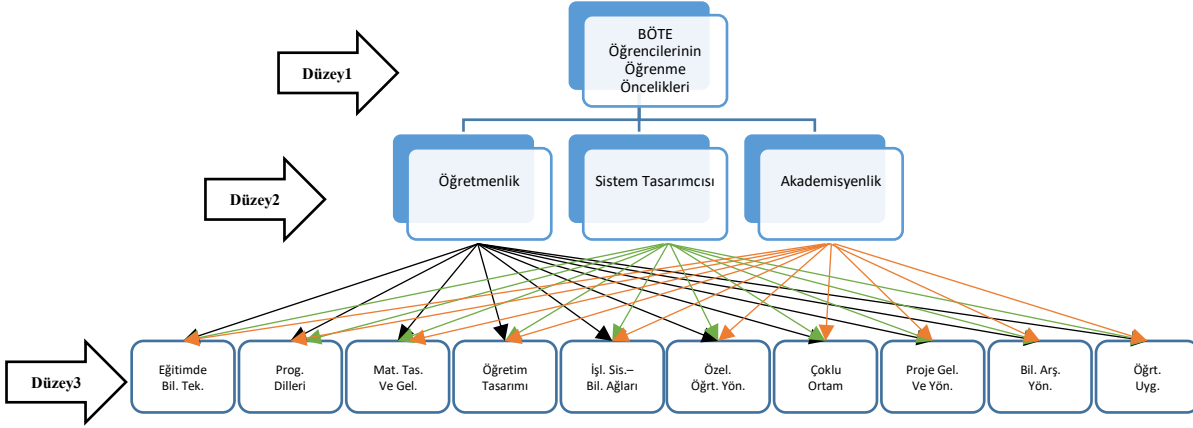
Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde lisans eğitimine devam eden 12 dördüncü sınıf lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Dördüncü sınıf seçilmesinin amacı bu öğrencilerin bütün dersleri almış olmaları, mesleki gelişmişliklerinin olması ve çalışma hayatına daha yakın bir durumda olmalarıdır. AHS yöntemi bir tek kişiye uygulanabileceği gibi bir gruba da uygulanabilir yapıdadır. Gerek bireysel gerekse grup kararlarının belirlenmesinde kullanılan AHS’nin doğruluğu ve modellerin geçerliği tutarlılık oranı ile açıklanmaktadır. Elde edilen sonuçlar ve evreni temsil edilebilirliği göz önünde bulundurulduğunda 12 öğrenci ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırma Süreci

Araştırmanın karar problemi BÖTE Bölümü öğrencilerinin mesleki tercihlerine dayalı olarak öğrenme önceliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma hiyerarşik yapının oluşturulması, ikili karşılaştırmaların yapılması ve önceliklerin belirlenmesi olarak üç temel aşamada yürütülmüştür.

Aşama 1: Hiyerarşik yapının oluşturulması

Araştırmanın hiyerarşik yapısı üç düzeyden oluşmaktadır. Bu yapının nasıl olduğuna yönelik bilgi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Karar probleminin hiyerarşik yapısı

Şekil 1’de görüldüğü gibi karar problemi yani birinci düzey BÖTE öğrencilerinin öğrenme öncelikleridir. İkinci düzeyde ise kriterler belirlenmiştir. Kriterler öğrencilerin mezun oldukları zaman çalışabilecekleri kariyer olanaklarıdır. Bu tercihler; öğretmenlik, sistem tasarımcılığı ve akademisyenliktir. Sistem tasarımcılığı içerisinde; öğretim tasarımcılığı, bilgisayar ağları uzmanlığı, programlama uzmanı gibi kariyer seçenekleri bulunmaktadır.

Üçüncü düzeyde ise BÖTE öğretim programında yer alan ve lisans eğitimleri süresince aldıkları zorunlu dersler alternatif olarak belirlenmiştir. Bu derslerin bir bölümü araştırmacılar tarafından gruplandırılarak öğrenenlere sunulmuştur. Bu gruplandırma sonucunda; Eğitimde Bilişim Teknolojileri I-II, Programlama Dilleri I-II, Materyal Tasarımı ve Geliştirme, Öğretim Tasarımı, İşletim Sistemleri-Bilgisayar Ağları ve İletişim, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi, Proje Geliştirme ve Yönetimi I-II, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması dersleri olarak 10 ders alternatif olarak ele alınmıştır.

Aşama 2: İkili karşılaştırmaların yapılması

Araştırmanın ikinci aşamasında kriterlerin ve alternatiflerin ikili karşılaştırmaları yapılmış ve bunlar karşılaştırma matrisleri olarak sunulmuştur. Karşılaştırma matrislerinden önce önem derecesi tablosu kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Önem derecesi tablosu tablo 1’de verilmiştir.

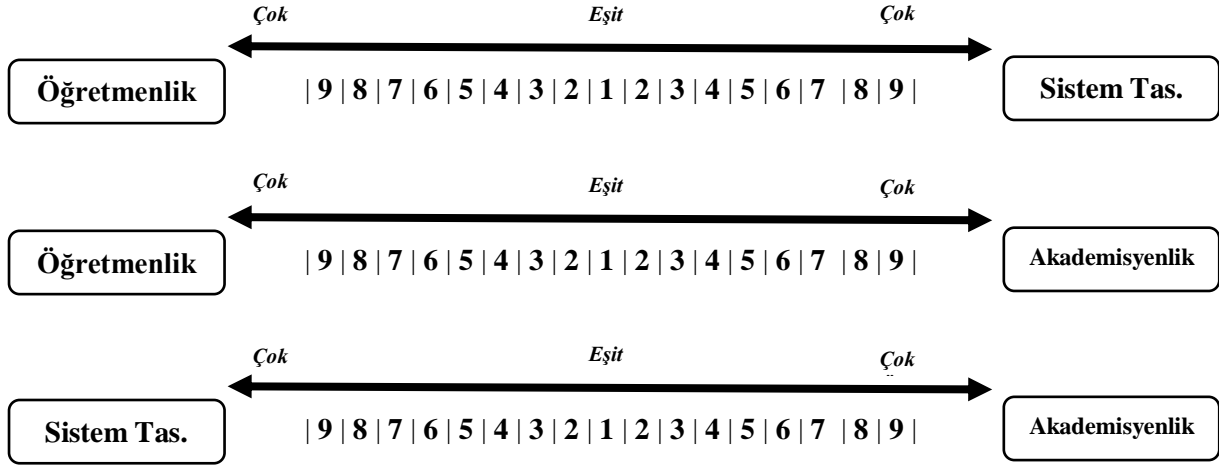
Tablo 1 Önem derecesi tablosu (Saaty, 1990)

Önem Derecesi	Tanım	Açıklama
1	Eşit Derecede Önemli	Her iki faktör aynı öneme sahiptir.
3	Orta Derecede Önemli	Tecrübe ve yargılara göre bir faktör diğerine göre biraz daha önemlidir.
5	Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerinden kuvvetle daha önemlidir.
7	Çok Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerine göre yüksek derecede kuvvetle tercih edilmektedir.
9	Mutlak Derecede Önemli	Faktörlerden bir tanesi diğerine göre çok yüksek derecede önemlidir.

2,4,6,8 Ara Değerleri

Yukarıda belirtilen değerlerin ara değerleridir, uzlaşma gerektiğinde kullanılır.

Tablo 1'e uygun bir şekilde hazırlanan araç ile karşılaştırmalar elde edilmiştir. Kriterlere ilişkin karşılaştırmaların yapılması için kullanılan araç Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. İkili karşılaştırma aracı

Şekil 2'de verilen sadece kriterlerin karşılaştırması için düzenlenen veri toplama aracının bir bölümüdür. Aynı şekilde kriterlere dayalı olarak alternatiflerin karşılaştırılması için de bu araç kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar yapıldıktan sonra ise kriterler ve alternatifler için karşılaştırma matrisleri oluşturulmuştur.

Alternatiflerin karşılaştırma matrisleri oluşturulurken hem öğretmenlik, hem sistem tasarımcılığı hem de akademisyenlik kriterleri için ayrı ayrı matrisler oluşturulmuştur. Birden fazla matrisin tek matrise indirilmesinde geometrik ortalama kullanılmaktadır (Saaty, 2008). Bu matrisler oluşturulurken grup kararı verileceğinden dolayı geometrik ortalama kullanılmıştır. Kriterler için oluşturulan karşılaştırma matrisi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Karşılaştırma matrisi

Meslekler	K1	K2	K3
Öğretmenlik (K1)	1,00	1,65	1,06
Sistem Tasarımcısı (K2)	0,73	1,00	0,41
Akademisyenlik (K3)	0,95	1,46	1,00

Tablo 3'te görüldüğü gibi kriter sayısının üç olmasından dolayı 3*3'lük karşılaştırma matrisi oluşturulmuştur. Bu matris simetrik bir matristir ve köşegenleri 1'dir. K1 ile K2'nin ikili karşılaştırma sonucu 1,65 iken K2 ile K1'in karşılaştırmasının sonucu ise 0,73 yani 1/1,65'tir. Karşılaştırma matrisini elde ettikten sonra ise üçüncü ve son aşama olan önceliklerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Aşama 3: Önceliklerin belirlenmesi

Önceliklerin belirlenmesi aşamasında birden fazla işlem yapılmıştır. İlk olarak karşılaştırma matrisinden normalize edilmiş matris hesaplanmıştır. Normalize edilmiş matris hesaplandıktan sonraki aşamada her bir satırın ortalaması alınarak öncelikler vektörü hesaplanmıştır. Daha sonra öncelikler vektörü karşılaştırma matrisi ile çarpılarak tüm öncelikler matrisi elde edilmiştir. Bu değerlerin tümünün olduğu matris Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Normalize edilmiş matris, öncelikler vektörü ve tüm öncelikler matrisi

Meslekler	K1	K2	K3	Öncelikler Vektörü	Tüm Öncelikler Matrisi
Öğretmenlik (K1)	0,37	0,40	0,43	0,40	2,91
Sistem Tasarımcısı (K2)	0,27	0,24	0,17	0,23	2,95

Akademisyenlik (K3)	0,35	0,36	0,41	0,37	2,91
---------------------	------	------	------	------	------

Tüm öncelikler matrisi elde edildikten sonra ise son aşama olarak tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Bu hesaplamanın yapılabilmesi için;

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

eşitliği kullanılmıştır. CI tutarlılık indeksi, RI ise rastgele değer indeksidir. Bu değerlerden CI;

$$CI = \frac{(\lambda_{max} - n)}{n - 1}$$

eşitliği kullanılarak elde edilirken, rastgele değer indeksi Saaty (1980) tarafından ifade edilen statik değerlerden oluşmaktadır. Rastgele değer indeksine ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Rastgele değer indeksi (Saaty, 1980)

Alternatif Sayısı	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Rastgele Değer İndeksi	0,00	0,58	0,90	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,56	1,57	1,59

Burada alternatif ya da kriter sayısına göre değerleri belirleyebilmek için rastgele değer indeksi kullanılır. Yapılan hesaplamalar sonucunda kriterler ait tutarlılık indeksi, rastgele değer indeksi ve tutarlılık oranı Tablo 6'da verilmiştir.

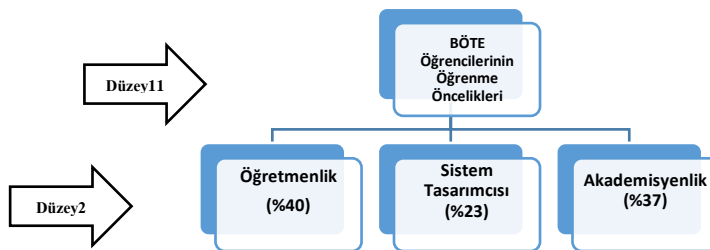
Tablo 6 Tutarlılık indeksi, rastgele değer indeksi ve tutarlılık oranı

İndeks	Değer
CI	-0,04
RI	0,58
CR	-0,06

Tutarlılık oranının 0,1 değerinden küçük çıkması gerekmektedir. Elde edilen sonuca bakıldığı zaman bu değer sağlandığı yani tutarlığın sağlandığını söylemek mümkündür. Yapılan bu analizler her bir kriterle dayalı olarak alternatifler için de yapılmış ve bulunan değerlerin istenen şekilde olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra ise bulgular sunulmuştur.

Bulgular

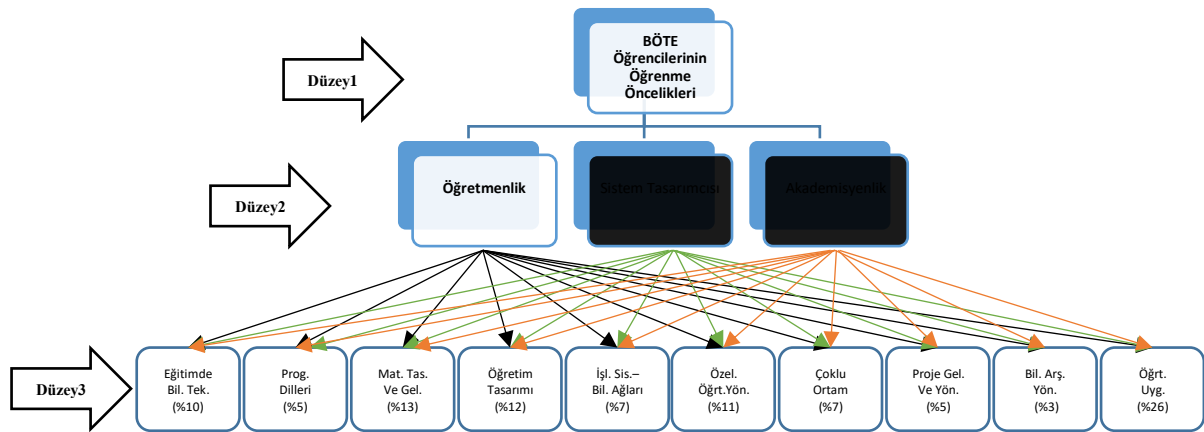
Bu bölümde analizler sonucu elde edilen bulgulara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bulgulara ilk olarak kriterlerin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ile başlanmıştır. Daha sonra ise her bir kriterle dayalı alternatiflerin önceliklerine yer verilmiştir. Kriterlere ilişkin bulgular ayrıntılı bir şekilde Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2 Kriterlere ilişkin AHS sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde BÖTE bölümü öğrencilerinin kariyer tercihlerindeki önceliklerinin sırasıyla öğretmenlik (%40), akademisyenlik (%37) ve sistem tasarımcılığı (%23) olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilerin kariyer tercihlerine dayalı olarak öğrenme öncelikleri de araştırılmıştır. Bu kapsamda almış oldukları dersleri (10 alternatif) önceliklendirmeleri istenmiştir. Önceliklendirme yapılırken öğrencilerden sırasıyla öğretmen, sistem tasarımcısı ve akademisyen olma durumlarını göz önünde bulundurarak dersleri karşılaştırmaları istenmiştir. Yani öğrenciler; eğer öğretmenlik mesleğini tercih ederlerse öğrenme önceliklerini, eğer sistem tasarımcılığını tercih ederlerse öğrenme önceliklerini ve eğer akademisyenliği tercih ederlerse öğrenme önceliklerini ikili bir şekilde karşılaştırmışlardır. Elde edilen bulgular bu üç kritere (kariyer tercihlerine) dayalı olarak ayrı ayrı sunulmuştur.

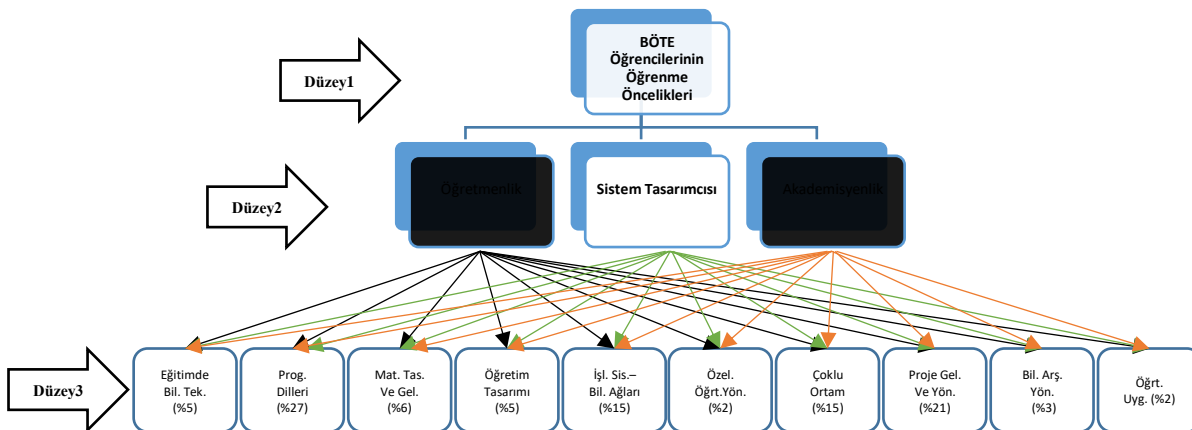
İlk olarak “Eğer kariyer tercihiniz öğretmenlik olsaydı ders öncelikleriniz nasıl olurdu?” sorusuna ilişkin ikili karşılaştırmalar sunulmuştur. Elde edilen bulgular Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3 Öğretmenlik kriterine dayalı ders öncelikleri

Şekil 3’te görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğine dayalı olarak öğrenme önceliklerinde birinci sırada “Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması” dersi (%26), son sırada ise “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi (%3) öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

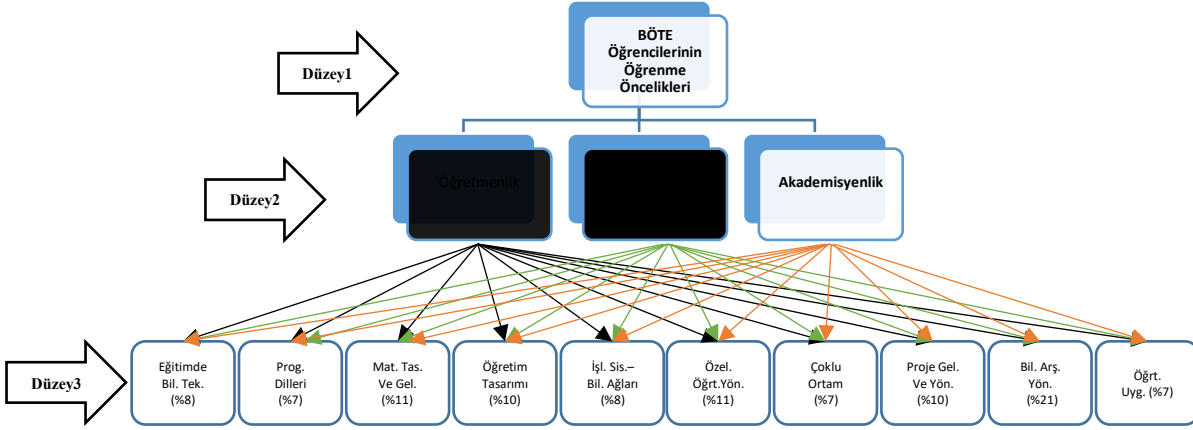
Sistem tasarımcısı kariyer tercihine dayalı olarak ders tercihleri Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4 Sistem tasarımcılığı kriterine dayalı ders öncelikleri

Şekil 4 incelendiğinde sistem tasarımcılığı mesleğine dayalı olarak öğrenme önceliklerinde birinci sırada “Programlama Dilleri-İnternet Tabanlı Programlama” dersi (%27), son sırada ise “Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması” dersi (%2) öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Akademisyenlik kariyer tercihine dayalı olarak öğrenme önceliklerine ilişkin bulgular Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5 Akademisyenlik kriterine dayalı ders öncelikleri

Şekil 5 incelendiğinde akademisyenlik mesleğine dayalı olarak öğrenme önceliklerinde birinci sırada “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi (%21), son sırada ise “Programlama Dilleri-İnternet Tabanlı Programlama, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi, Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması” dersleri (%7) öğrenciler tarafından belirtildiği görülmüştür. Bulgulardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin ders öncelikleri meslek tercihlerine göre farklılık göstermiştir. Bu farklılıkları daha rahat görebilmek için üç kritere dayalı olarak elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Üç kritere dayalı alternatif önceliklerine ilişkin bulgular

	Öğretmen	Sistem Tasarımcısı	Akademisyen
Eğitimde Bilişim Teknolojileri	10	5	8
Programlama Dilleri	5	27	7
Eğitimde Materyal Tasarımı ve Geliştirme	13	6	11
Öğretim Tasarımı	12	5	10
İşletim Sistemleri ve Uygulamaları-Bilgisayar Ağları ve İletişim	7	15	8
Özel Öğretim Yöntemleri I-II	11	2	11
Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi	7	15	7
Proje Geliştirme ve Yönetimi I-II	5	21	10
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	3	3	21
Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması	26	2	7

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin derslere ilişkin önceliklerinin kriterlere bağlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin sistem tasarımcılığı kriterine göre %27 ile birinci öncelikte yer alan “Programlama Dilleri-İnternet Tabanlı Programlama” dersi akademisyenlik kriterine göre %7 ile son öncelikte yer almıştır. Aynı durum diğer derslerde de gözlenmektedir.

Sonuç ve Tartışma

AHS yöntemi tek bir kişiye uygulanıp bireysel kararların verilmesini sağlayacağı gibi küçük bir gruba ya da büyük gruplara uygulanarak grup kararlarının alınmasına da imkân sağlayan bir yöntemdir. Araştırma kapsamında 12 öğrenciden oluşan küçük bir grup ile araştırma yürütülmüştür. Eğitim araştırmalarında bu şekilde küçük gruplar ile yapılan araştırmalar genel bir resim ortaya konmasına yardımcı olmaktadır (Cheng & Li, 2001). Bu araştırmada da genel bir resim ortaya koymaya çalışılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda, farklı üniversitelerin aynı bölümünde okuyan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilerek öğretim programının öğrenciler gözünden değerlendirilmesi yapılabilir. Bu çalışmalar özellikle ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında ihtiyaç analizi kapsamında yapılabilir.

AHS yöntemi hiyerarşik bir yapı sağlayarak bu yapının bütün düzeylerine göre bir öncelik belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Araştırma kapsamında da öğrencilerin kariyer tercihleri ve bu kariyer tercihlerine dayalı olarak öğrenme önceliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır. İlk olarak öğrenenlerin kariyer tercihlerine bakıldığı zaman sırasıyla; öğretmenlik, akademisyenlik ve sistem tasarımcılığı olduğu görülmüştür. Bu üç meslek grubu içerisinde BÖTE bölümü öğrencilerinin mezun oldukları zaman ilk tercihlerinin öğretmenlik mesleği olduğunu söylemek mümkündür. Karataş'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada BÖTE bölümü öğrencilerinin kendilerini ilk sırada sistem tasarımcısı ikinci sırada ise öğretmen olarak gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında ise öğrenciler sistem tasarımcılığını son sırada tercih etmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise araştırmaların farklı yıllarda yapılmış olması gösterilebilir. Yıllar içerisinde BÖTE öğrencilerinin kariyer tercihlerinin farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bunun yanı sıra araştırma kapsamında öğrencilerin kariyer tercihlerine göre öğrenme önceliklerinin nasıl olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik mesleğine dayalı olarak öğrencilerin öğrenme önceliklerinde “Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması” dersi ilk sırada, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi ise son sırada çıkmıştır. Bu sıralama sistem tasarımcılığı mesleğine göre yapıldığında; ilk sırada “Programlama Dilleri I-II” dersi “Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması” dersi ise son sırada çıkmıştır. Akademisyenlik mesleğine dayalı olarak yapıldığında ise ilk sırada “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” son sırada ise “Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması, Programlama Dilleri” dersleri çıkmıştır. Görüldüğü gibi “Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması” dersi öğretmenlik mesleğine kriterine göre ilk sırada çıkarken diğer kriterlere göre en son sırada çıkmaktadır. Yani öğrencilerin kariyer tercihleri değiştiğinde öğrenme önceliklerinin de değiştiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlik mesleği kriterine dayalı öğrenme önceliklerinde “Okul Deneyimi-Öğretmenlik Uygulaması” dersi ilk sırada bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler bu derslerin öğretmenlik deneyimi kazandırdığını ve kendilerini mesleğe hazırladığını düşünmektedirler (Becit, Kurt & Kabakçı, 2009). Gökmen (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin derslerde öğrendikleri birçok yazılımı öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okullarda kullanmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmada bulunan öğretmenlik mesleği tercih edildiğinde programlama dilleri dersinin son sıralarda öğrenme önceliğinde çıkması bulgusu ile uyusmaktadır. Yani öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrenciler programlama dillerinde öğretilen yazılım dillerini okullarda kullanmadıklarından bu derse öğrenme önceliklerinde son sıralarda yer vermektedir. Buradan öğrenenlerin yeterliklerinin kariyer tercihlerine göre farklılıklar gösterdiğini söylemek mümkündür.

Program değerlendirme denildiğinde genellikle yeterlikler anlaşılmaktadır ve bu yeterlikler derslere göre farklılık göstermektedir. Yeterlik farklı mesleklere yönecek öğrencilere göre incelendiğinde BÖTE öğretim programlarının öğretim program çıktılarının ve program yeterlikleri tartışılabilir hale gelmektedir. Bu tartışmayı tamamlayabilmek için benzer bir çalışmanın öğretmenlik, sistem tasarımcılığı ve akademisyenlik mesleğinde etkin olarak görev yapan bireyler ile de yapılması gelecek araştırmalar için planlanmaktadır. Buna ek olarak öğretim programının en önemli paydaşlarından bir tanesi öğrenenlerdir. Öğretim programına göre yaşantılar geçiren öğrenenlerin programa ilişkin değerlendirmelerinin programın geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yüzden AHS yöntemi kullanılarak araştırma kapsamında öğretim programının bir değerlendirmesi öğrenenlerin gözünden ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılacak gelecek çalışmalarda bu yöntem kullanılarak öğretim programının akademisyenler, uzmanlar, öğretmenler ve diğer paydaşlar ile değerlendirilmesi yapılabilir.

Bu araştırmadan çıkan en önemli sonuç, BÖTE öğretim programında tanımlı derslere ilişkin öğrencilerin farklı yaklaşımlarının söz konusu olduğudur. Bir ihtiyaç analizi temasında bu sonuçlar ele alındığında BÖTE Bölümlerindeki öğretim programına yönelik tartışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Uzun süreden beri BÖTE Bölümlerindeki öğretim programına ilişkin eleştiriler ve alternatif öğretim programı üretme çabalarının var olduğu bilinmektedir. Öyle ki, çok paydaşlı bir süreçte, var olan öğretim programının güncellenmesinde; MEB'in öğretmen yeterlikleri, özel ve kamu sektörünün yeterlik istemleri, öğretim teknolojilerinin doğası, ülkemizin kalkınma planları ve dünyadaki dijital teknolojilere dayalı eğitimsel gelişmeler ile Türkiye'nin genel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gereklidir. Ancak öğrenci merkezli öğretim tasarımlarında olduğu gibi öğrencilerin

gözünden öğretim programının (ders içerikleri ve kazanımları hariç yalnızca ders öncelikleri bağlamında) değerlendirilmesi bu sürece farklı bir boyut kazandırmaktadır. Bu bulgular/sonuçlar ışığında; farklı kariyer planları olan öğrencilere göre uyarlanabilir bir öğretim programı günümüzde henüz olanaklı olmadığına göre en azından öğretim teknolojileri alanının temel dersleri öğretimin ilk yıllarında zorunlu dersler olarak belirlenip daha sonra ki yıllarda öğrencilerin önceliğini ön planda tutacak derslerden oluşan yarı uyarlanabilir bir öğretim programı gündeme getirilebilir².

² Bu önerinin bir benzeri, 25/26 Mayıs 2016 tarihlerinde bir grup öğretim üyesinin oluşturduğu bir inisiyatifle gerçekleştirilen 'Bilişim Eğitimcilerinin Yetiştirilmesi ve İstihdamı Çalıştayı'nda tartışılmıştır. Hatta bu öneriler, belirtilen inisiyatif tarafından hazırlanan ve YÖK'e sunulan Öğretim Programı Taslağı ile de benzerlik göstermektedir.

References

- Becit, G., Kurt, A. A., & Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri [Viewpoints of pre-service computer teachers on the advantageous of school practicum courses]. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 9(1), 169-184.
- Cheng, E., & H. Li. 2001. "Analytic Hierarchy Process: An Approach to Determine Measures for Business Performance." *Measuring Business Excellence* 5 (3): 30–37.
- Çakır, H., Çebi, A., & Özcan, S. (2013). BÖTE nedir? Nasıl tanımlanır? Okul müzesiyle başlayan serüvenden insan performans teknolojilerine uzanan yolculuk [What is CEIT? How to define it? The journey starting from school museums to human performance technologies]. *Educational Technology Theory and Practice*, 3(2), 102-111.
- Drake, P. R. (1998). Using the analytic hierarchy process in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 14(3), 191-196.
- Dündar, S. (2008). Ders seçiminde analitik hiyerarşi proses uygulaması [Application of analytical hierarchy process in course selection]. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 13(2).
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Publishing.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Erees, S., Kuruoğlu, E., & Moralı, N. (2013). An application of Analytical Hierarchy Process for simulation software selection in education area. *Frontiers in Science*, 3(2), 66-70.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri [The computer education and instructional technology teacher candidates' views about teaching practice]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(1).
- Ho, S. Y., Chen, W. T., & Hsu, W. L. (2017). Assessment System for Junior High Schools in Taiwan to Select Environmental Education Facilities and Sites. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 13(5), 1485-1499.
- Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi (Gazi Üniversitesi örneği) [The analysis of computer education and instructional technologies prospective teachers' mind maps relating to their profession (the case of Gazi University)]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(1).
- Karaarslan, M. H., & Özbakır, L. (2017). Mühendislik öğrencilerinin kariyer tercihlerinin belirlenmesi [Determination of engineering faculty students' career preferences]. *Dokuz Eylül University The Journal of Graduate School of Social Sciences*, 19(1), 83-103.
- Kloster, T., Høie, M., & Skår, R. (2007). Nursing students' career preferences: a Norwegian study. *Journal of Advanced Nursing*, 59(2), 155-162.
- Koksal, C. D., & Ozmutaf, N. M. (2009). Using analytic hierarchy process for selecting the appropriate host country to study english language abroad. *International journal of social sciences and humanity studies*, 1(1):37-46.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi [Curriculum evaluation in education and examination of the curriculum evaluation studies in Turkey]. *Yüzüncü Yıl University Journal Of Education Faculty*, 6(2), 126-149.
- Reiser, R. A. (2007). What field did you say you were in? Defining and naming our field. In Trends and issues in instructional design and technology (2nd ed.) (pp. 2-9). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Rognstad, M. K., Aasland, O., & Granum, V. (2004). How do nursing students regard their future career? Career preferences in the post-modern society. *Nurse Education Today*, 24(7), 493-500.
- Saaty, T.L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*. McGraw-Hill, New York.

- Saaty, T.L. (1990). How to make a decision. The analytic hierarchy process. *European Journal of Operational Research*, 48, 9-26.
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International journal of services sciences*, 1(1), 83-98.
- Sauermann, H., & Roach, M. (2012). Science PhD career preferences: levels, changes, and advisor encouragement. *PloS one*, 7(5), e36307.
- Saaty, T.L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*. McGraw-Hill, New York.
- Thanassoulis, E., Dey, P. K., Petridis, K., Goniadis, I., & Georgiou, A. C. (2017). Evaluating higher education teaching performance using combined analytic hierarchy process and data envelopment analysis. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 431-445.
- Timor, M. (2011). *Analitik hiyerarşi prosesi [Analytic hierarchy process]*. Türkmen Bookstore, İstanbul.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. (1927). A law of comparative judgement. *Psychological Review*, 34, 273-286.
- Begicevic, N., Divjak, B., & Hunjak, T. (2009, June). Decision making on project selection in high education sector using the analytic hierarchy process. In *Information Technology Interfaces, 2009. ITI'09. Proceedings of the ITI 2009 31st International Conference on* (pp. 547-552). IEEE.
- Weng, Y., Zhang, C., & Liu, Y. (2014, May). Evaluation of teaching quality system designing based on AHP. In *Electronics, Computer and Applications, 2014 IEEE Workshop on* (pp. 438-440). IEEE.



A Comparative Study on Iraqi EFL Teachers' and Learners' Preferences of Corrective Feedback in Oral Communication*

Ali Weli HASSAN^{a**}, Fadime YALCIN ARSLAN^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.378117

Article History:

Received 12.01.2018
Accepted 12.09.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Corrective feedback,
Teacher feedback,
Feedback preference.

Article Type:

Research Article

Abstract

This study aims to investigate oral corrective feedback in an Iraqi English as a Foreign Language (EFL) setting by comparing learners' preferences with those of their teachers. This is a descriptive study and it is based on mixed methods research where the researchers use both quantitative and qualitative research. A parallel questionnaire including 36 items was administrated to 100 EFL learners and 52 EFL teachers. For further study, interviews were also conducted with 10 teachers and 10 learners. Quantitative and qualitative methods were used to analyze the collected data. The findings revealed that teachers and learners preferred teacher feedback, self-correction, immediate feedback, and students' responsibility for correction. Moreover, the most preferable type of corrective feedback among learners was elicitation. The results also confirmed that there exists a difference between teachers' and learners' preferences of corrective feedback in oral communication skills as well as a difference between learners' preferences based on gender.

Iraklı İngilizce Öğretmenleri ve İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sözlü İletişimde Düzeltici Geri Bildirim Tercihleri Hakkında Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.378117

Makale Geçmişi:

Geliş 12.01.2018
Kabul 12.09.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Düzeltme geribildirimi,
Öğretmen geri bildirim,
Geribildirim tercihi.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Irak'taki İngilizce dersleri bağlamında öğrencilerin ve öğretmenlerin sözlü düzeltme geribildirim tercihlerini karşılaştırmaktır. İngilizce eğitimi alan 100 öğrenciye ve 52 İngilizce öğretmenine 36 madde içeren bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, 10 öğretmen ve 10 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Toplanan verileri analiz etmek için nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin; öğretmen geri bildirim, kendi kendini düzeltme, anlık geribildirim ve düzeltme sorumluluğunun öğrencilerde olması gibi tercihleri olduğu görülmüştür. Öğrenciler arasında en çok tercih edilen geribildirim türünün "söylettirme" olduğu görüldü ortaya çıkardı. Sonuçlar aynı zamanda, öğretmenlerin ve öğrencilerin sözlü iletişim becerileri açısından düzeltici geribildirim tercihleri arasında farklar olduğunu ve ayrıca öğrenciler arasında cinsiyete bağlı bir fark olduğunu göstermiştir.

* This article was generated from a thesis written by the first author and supervised by the second author.

**Corresponding Author: fyalcin80@gmail.com

^a Mr., Gaziantep University, Gaziantep/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-9835-7344>

^b Dr., Gaziantep University, Gaziantep/Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-0644-5636>

Introduction

Oral corrective feedback (OCF) has been viewed by several researchers as a vital aspect of language pedagogy because it encourages learners to acquire additional knowledge of the target language form (Lightbown & Spada, 1999; Schmidt, 1990). Nevertheless, other scholars have negatively regarded this technique, arguing that it should not take place in language-learning classrooms as it has no benefits for learners (Krashen, 1981; Truscott, 1996). Despite these differing opinions, oral corrective feedback continues to be widely utilized in language-learning classrooms. However, some teachers have wondered about the use of corrective feedback, inquiring why learners continue to make the same mistakes after receiving feedback several times. This questioning has led to further investigation by researchers of the corrective feedback process, including variables potentially impacting its effectiveness. The current study focuses on preference as an influential variable so as to understand the influence of corrective feedback from individual perspectives and investigates Iraqi EFL teachers' and learners' preferences of oral corrective feedback.

Literature review

Different factors encourage and enable students to succeed in acquiring a foreign language (FL). One of the most important factors is the provision of guidance to learners on how to correct their oral mistakes. According to Horwitz (1988), teachers must be attentive of learners' beliefs regarding language teaching and learning, and there should be a match between the beliefs and realities that students encounter in a language-learning classroom. Similarly, Nunan (1987) emphasized that if teachers are unaware of students' learning expectations, the language-learning process is hindered. Such mutual understanding between teachers and learners is crucial especially during the feedback process, a time in which students pay particular attention to the behavior and words of their teachers.

According to Chaudron (1988), the concept of corrective feedback has various segments of meaning. Firstly, the term "treatment of error" refers to "any teacher behavior following an error that minimally attempts to inform the learner of the fact of error". Secondly, the treatment of error may not be sufficient or obvious to students, so that it might mean "to elicit a revised student response". Finally, there follows "the true correction which succeeds in modifying the learner's interlanguage rule so that the error is eliminated from further production" (p.150).

Furthermore, corrective feedback (CF) is divided into the following six types: explicit correction, recasts, clarification requests, meta-linguistic cues, elicitation and repetition (Lyster & Ranta, 1997). CF has been elaborated for teachers in order that they may effectively evaluate learners' efforts and provide guidance regarding errors that have been uttered by the learners.

Corrective feedback has been the focus of some studies in the literature of second language learning. For example, a study conducted by Katayama (2007) pertaining learners' perceptions of OCF involved 588 Japanese EFL learners at some Japanese universities. The results demonstrated that the students strongly preferred teacher correction, and they preferred their pragmatic errors rather than other kinds of errors to be corrected. Moreover, they preferred to be given hints and prompted by their teachers in order to realize the errors for self-correction. Another study has been conducted by Park (2010), concerning which CF methods were preferred by native English instructors and learners. Participants included 24 male and female English teachers, all of whom were native speakers of English, and 51 male and female Korean university EFL students. Qualitative and quantitative data was collected via a Questionnaire for Corrective Feedback Approaches and a Test of English for International Communication. The findings of the quantitative data revealed that recast was the most preferred among the other five CF techniques suggested by Lyster and Ranta (1997), and this was uniform among all the participant group—teachers, learners, high-proficiency students, and low-proficiency students. The results of the qualitative data revealed that instructors and learners differed both individually and as groups concerning their preferences of CF. Moreover, clarification request, elicitation, and repetition were perceived by some teachers and students to have the same construct as implicit correction.

In addition, Ok and Ustaci (2013) conducted a study exploring students' views of the policies used by their teachers when correcting oral grammatical errors in an English Language Teaching (ELT) setting at a Turkish university. Participants included 213 Turkish ELT students, both males and females from four levels (freshmen, sophomore, junior, and senior). The findings demonstrated that teachers must select the techniques they use for providing CF in oral grammatical errors. Firstly, ELT learners preferred their frequent verbal

grammatical errors to be corrected. Particularly, senior learners were more positive and sensitive regarding the instant correction of recurring errors. Furthermore, most learners favored the correction of common errors among their peers rather than individual correction in class. Secondly, most students preferred their instructors' helps in realizing their errors while correcting them by themselves, and they preferred being given choices to correct their errors. Thirdly, freshmen students preferred being warned about grammar mistakes and being corrected by repeating the correct form. They needed more feedback in grammar use than the other levels of learners did.

Furthermore, a study was conducted by Kaivanpanah, Alavi and Sepehrinia (2015) to examine Iranian language learners' attitudes towards different types of OCF and to determine its relation to these learners' proficiency. The study also compared students' attitudes with those of teachers. Participants included 154 second-language learners at three various levels of proficiency as well as 25 EFL instructors. Both quantitative and qualitative methods were used to analyze collected data from the questionnaires and interviews. The findings of the study revealed that more capable students preferred more elicitive types of CF requiring self-correction. Moreover, learners strongly supported teacher feedback, but they were also generally positive about peer feedback at all levels of proficiency. The findings also revealed that teachers' attitudes were negative towards the outcomes of their CF.

In addition to these studies, a study conducted by Fidan (2015) investigated students' attitudes towards OCF among Turkish EFL students. Participants included 165 students from two different levels (141 C1-level students and 24 B2-level students). The results indicated that almost all participants preferred their errors to be corrected, and most preferred to be corrected instantly. Over half of the participants preferred their grammatical errors to be corrected. The first most preferable correction strategy was teachers' instant provision of the correct form, and the second one was instructors' repetition of the inaccurate parts of the speech.

Regarding the error-making process, researchers claim not only that it is impossible to ignore making errors in foreign language learning and that it is a natural process, but also that error-making is advantageous (Edge, 1986). Richards (1974) has explained that making errors is helpful for learners, teachers, and researchers alike. Error-making helps teachers understand learners' achievement in the second language and also aids them in understanding the extent of learners' improvement. Additionally, error-making assists researchers in analyzing the language-learning process as well as exposing the effectiveness of learning strategies and pedagogical methods. Regarding students, making mistakes during the language-learning process is inevitable. For learning English as a second language, there are English language departments at almost all universities in Iraq. Speaking, considered to be the most important skill, is emphasized in these departments. Investigating teachers' and learners' preferences of corrective feedback in speaking skills may supplement existing research concerning learner feedback because to the best of our knowledge, there is no study comparing learners' and teachers' preferences of corrective feedback for oral communication in Iraqi EFL context. Moreover, this study may fill a small gap in relevant literature by considering oral communication feedback, in particular. It may, thus, inspire future research pertaining to how corrective feedback may be made more effective in enhancing students' speaking skills. Most immediately, this study may have a practical use for English departments at universities in the Northern Iraq. Specifically, it may be useful for teachers in their provision of feedback regarding students' speaking skills, thus potentially improving these students' speaking skills. The following research questions guide this study:

1. What are Iraqi EFL teachers' preferences of corrective feedback for their students' oral errors?
2. What are Iraqi EFL learners' preferences of corrective feedback for their oral errors?
3. Is there a difference between Iraqi EFL teachers' and learners' preferences of corrective feedback in oral communication?
4. Is there a difference between Iraqi EFL learners' preferences of corrective feedback in oral communication based on gender?

Method

Research Design

This study is a descriptive research study investigating teachers' and learners' preferences of CF in oral communication, and mixed method was used in the study, both quantitative and qualitative. Participants consisted of Iraqi EFL teachers and students. Data collection tools were a parallel questionnaire and a semi-structured interview. A parallel questionnaire was administered to subjects, which included 36 items in the form of a five-point Likert scale. Semi-structured interviews were conducted with both teachers and learners and they included six open-ended questions to learn more about their preferences of OCF. The questionnaires were distributed to the learners by paper, while they were administered to teachers via email. The teachers and learners were interviewed in-person, and the interviews were recorded and then transcribed for analysis.

Participants

Participants included 100 Iraqi students (43 males and 57 female) whose ages ranged from 20 to 25 years. The questionnaire was applied to 120 students but some of them were excluded because of being incomplete. Therefore, data obtained from 100 students were analyzed. Though all students were Iraqi, their mother tongues differed and included such languages as Kurdish, Arabic, Turkish, Persian, and Assyrian. They had at least one year of experience in studying English, but none of the learners had ever visited an English-speaking country. The participants were selected from two sophomore classes at Salahaddin University, College of Languages, English Department. Since oral communication course was obligatory for sophomore students in Salahaddin University, the whole sophomore students composed the study group of the research. Therefore, we aimed at reaching the whole universe instead of selecting a sample (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017)

The number of the teachers who participated in this research was 52, including 31 males and 21 females whose ages ranged from 28 to 50 years. All possessed at least one year of teaching experience and possessed experience in teaching speaking skills, particularly. Most held a PhD in TEFL, Applied Linguistics, or English Literature.

Data Collection and Analysis

A two-part parallel questionnaire was utilized to collect data. On the first part of the questionnaire, teachers and students were asked to provide demographic information, and on the second part of the questionnaire, they were asked to specify their support for various types of OCF including 36 items, utilizing a five-point Likert scale, and to rate the items from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (5). The survey instruments (Student and Teacher Questionnaires) previously had been used in a study comparing learners' and teachers' preferences of interactional feedback (Kaivanpanah, Alavi & Sepehrnia, 2015). Consent was taken from the authors in order to use the questionnaire for the current study. As the questionnaire was appropriate for course content, the researchers did not feel to make any changes. These questionnaires were used to obtain information about teachers' and learners' preferences of CP in oral communication. Therefore, we did not apply advanced statistical techniques in the analysis of the data.

The parallel questionnaire included the following six sub-dimensions preferences for peer feedback (1,5,6,12,17,18,19,22,28,31 items), preferences for teacher feedback (2,7,8,10,26,30,34,35,36 items), preferences for different types of feedback (3,4,9,13,14,15,16,20,21,23,25,29 items), immediate or delayed feedback (11,24,32), preferences for self-correction (27), and student responsibility for correction (33). All items on the student questionnaire were translated into Kurdish and Arabic. Two experts having their PhDs in TEFL translated the questionnaires into Kurdish and Arabic. After the initial translation was completed, the equivalence of the each questionnaire's two versions were ensured by reverse translation. Afterwards, the back-translated forms were compared and approved. A pilot study was conducted with teachers and students and the results indicated that the questionnaires were reliable, with a Cronbach's Alpha value of .80 for teachers and .76 for students. Since the values obtained from Shapiro-Wilk test were not significant ($p > 0.05$, *asympt. sig.* = 0,270), the data indicated normality. To determine whether any statistically significant difference existed between teachers' and learners' preferences of OCF and whether there any statistically significant difference existed between learners' preferences based on gender, an Independent-Samples T-Test was used to analyze data in terms of the Mean, Standard Deviation, and P-value.

After completing the questionnaires, semi-structured interviews were also conducted with a number of participants. 10 teachers and 10 students were interviewed in order to elicit more information regarding their views of OCF. They were asked to clarify their reasons for choosing peer feedback and teacher feedback as well as to discuss the different types of CF along with preferences of immediate and delayed feedback, self-correction, and students' responsibility for correction. The interviews included six open-ended questions for both teachers and learners. All items in student's interview were translated into Kurdish and Arabic. The interviews lasted 10 to 20 minutes. They were all recorded and then transcribed for later analysis. The data collected from the interviews was analyzed by means of content analysis. Content analysis is a systematic approach for coding and categorizing the textual information to explore the words, the patterns, their frequency and relationship (Pope, Ziebland & Mays, 2006). The data collected read and reread by the researchers in order to determine emerging themes. A coding frame was used after reading several times. During the coding, similar codes were combined into bigger units. To ensure the results of content analysis, the findings were shared with two EFL experts holding PhDs. Based on their suggestions, the necessary changes were made.

Findings

Independent-Samples T-Test was used to determine whether a difference exists between teachers' and learners' preferences of OCF. Table 1 below indicates teachers' and learners' preferences of corrective feedback.

Table 1. Comparison of Teachers' and Learners' Preferences for Corrective Feedback

Sub-dimensions of OCF scale	Teacher		Learner		p
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	
Preference for peer feedback	32.25	5.11	36.58	4.90	.001
Preference for teacher feedback	27.10	5.41	31.95	5.22	.001
Preference for different types of feedback	43.38	4.65	46.54	5.69	.001
Immediate or delayed feedback	10.21	1.91	11.49	2.15	.001
Preference for self-correction	3.48	0.90	3.90	1.03	.014
Student responsibility for correction	4.15	0.70	3.92	1.00	.132

As presented in Table 1, teachers and learners' preferences of corrective feedback above differ in terms of peer feedback. The results demonstrate that a statistically significant difference exists between the scores of teachers ($\bar{x} = 32.25$, $sd = 5.11$) and learners ($\bar{x} = 36.58$, $sd = 4.90$), ($p < .05$). In addition, to compare learners' preferences for teacher feedback with those of teachers, scores were calculated and it was found that there is a statistically significant difference between the scores of teachers ($\bar{x} = 27.10$, $sd = 5.41$) and learners ($\bar{x} = 31.95$, $sd = 5.22$), ($p < .05$). It can be inferred that teachers and learners have different opinions related to teacher feedback provided for learners.

Furthermore, as for the preference for different types of feedback, the findings show a statistically significant difference to exist between the scores of teachers ($\bar{x} = 43.38$, $sd = 4.65$) and learners ($\bar{x} = 46.54$, $sd = 5.69$), ($p < .05$). Moreover, regarding whether oral feedback should be immediate or delayed, we found that teachers and learners have different opinions. The results show that a statistically significant difference exists between the scores of teachers ($\bar{x} = 10.21$, $sd = 1.91$) and learners ($\bar{x} = 11.49$, $sd = 2.15$), ($p < .05$).

To compare learners' and teachers' preferences for self-correction, scores were calculated and the results also indicate a statistically significant difference to exist between the scores of teachers ($\bar{x} = 3.481$, $sd = 0.90$) and

learners ($\bar{x} = 3.90$, $SD = 1.03$), ($p < .05$). It can be interpreted that teachers and learners' beliefs related to self-correction differ. However, teachers' and learners' preferences concerning students' responsibility for correction were similar. Unlike the other constructs, the findings show that no statistically significant difference exists between the scores of teachers ($\bar{x} = 4.15$, $sd = 0.70$) and learners ($\bar{x} = 3.92$, $sd = 1.00$), ($p > .05$).

Difference between learners' feedback preferences based on gender

An independent-sample *t*-test was conducted to compare male and female learners' preferences of OCF, and responses were calculated for all questionnaire items. Table 4 below indicates the results in terms of mean, standard deviation, and *p*-value.

Table 2. Difference between Male and Female Learners' Preferences for Corrective Feedback

Sub-dimensions of OCF scale	Male		Female		p
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	
Preference for peer feedback	38.33	4.80	35.26	4.58	.002
Preference for teacher feedback	32.79	5.22	31.32	5.18	.163
Preference for different types of feedback	47.05	5.07	46.16	6.13	.442
Immediate or delayed feedback	11.63	2.10	11.39	2.23	.580
Preference for self-correction	4.07	0.89	3.77	1.12	.153
Student responsibility for correction	3.95	0.98	3.90	1.01	.771

As seen above, learners' preferences for peer feedback in terms of gender are different. The findings show a statistically significant difference to exist between the scores of males ($\bar{x} = 38.33$, $sd = 4.80$) and females ($\bar{x} = 35.26$, $sd = 4.58$), ($p < .05$). However, there is no statistically significant difference between the scores of males ($\bar{x} = 32.79$, $sd = 5.22$) and females ($\bar{x} = 31.32$, $sd = 5.18$); ($p > .05$) in terms of preference for teacher feedback.

Furthermore, for different types of feedback, it is seen that there is no statistically significant difference between males and females ($\bar{x} = 47.05$, $sd = 5.07$; ($\bar{x} = 46.16$, $sd = 6.13$, respectively and $p > .05$). Moreover, regarding whether oral feedback should be immediate or delayed, we found that male and female learners have similar preferences ($\bar{x} = 11.63$, $sd = 2.10$; ($\bar{x} = 11.39$, $sd = 2.23$, respectively and $p > .05$). Similarly, the results show that there is no statistically significant difference between the scores of male ($\bar{x} = 4.07$, $sd = 0.89$) and female students' ($\bar{x} = 3.77$, $sd = 1.12$) preferences of self-correction ($p > .05$). Regarding students' responsibility for correction in terms of gender, the findings indicate no statistically significant difference between the scores of males ($\bar{x} = 3.95$, $sd = 0.98$) and females ($\bar{x} = 3.90$, $sd = 1.01$), ($p > .05$).

Teachers' Interviews

In order to elicit more information about teachers' preferences of OCF, 10 teachers were interviewed. The data collected from the interviews was analyzed by means of content analysis. Table 2 illustrates the themes and topics mentioned during the interviews. The teachers were asked to clarify their preferences for (a) peer feedback, (b) teacher feedback, (c) types of corrective feedback, (d) immediate or delayed feedback, (e) self-correction, and (f) student's responsibility for correction.

Table 3. Results of Teachers' Interviews

Constructs	Themes	F
Teacher feedback	Teacher as source of information	5
	Negative effect	1
	Peer's lack of knowledge	2
	Teachers' confirmation	2

Peer feedback	Encouraging learners to be active	3
Different types of feedback & self-correction	Depending on learners' language level	10
Immediate or delayed feedback	Being helpful	10
	Being forgetful	4
Students' responsibility	Improving learners' performance	6
	Encouraging learners to have self-confidence	3

As demonstrated in Table 3, It is seen that 5 teachers felt that teacher feedback was important because teacher was seen as source of information (N=5). The analysis revealed that three teachers did not support peer feedback (N=3). They believed that peer feedback might have a negative effect on learners and the learning environment, and they believed that learners do not trust their friends' abilities or knowledge for correction, so they need expert knowledge to correct them as a teacher stated that:

"Learners want to be corrected by their teachers because they do not believe their peers have ability for correction"(T4).

For this reason, the teachers felt that the learners consider their teacher as the sole source of correction (N=5). Furthermore, they believed that better learning outcomes result from teacher feedback because usually learners prefer to be corrected by their teachers (N=5). In addition, one teacher stated that learners may have a negative feeling when they are corrected by their peers and that they may feel that their peers are showing off their abilities when they correct each other (N=1). According to the teachers, when learners are corrected by their peers, they turn to their teachers for confirmation (N=2). Additionally, they believed that teacher feedback is more effective than peer feedback. None of the instructors believed a particular type of feedback to correct learners' errors. They believed the type of feedback used depends on the learning environment and level of learners (N=10). For example, one teacher stated that:

"Elicitation is primarily supportive of advanced students, who have the capability for self-correction, while recasts and metalinguistic feedback are helpful for those who do not have the ability for self-correction" (T5).

Another teacher commented that:

"No specific type of corrective feedback is better than others, it depends on learners' language (T7).

Moreover, the analysis showed that all teachers preferred to provide immediate feedback (N=10). They believed that immediate feedback is better and more helpful than delayed feedback as they felt that delayed feedback may be easily forgotten. A teacher believed that:

"When a language learner makes errors or utters an utterance erroneously, he/she needs to be corrected immediately;, otherwise, the feedback cannot have its effectiveness (T1)".

The analysis of the interviews also proved that all the teachers strongly supported learners to improve their performance and pay attention to their own errors as well as to repeat correctly what they think they have uttered erroneously(N=6). They believed that every single learner of a language is responsible for correcting his/her own errors, and they stated that learners need to be encouraged to have self-confidence, accept responsibility for correction, and adjust themselves to the nature of the classroom(N=6). For example, a teacher stated that:

"Learners are responsible for improving their performance, they have to take care of what they have been told, and they have to concentrate on their correction in order not to repeat the same mistake again and again (T10)".

Learners' Interviews

In order to get more detailed information related to learners' preferences of corrective feedback, 10 students were asked to express their preferences for (a) peer feedback, (b) teacher feedback, (c) types of

corrective feedback, (d) immediate or delayed feedback, (e) self-correction, and (f) student's responsibility for correction. Table 3 illustrates the themes and topics mentioned during the interviews.

Table 4. Results of Students' Interviews

Constructs	Themes	F
Teacher feedback	Teacher as the sole source of knowledge	5
	Learners' lack of knowledge	3
Peer feedback	Encouraging learners to be active	1
	Source of exchanging information	1
	Friendly classroom atmosphere	1
Different types of feedback	Preferring elicitation	6
	Preferring repetition	4
Immediate	Not feeling ashamed	7
Delayed feedback	Negative feeling about classmates' comments	3
Self-correction	Self-dependence	10
Students' responsibility	Learning from errors	10

As demonstrated in Table 4, the analysis revealed that some students did not support peer feedback as is the case with teachers (N=3). They stated that their peers do not have the required ability and knowledge for correcting vocabulary, grammar, and pronunciation, so an expert knowledge is required to correct their errors. According to learners, teachers are the sole source of knowledge of correction (N=5) as a learner stated that:

"Teachers are the sole source of knowledge, they have required ability to correct the learners, but the learners have not" (S2).

Furthermore, the analysis showed that the students are more interested in teacher feedback than in peer feedback (N=8; N=3, respectively). The findings indicate that learners are generally favour different types of CF (N=10). Among the majority of the learners, the most preferable type of feedback was elicitation. For example, one of the learners commented that:

"I prefer all the types of corrective feedback, but the one which the teacher asks me to reformulate my utterance and tries to correct me by myself is my favorite one" (S3).

Furthermore, the majority of learners preferred to be corrected immediately (N=7). They believed that immediate feedback is better and they do not feel ashamed when they are corrected by their teacher or peers in front of classmates. Moreover, all the learners agreed to be corrected by themselves (N=10). They preferred their teacher to identify the errors and to be prompted for self-correction. As for students' responsibility for correction, all learners believed that they have a responsibility for correction (N=10). One of the learners stated as:

"If we do not make errors, we cannot learn" (S10).

They felt that they must improve their performances and pay more attention to their own errors so that they do not make the same errors again. They also believed that every single language learner is responsible for correcting his/her own errors.

Discussion and Conclusion

Based on the data from teachers' responses, it can be stated that the majority of teachers rejected peer feedback because they felt that peer feedback can cause learners to feel humiliated, and it might create a negative sense for learners. They generally had positive views of teacher feedback. They preferred no specific type of corrective feedback, and they tended to believe that the use of different types of corrective feedback depends on learners' language levels. The teachers supported immediate feedback. Regarding self-correction, teachers believed that learners make more language gains / acquisitions when they correct themselves. They also think that students need to be motivated to get feedback from their teachers in order to receive maximum benefit.

These results of the this study are consistent with those of Kaivanpanah, et al.'s (2015) study investigating Iranian EFL teachers' and learners' views on different types of corrective feedback. They found that teachers were less convinced by peer feedback because they stated that it can cause students to experience humiliation. They found that better learning outcomes in the language-learning classroom are produced by teacher feedback. Other studies are also somewhat consistent with the results of this study regarding the types of CF preferred. However, all the instructors in this study preferred no specific type of CF because they thought that the type of CF utilized depends on the situation and the environment of the classroom. Moreover, it depends on the type of error and the students' capacity. According to Fungula (2013), recasts were the most commonly used type of CF for grammatical errors in a Chinese EFL context and in that study, meta-linguistics was given priority for correcting vocabulary errors.

Regarding the data from learners' responses, the findings revealed that the majority of the learners rejected peer feedback because they believed that peers do not have the required ability and knowledge for correcting the errors. They generally had positive views concerning teacher feedback. They preferred all types of corrective feedback, but the most preferable ones were elicitation and repetition. In a study conducted in Turkish EFL context by Coskun (2010), repetition was the most frequently used type of feedback for grammatical errors. Regarding whether feedback should be immediate or delayed, the learners strongly supported immediate feedback, and they tended to believe that they do not feel ashamed when they are corrected by their peers. The results contradict with those previous studies investigating influence of immediate and delayed feedback correction on EFL students' speaking skills, since they found that delayed error correction positively affects learners' oral production (Rahimi & Dastjerdi, 2012). These findings can be supported by Kazemi, Araghi, and Davatgari (2013)'s study which investigated Iranian EFL student' attitudes towards classroom OCF. In their study, the learners strongly preferred their oral errors to be corrected, and they preferred to be corrected immediately as well. Additionally, most of the learners preferred repetition as the most effective technique of feedback. They also preferred to be prompted for self-correction. Learners also think that they need to be given chances to think about their erroneous utterances and attempt to self-correct. Moreover, in a study by Yoshida (2008) in Japan, teachers believe that self-correction is an effective CF method.

It can be asserted that the findings of this study regarding students' preferences of OCF are consistent with a study (Fidan, 2015) conducted in Turkey, which proposes that instructors must pay more attention to the strategies they use while providing corrective feedback and learners prefer to be corrected immediately by their teachers. That study also has demonstrated that teacher feedback is most preferable among learners (Fidan, 2015). The results of this study concerning self-correction suggest that learners benefit more when they correct themselves. The findings of this study are also consistent with a study conducted in Japan by Yoshida (2008). In that study, learners more specifically preferred self-correction. The findings can be supported by another study in Japanese context (Katayama, 2007). It was found that the students strongly preferred teacher correction, and they preferred their pragmatic errors rather than other kinds of errors to be corrected. Moreover, they preferred to be given hints and prompted by their teachers in order to realize the errors for self-correction. The findings are also align with a study conducted by Ok and Ustacı (2013) in Turkey, which found that most students preferred their instructors' helps in realizing their errors while correcting them by themselves, and they preferred to be given choices to correct their errors. According to a study conducted by Kaivanpanah, Alavi and Sepehrinia (2015) in Iran, learners strongly supported teacher feedback, but they were also generally positive about peer feedback.

Based on the data from teachers' and learners' responses on both questionnaires, a statistically significant difference was determined between Iraqi EFL teachers' and learners' preferences of OCF. The findings are

consistent with the study conducted by Park (2010) on the preferences of CF perceived by native English instructors and learners. There was a statistically significant difference between teachers' and learners' preferences of OCF concerning explicit correction.

The results also indicated that male and female learners' preferences for corrective feedback were also different, which is also a significant result of the present study. These results are consistent with a study conducted by Zarei (2011) in Iran, examining the relationship between gender and CF. The study revealed that there is a statistically significant difference between the preferences of male and female learners for CF. However, the findings conflict with the results of a previous research by Khorshidi and Rassaei (2013). They investigated Iranian learners' preferences for CF based on gender. In their study, they did not find a significant difference between male and female learners regarding their preferences for CF.

To sum up, the results generally revealed that teacher feedback was determined to be important to the learners and preferred to be provided immediately. Moreover, all types of CF were regarded as important, and instructors should be aware of different types of CF in order to address students' oral errors. Thus, teachers should be more conscious in choosing the most effective type of feedback in the appropriate manner. Teachers also should create a learning atmosphere to help their students to self-correct and to be responsible for correcting their errors. They need to enhance their learners' ability and encourage them to be more confident in achieving their learning goals. Furthermore, learners need to be encouraged to self-correct and accept responsibility for correcting their errors.

Implications

The findings of the present study hold pedagogical implications for EFL teachers and learners. The present study demonstrated that, EFL teachers and learners have their own preferences toward OCF. Such findings may encourage teachers to continue seeking effective ways to provide CF to their students. Although most learners in this study preferred all types of CF, the most valuable type preferred was elicitation. Regarding types of CF, teachers should find ways to give feedback that is comprehensible and beneficial to learners. In addition, OCF should be given without embarrassing students. It should help them to understand that oral feedback is part of the learning process. A further pedagogical implication is that the teacher is the sole source of knowledge for giving corrective feedback. Students need to be aware that learning a language is a process that involves interactions not only with teachers but also peers. In this context, teachers should enable students to understand that each of them is responsible for their own language learning and that feedback from peers might also be helpful. This study has some suggestions for the future studies. Further research might include more participants (teacher and learners). More universities can also be included in order to have more general results.

Iraklı İngilizce Öğretmenleri ve İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sözlü İletişimde Düzeltici Geri Bildirim Tercihleri Hakkında Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Giriş

Sözel düzeltici geri bildirim (SDG), öğrencileri hedef dilin yapısı hakkında daha fazla bilgi edinmeye teşvik ettiğinden, birçok araştırmacı tarafından dil eğitiminin hayati bir unsuru olarak görülmüştür (Lightbown & Spada, 1999; Schmidt, 1990). Ancak yine de diğer bilim insanları bu tekniği olumsuz bir çerçevede değerlendirmiş olup, öğrenciler için hiçbir yararı olmadığı için dil öğrenim sınıflarında bu tekniğin kullanılmaması gerektiğini iddia etmişlerdir (Krashen, 1981; Truscott, 1996). Her ne kadar farklı görüşler olsa da, sözel düzeltici geri bildirim, dil öğrenim sınıflarında yaygın biçimde kullanılmaya devam etmektedir. Ancak bazı öğretmenler, düzeltici geri bildirim nasıl kullanılacağını merak etmekte olup, bazı öğrencilerin birkaç kez geri bildirim aldıktan sonra neden hala aynı hataları tekrarladığını sorgulamaktadır. Bu sorgulama, geri bildirim verimliliğini etkileyen değişkenler de dâhil olmak üzere, araştırmacıları düzeltici geri bildirim süreci hakkında daha fazla araştırma yapmaya itmektedir. Mevcut çalışmada, bireysel bakış açılarından yola çıkarak düzeltici geri bildirim etkisini anlamak amacıyla, duyuşsal bir değişken olan tercih üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada, Iraklı İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihleri incelenmektedir.

Literatür taraması

Çeşitli faktörler, öğrencileri yabancı dil (YD) öğreniminde başarıya teşvik ve sevk etmektedir. Öğrencilere sözlü hatalarını nasıl düzelterekleri konusunda yol göstermek, en önemli faktörlerden biridir. Horwitz (1988), öğretmenlerin öğrencilerde dil öğretimi ve öğrenimi hakkında yer etmiş düşüncelerine dikkat etmesi gerektiğini ve öğrencilerin bir dil sınıfında karşılaştıkları gerçekler ile düşünceleri arasında bir uyum sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Nunan (1987), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenim beklentilerini bilmedikleri takdirde dil öğrenme sürecinin sekteye uğrayacağını vurgulamaktadır. Öğretmenler ile öğrenciler arasında böylesi bir karşılıklı anlayış, öğrencilerin özellikle öğretmenlerinin davranışlarına ve kelimelerine dikkat ettiği geri bildirim sürecinde hayati bir önem taşır.

Chaudron'a göre (1988), düzeltici geri bildirim kavramı farklı anlamlara sahiptir. İlk olarak "hata düzeltme" ifadesi, "yapılan bir hatanın ardından öğrenciyi hata hakkında minimum düzeyde bilgilendirmeyi amaçlayan öğretmen davranışı" olarak tanımlanır. İkinci olarak hata düzeltme, öğrenciler için yeterli ya da belirgin olmayabilir; bu nedenle "gözden geçirilen bir öğrenci yanıtını ortaya çıkarmak" şeklinde tanımlanabilir. Son olarak, "hatanın gelecekte tekrarlanmasını önlemek amacıyla öğrencilerinin ana dil kuralını değiştirmeyi sağlayan gerçek düzeltme" tanımı yapılır (s. 150).

Ayrıca düzeltici geri bildirim (DG) altı farklı türe ayrılır: açık düzeltme, yeniden biçimlendirme, açıklık getirme talepleri, üst dil ipuçları, çıkartım ve tekrarlama (Lyster & Ranta, 1997). Öğretmenlerin, öğrencilerin çabalarını etkin biçimde değerlendirebilmeleri ve öğrencilerin dile getirdiği hatalarla ilgili yol gösterebilmeleri için, öğretmenler açısından DG üzerinde detaylı olarak durulmuştur.

Düzeltilici geri bildirim, ikinci dil öğrenimi alan yazınında bazı çalışmaların odağında yer almıştır. Örneğin, öğrencilerin SDG algularıyla ilgili olarak Katayama (2007) tarafından yürütülen bir çalışmaya, çeşitli Japon üniversitelerinden İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 588 Japon öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin öğretmen düzeltmesini yoğun bir şekilde tercih ettiğini ve diğer hata türlerinin düzeltilmesi yerine edimsel hataların düzeltilmesini tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler hataları kendi başlarına düzelterek için öğretmenleri tarafından yönlendirilmeyi ve ipuçları almayı tercih etmişlerdir.

Anadili İngilizce olan öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettiği DG yöntemleriyle ilgili olarak, Park (2010) tarafından bir başka çalışma daha yürütülmüştür. Katılımcılar, anadili İngilizce olan 24 erkek ve kadın İngilizce öğretmeninden ve bir Kore üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği okuyan 51 erkek ve kadın öğrenciden oluşmaktaydı. Düzeltici Geri Bildirim Yaklaşımları Anketi (DGYA) ve Uluslararası İletişim için İngilizce Testi (TOEIC) ile nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veri bulguları, yeniden biçimlendirmenin, Lyster ve Ranta (1997) tarafından önerilen diğer beş DG tekniği arasında en çok tercih edilen teknik olduğunu ortaya koymuş olup, katılımcı grubunun tamamında (öğretmenler, öğrenciler, yüksek becerili öğrenciler (YBÖ) ve düşük becerili öğrenciler (DBÖ)) aynı sonuç elde edilmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı tek değişken, açık düzeltme

olmuştur. Nitel verilerin sonuçları, öğretmenlerin ve öğrencilerin hem bireysel olarak hem de grup olarak DG tercihleriyle ilgili farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca açıklık getirme talebi, çıkarım ve tekrarlama, bazı öğretmenler ve öğrenciler tarafından aynı örtülü düzeltme yapısına sahip olarak algılanmıştır.

Ayrıca Ok ve Ustacı (2013), Türkiye'deki bir üniversitede, İngilizce dilinin öğretildiği ortamda öğretmenlerin sözlü dil bilgisi hatalarını düzeltirken uyguladığı ilkeler hakkında öğrencilerin görüşlerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Katılımcılar dört farklı dönemde (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) okuyan erkek ve kız olmak üzere, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 213 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sözlü dil bilgisi hatalarında DG sağlamada kullandıkları teknikleri dikkatli seçmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. İlk olarak, İngilizce öğrencileri sık yaptıkları sözlü dil bilgisi hatalarının düzeltilmesini tercih etmiştir. Özellikle dördüncü sınıftaki öğrenciler, tekrar eden hataların hemen düzeltilmesiyle ilgili daha olumlu ve hassas davranmıştır. Ayrıca çoğu öğrenci, sınıfta bireysel düzeltme yerine kendi akranları arasında yaygın olarak yapılan hataların düzeltilmesini istemiştir. İkinci olarak çoğu öğrenci, hataları kendi başlarına düzeltirken öğretmenlerinin hatalarını anlamalarına yardımcı olmasını ve hatalarının düzeltilmesi için kendilerine seçenekler sunulmasını tercih etmiştir. Üçüncü olarak, birinci sınıf öğrencileri yaptıkları dil bilgisi hataları konusunda uyarılmayı ve doğrusunu tekrar ederek bu hataların düzeltilmesini tercih etmiştir. Dil bilgisi kullanımıyla ilgili olarak, diğer seviyedeki öğrencilere kıyasla daha fazla geri bildirim ihtiyacı duymuşlardır.

Ayrıca Kaivanpanah, Alavi ve Sepehrinia (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, İranlı dil öğrencilerinin farklı SDG türlerine yönelik tutumları incelenmiş ve bunun öğrencilerin yeterliği ile olan ilişkisi belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmada, öğrencilerin tutumları ile öğretmenlerin tutumları karşılaştırılmıştır. Katılımcılar, üç farklı yeterlik düzeyindeki 154 ikinci dil öğrencisinden ve 25 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Anketlerden ve görüşmelerden toplanan verileri analiz etmek için hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, daha yetenekli öğrencilerin kendi kendini düzeltmeyi gerektiren daha çıkartıma dayalı DG türlerini tercih ettiğini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler öğretmen geri bildirimini güçlü bir biçimde desteklemiş olup, tüm yetkinlik düzeylerinde akran geri bildirimini konusunda da genellikle olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Bulgular, öğretmenlerin DG sonuçlarına yönelik tutumlarının da olumsuz olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmalar dışında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin SDG tutumlarına ilişkin olarak, Fidan (2015) tarafından başka bir çalışma daha yapılmıştır. Çalışmaya iki farklı seviyeden (141 C1 seviyesi öğrenci ve 24 B2 seviyesi öğrenci) 165 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, neredeyse tüm katılımcıların hatalarının düzeltilmesini tercih ettiğini ve çoğunun hemen düzeltilmesini tercih ettiğini göstermiştir. Katılımcıların yarısından fazlası, dil bilgisi hatalarının düzeltilmesini tercih etmiştir. En çok tercih edilen ilk düzeltme stratejisi, öğretmenlerin doğru yapıyı anında vermesi, ikincisi ise öğretmenlerin konuşmadaki hatalı kısımları tekrarlamasıdır.

Hata yapma süreciyle ilgili olarak araştırmacılar, yabancı dil öğreniminde yapılan hataların görmezden gelinemeyeceğini ve bunun doğal bir süreç olduğunu (Edge, 1989), ayrıca hata yapmanın avantaj sağladığını da öne sürmektedir. Richards (1974), hata yapmanın öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar için de yararlı olduğunu açıklamıştır. Hata yapmak, öğretmenlerin öğrencilerin ikinci dil öğreniminde ne denli başarılı olduklarını anlamalarına yardımcı olur ve ayrıca öğrencilerin gelişim seviyelerini anlamalarına da katkı sağlar. Hata yapmak, aynı zamanda araştırmacıların dil öğrenme sürecini analiz etmesine ve öğrenme stratejileri ile pedagojik yöntemlerin verimliliğini ortaya çıkarmasına da yardımcı olur. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hata yapması kaçınılmazdır. İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenimi için Irak'ta neredeyse tüm üniversitelerde İngilizce bölümleri bulunmaktadır. En önemli beceri olarak görülen konuşmanın önemi bu bölümlerde vurgulanmaktadır. Konuşma becerilerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihlerini soruşturmak, öğrenci geri bildirimleriyle ilgili mevcut araştırmaya katkı sağlayabilir, çünkü bilindiği kadarıyla Irak'ta İngilizce öğretimi bağlamında öğrencilerin ve öğretmenlerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihlerinin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca bu çalışma, özellikle sözlü iletişim geri bildirimini değerlendirerek ilgili alanyazınında küçük bir boşluğu da doldurabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin konuşma becerilerinin artırılması açısından düzeltici geri bildirim nasıl daha verimli hale getirilebileceği konusunda gelecekteki araştırmalar için de ilham verebilir. En kısa vadede bu çalışma, Kuzey Irak'taki üniversitelerde bulunan İngilizce bölümlerinde kullanım pratikliği sağlayabilir. Özellikle öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili geri bildirimde bulunurken fayda sağlayabilir ve bu sayede bu öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilebilir. Bu çalışmaya aşağıdaki araştırma soruları yön vermektedir:

5. Iraklı İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sözlü hatalarıyla ilgili düzeltici geri bildirim tercihleri nelerdir?

6. İngilizce öğrenen Iraklı öğrencilerin sözlü hatalarıyla ilgili düzeltici geri bildirim tercihleri nelerdir?
7. Iraklı İngilizce öğretmenleri ile İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihleri arasında bir fark var mıdır?
8. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihleri arasında cinsiyete bağlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, öğretmenlerin ve öğrencilerin sözlü iletişimde düzeltici geri bildirim tercihlerini inceleyen betimleyici bir araştırma olup, araştırmada nicel ve nitel olmak üzere karma yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrenciler ve İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak paralel anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. 36 maddeden oluşan ve beşli Likert ölçeğinin kullanıldığı paralel anket uygulanmıştır. SDG tercihleri hakkında daha fazla bilgi edinmek için altı adet açık uçlu soru da dâhil olmak üzere, öğretmenlerle ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anketler öğrencilere kâğıt üzerinde, öğretmenlere ise e-posta ile dağıtılmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerle bizzat görüşmüş ve görüşmeler kaydedilip daha sonra analiz için kâğıda dökülmüştür.

Katılımcılar

Çalışmaya yaşları 20 ile 25 arasında değişen 100 Iraklı öğrenci (43 erkek ve 57 kadın) katılmıştır. Anket 120 öğrenciye uygulandı fakat anketlerin 20 tanesi eksik doldurulduğu için çalışmadan çıkarıldı. Bu nedenle anket toplam 100 kişiye uygulandı. Tüm öğrenciler Iraklı olmasına rağmen, öğrencilerin ana dilleri farklıdır; bu diller arasında Kürtçe, Arapça, Farsça ve Süryanice gibi diller yer almaktadır. Öğrencilerin en az bir yıl İngilizce öğrenme deneyimi olmuştur, ancak hiçbiri İngilizce konuşulan bir ülkeyi ziyaret etmemiştir. Katılımcılar, Salahaddin Üniversitesi, Diller Fakültesi, İngilizce Bölümündeki iki farklı ikinci sınıftan seçilmiştir. Sözlü iletişim becerileri dersi Salahaddin Üniversitesi'nin ikinci sınıf müfredatında zorunlu bir ders olduğu için, ikinci sınıf öğrencileri katılımcı olarak alınmıştır. Bu nedenle bu çalışmada örneklem almak yerine tüm evrene ulaşmayı hedefledik (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, (2017) .

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı, 28-50 yaş aralığında 31 erkek ve 21 kadın olmak üzere toplamda 52'dir. Öğretmenlerin tamamı, konuşma becerilerinin öğretimi konusu başta olmak üzere en az bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Çoğu, İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Uygulamalı Dilbilim ve İngiliz Edebiyatı alanlarında doktora derecesine sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplarken iki kısımlı paralel anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerden ve öğrencilerden demografik bilgilerini vermeleri istenmiştir; ikinci bölümde ise 36 maddelik beşli Likert ölçeği kullanılarak farklı SDG türlerine ilişkin desteklerini belirtmeleri ve maddeleri "kesinlikle katılmıyorum" (1) ile "kesinlikle katılıyorum" (5) arasında puanlamaları istenmiştir. Araştırma araçları (Öğrenci ve Öğretmen Anketleri), öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimsel geri bildirim tercihlerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada kullanılmıştır (Kaivanpanah & Alavi&Sepehrinia, 2015). Anketleri bu çalışmada kullanmak için araştırmacılar tarafından, anketin yazarlarıyla iletişime geçilip izin alındı. Anketin içeriği, ders içeriğiyle uyumlu olduğu için ankette herhangi bir değişiklik yapılmadı. Bu anketler, öğretmen ve öğrencilerin SDG türleri konusundaki tercihlerini öğrenmek için kullanıldı. Bu nedenle, veri analizinde üst düzey istatistiksel hesaplamalar kullanılmadı.

Paralel anket, aşağıdaki altı farklı alt yapıdan oluşmaktadır: akran geri bildirim tercihleri (1,5,6,12,17,18,19,22,28,31 maddeleri), , öğretmen geri bildirim tercihleri (2,7,8,10,26,30,34,35,36 maddeleri), farklı geri bildirim türlerine ilişkin tercihler (3,4,9,13,14,15,16,20,21,23,25,29 maddeleri), , anında ya da geç geri bildirim (11,24,32 maddeleri), , kendi kendini düzeltme tercihleri (madde 27) ve öğrencinin düzeltme sorumluluğu (madde 33). Öğrenci anketindeki tüm maddeler Kürtçe ve Arapçaya tercüme edilmiştir. Anketler İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğretme alanında doktora olan iki uzman tarafından Kürtçe ve Arapça'ya çevrildi. İlk çeviri tamamlandıktan sonra, çevrilen anketlerin eşitliği tekrar orijinal diline de çevrilerak kıyalaması yapıldı ve onaylandı. Öğretmenlerle ve öğrencilerle pilot çalışma yapılmış olup, elde edilen sonuçlar, anketlerin güvenilir olduğunu ve öğretmenler için Cronbach Alpha değerinin .80, öğrenciler için ise .76 olduğunu göstermiştir. Shapiro-Wilk testinden elde edilen değerler anlamlı olmadığı için ($p > 0.05$, asymp. sig. = 0,270), dağılımın normal olduğu kabul edildi. Öğretmen ve öğrencilerin SDG arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını bulmak için ve cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin SDG arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için, ortalama, standart sapma ve anlamlılık değeri açısından Bağımsız Örneklem T-testi yapıldı.

Anketler tamamlandıktan sonra bazı katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. SDG hakkındaki görüşlere yönelik daha fazla bilgi edinebilmek amacıyla, 10 öğretmen ve 10 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Akran geri bildirimini ve öğretmen geri bildirimini neden seçtiklerini açıklamaları, aynı zamanda anında ve geç geri bildirim, kendi kendini düzeltme ve öğrencilerin düzeltme sorumluluğu tercihleriyle birlikte farklı DG türlerini tartışmaları istenmiştir. Görüşmeler, öğretmenler ve öğrenciler için altı adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrenci görüşmesindeki tüm maddeler Kürtçe ve Arapçaya tercüme edilmiştir. Görüşmeler 10 ila 20 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler kaydedilmiş ve sonradan analiz edilmek üzere yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden toplanan veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin bilgisini, kelimeleri, kalıpların sıklığını ve ilişkisini kodlamak ve sınıflamak için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Pope, Ziebland & Mays, 2006). Toplanan veriler, sınıflama yapabilmek için araştırmacı tarafından tekrar tekrar okundu. Birçok kez okunduktan sonra, bir sınıflama çerçevesi oluşturuldu. Sınıflama esnasında, benzer temalar daha büyük kategoriler altında toplandı. İçerik analizinin sonuçlarını doğrulamak amacıyla bulgular, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında doktora derecesi olan iki farklı uzmanla paylaşıldı. Uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin ve öğrencilerin SDG tercihleri arasında bir fark olup olmadığını anlamak için İlişkisiz Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Tablo 1’de öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Düzeltici Geribildirim Tercihleri

SDG alt boyutları	Öğretmen		Öğrenci		p
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	
AkranGeribildirim	32.25	5.11	36.58	4.90	.001
ÖğretmenGeribildirim	27.10	5.41	31.95	5.22	.001
FarklıGeribildirimTürleri	43.38	4.65	46.54	5.69	.001
AnlıkveyaGecikmeliGeribildirim	10.21	1.91	11.49	2.15	.001
KendiKendiniDüzeltilme	3.48	0.90	3.90	1.03	.014
DüzeltilmeiçinÖğrenciSorumluluğu	4.15	0.70	3.92	1.00	.132

Tablo 1’de gösterildiği gibi, öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihleri, akran geri bildirim yönünden farklılık göstermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin puanlarıyla ($\bar{x} = 32.25$, $sd = 5.11$) öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 36.58$, $sd = 4.90$) arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. ($p < .05$)

Ayrıca, öğrencilerin öğretmen geri bildirim tercihleri ile öğretmenlerin öğretmen geri bildirim tercihlerini karşılaştırmak amacıyla puanlar hesaplanmış ve bunun sonucunda, öğretmenler ($\bar{x} = 27.10$, $sd = 5.41$) ile öğrenciler ($\bar{x} = 31.95$, $sd = 5.22$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buradan, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğrencilere yönelik öğretmen geri bildirimleriyle ilgili farklı tercihlerinin olduğu sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca farklı geri bildirim türlerine yönelik tercihlerle ilgili olarak, elde edilen bulgular, öğretmenlerin puanları ile ($\bar{x} = 43.38$, $sd = 4.65$) ile öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 46.54$, $sd = 5.69$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bunun yanı sıra, sözlü geri bildirim hemen mi yoksa daha sonra mı verilmesi gerektiğiyle ilgili olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar öğretmenlerin puanları ($\bar{x} = 10.21$, $sd = 1.91$) ile öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 11.49$, $sd = 2.15$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi kendini düzeltme tercihlerini karşılaştırmak amacıyla puanlar hesaplanmış olup, ortaya çıkan sonuçlar, öğretmenlerin puanlarıyla ($\bar{x} = 3.481$, $sd = 0.90$) öğrencilerin puanları ($= 3.90$, $sd = 1.03$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir. $p < .05$. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi kendini düzeltmeyle ilgili farklı görüşlere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğrencilerin düzeltme sorumluluğuna ilişkin tercihleri benzerlik göstermiştir. Diğer yapıların aksine, elde edilen bulgular öğretmenlerin puanları ($\bar{x} = 4.15$, $sd = 0.70$) ile öğrencilerin puanları ($\bar{x} = 3.92$, $SD = 1.00$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p < .05$).

Cinsiyete göre öğrencilerin geri bildirim tercihleri arasındaki fark

Erkek ve kadın öğrencilerin SDG tercihlerini karşılaştırmak için bir ilişkisiz örneklem *t*-testi gerçekleştirilmiş ve alınan yanıtlar tüm anket maddeleri için hesaplanmıştır. Tablo 4'te, sonuçlar ortalama, standart sapma ve *p*-değeri olarak gösterilmiştir.

Tablo 2. Erkek ve Kız Öğrencilerin Düzeltici Geribildirim Tercihleri arasındaki Fark

Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri	Erkek \bar{x}	sd	Kız \bar{x}	sd	p
Akran Dönütü	38.33	4.80	35.26	4.58	.002
Öğretmen Dönütü	32.79	5.22	31.32	5.18	.163
Farklı Dönüt Türleri	47.05	5.07	46.16	6.13	.442
Anlık veya Gecikmeli Dönüt	11.63	2.10	11.39	2.23	.580
Öz-Düzeltilme	4.07	0.89	3.77	1.12	.153
Düzeltilme için Öğrenci Sorumluluğu	3.95	0.98	3.90	1.01	.771

Yukarıda görüldüğü üzere, öğrencilerin cinsiyet anlamında akran geri bildirim tercihleri farklıdır. Bulgular, erkeklerin puanları ($\bar{x} = 38.33$, $sd = 4.80$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 35.26$, $sd = 4.58$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Ancak, öğretmen geri bildirim tercihi yönünden erkeklerin puanları ($\bar{x} = 32.79$, $SD = 5.22$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 31.32$, $sd = 5.18$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$).

Ayrıca farklı geri bildirim türlerinde, erkeklerin ve kızların tercihlerinin farklı olduğu görülmektedir (sırasıyla ($\bar{x} = 47.05$, $sd = 5.07$; ($\bar{x} = 46.16$, $sd = 6.13$ ve $p > .05$). Bunun yanı sıra, sözlü geri bildirim hemen mi yoksa daha sonra mı verilmesi konusunda erkek ve kız öğrencilerin benzer tercihlere sahip olduğu görülmüştür (sırasıyla ($\bar{x} = 11.63$, $sd = 2.10$; ($\bar{x} = 11.39$, $sd = 2.23$ ve $p > .05$). Benzer şekilde, elde edilen sonuçlar, kendi kendini düzeltme tercihleri yönünden erkeklerin puanları ($\bar{x} = 4.07$, $sd = 0.89$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 3.77$, $sd = 1.12$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Öğrencilerin cinsiyet yönünden düzeltme sorumluluğuyla ilgili olarak, elde edilen bulgular, erkeklerin puanları ($\bar{x} = 3.95$, $sd = 0.98$) ile kızların puanları ($\bar{x} = 3.90$, $sd = 1.01$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. ($p > .05$).

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmeler

Öğretmenlerin SDG tercihleri hakkında daha fazla bilgi almak için 10 ayrı öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmelerden toplanan veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Tablo 2'de, görüşmelerde kullanılan temalar ve konular gösterilmektedir. Öğretmenlerden (a) akran geri bildirim, (b) öğretmen geri bildirim, (c) düzeltici geri bildirim türleri, (d) hemen ya da geç geri bildirim, (e) kendi kendini düzeltme ve (f) öğrencinin düzeltme sorumluluğuna ilişkin tercihlerini açıklığa kavuşturmaları istenmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Görüşmelerinin Sonuçları

Konu	Temalar	F
Öğretmen Geribildirim	Bilgi kaynağı olarak öğretmen	5
	Olumsuz etki	1
	Öğrencilerin bilgi eksikliği	2
	Öğretmenin doğrulaması	2
Akran Geribildirim	Öğrencileri aktif olmaya yöneltmek	3

Farklı Geribildirim Türleri & Öz Düzeltme	Öğrencilerin dil seviyesine bağlı	10
Anlık ve Gecikmeli Geribildirim	Yardım sever olmak Unutmak	10 4
Öğrenci Sorumluluğu	Öğrencilerin performanslarını iyileştirme Öğrencilere özgüven sahibi olmaya yönlendirme	6 3

Tablo 3'te gösterildiği gibi, analizde öğretmenlerin çoğunluğunun akran geri bildirimini desteklemediği görülmüştür (N=3). Öğretmenler, akran geri bildiriminin öğrenciler ve öğrenme ortamı üzerinde olumsuz etki bırakabileceğini ve ayrıca öğrencilerin kendi arkadaşlarının düzeltme yeteneklerine veya bilgilerini güvenmediklerini, bu nedenle bir öğretmenin de ifade ettiği gibi onları düzeltmek için uzman bilgisine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler:

"Öğrenciler, akranlarının düzeltme kabiliyetleri olduğuna inanmadığı için kendi öğretmenlerinin onları düzeltmelerini istemektedir" (T4).

Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin kendi öğretmenlerini tek düzeltme kaynağı olarak gördüklerini düşünmüştür (N=5). Ayrıca genellikle öğrenciler, kendilerini öğretmenlerinin düzeltmesini istedikleri için öğretmen geri bildiriminden daha iyi bir öğrenim sonucu alınacağını düşünmüşlerdir (N=5). Buna ek olarak bir öğretmen, akranları kendilerini düzelttiğinde öğrencilerin olumsuz düşünceye kapılabileceklerini ve akranlarının birbirlerini düzeltirken kendi kabiliyetlerini öne çıkarmaya çalışabileceğini belirtmiştir (N=1). Öğretmenlere göre, öğrencilerin hataları akranları tarafından düzeltildiği takdirde öğrenciler onay için öğretmenlerine dönmektedir (N=2). Bunun yanı sıra öğretmen geri bildiriminin akran geri bildiriminden daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin hiçbiri, öğrencilerin hatalarını düzeltmek için belirli bir geri bildirim türünün önemine inanmamaktadır. Kullanılan geri bildirim türünün öğrenim ortamına ve öğrencilerin seviyesine bağlı olduğunu düşünmektedirler (N=10). Örneğin, bir öğretmen şunu ifade etmiştir:

"Çıkartım, özellikle kendi kendini düzeltme kabiliyetine sahip olan ileri düzeydeki öğrenciler için destekleyicidir; yeniden biçimlendirme ve dil üstü geri bildirimler ise, kendi kendini düzeltmeyen öğrenciler için faydalıdır" (T5).

Bir başka öğretmen de şunu ifade etmiştir:

"Hiçbir düzeltici geri bildirim türü diğerlerinden daha iyi değildir; bu, öğrencilerin kullandığı dile bağlıdır" (T7).

Ayrıca analizde, tüm öğretmenlerin anında geri bildirim sunmayı tercih ettikleri görülmektedir (N=10). Anında geri bildirim geç geri bildirimden daha iyi ve daha kullanışlı olduğunu, geç geri bildirim ise kolaylıkla unutulabileceğini düşünmektedirler. Bir başka öğretmen ise şunu ifade etmiştir:

"Bir dil öğrencisi hata yaptığında ya da hatalı bir ifade söylediğinde, öğrencinin hatasının anında düzeltilmesi gerekir, aksi takdirde geri bildirim verimli olmayacaktır" (T1).

Görüşmelere ilişkin yapılan analizin sonucunda tüm öğretmenlerin, performanslarını geliştirmeleri, kendi hatalarına dikkat etmeleri ve yanlış söylediklerini düşündükleri şeyleri doğru şekilde tekrarlamaları için öğrencileri güçlü bir şekilde desteklediği görülmüştür (N=6). Her dil öğrencisinin kendi hatalarından sorumlu olduğunu düşünmüşler ve öğrencilerin öz güven kazanması konusunda cesaretlendirilmesi, düzeltme sorumluluğunu kabul etmeleri ve kendilerini sınıfın yapısına göre düzenlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (N=6). Örneğin, bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğrenciler kendi performanslarını geliştirmekten sorumludurlar; kendilerine söylenene dikkat etmek ve aynı hatayı tekrar tekrar yapmamak için kendilerini düzeltmeye odaklanmak zorundadırlar" (T10).

Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler

Öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihleri konusunda daha detaylı bilgi almak için, 10 öğrenciden (a) akran geri bildirim, (b) öğretmen geri bildirim, (c) düzeltici geri bildirim türleri, (d) hemen ya da geç geri bildirim, (e) kendi kendini düzeltme ve (f) öğrencinin düzeltme sorumluluğuna ilişkin tercihlerini açıklığa kavuşturması istenmiştir. Tablo 3'te, görüşmelerde kullanılan temalar ve konular gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğrenci Görüşmelerinin Sonuçları

Konular	Temalar	F
Öğretmen Geribildirim	Tek bilgi kaynağı olarak öğretmen	5
	Öğrencilerin bilgi eksikliği	3
Akran Geribildirim	Öğrencileri aktif olmak için teşvik etmek	1
	Bilgi değişim kaynağı	1
Farklı Geribildirim Türleri	Sıcak sınıf ortamı	1
	Söyletirme dönütü	6
	Tekrar geribildirim	4
Anlık Geribildirim	Utanmış hissetmemek	7
	Sınıf arkadaşlarının yorumları hakkında olumsuz hisler	3
Gecikmeli Geribildirim		
Kendikendini-düzeltilme	Bağımsız olma	10
Öğrenci sorumluluğu	Hatalardan öğrenme	10

Tablo 4'te gösterildiği gibi, analizde bazı öğrencilerin öğretmenlerle paralel olarak akran geri bildirimini desteklemediği görülmüştür (N=3). Akranlarının kelime, dil bilgisi ve telaffuzu düzelterek kabiliyete ve bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir, bu nedenle hatalarını düzeltmek için bir uzman bilgisi gereklidir. Bir öğrencinin de belirttiği gibi, öğrencilere göre öğretmenler düzeltmeye yönelik tek bilgi kaynağıdır (N=5):

"Öğretmenler tek bilgi kaynağıdır, öğrencileri düzeltmek için gereken yeteneğe sahiptirler, ancak öğrencilerde bu yoktur" (S2).

Ayrıca yapılan analiz, öğrencilerin öğretmen geri bildirimine akran geri bildiriminden daha fazla önem verdiklerini göstermiştir (sırasıyla N=8; N=3). Bulgular, öğrencilerin genellikle farklı DG türlerine uygun olduğunu göstermektedir (N=10). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda en çok tercih edilen geri bildirim türü çıkartımdır. Örneğin, öğrencilerden biri şu yorumda bulunmuştur:

"Tüm düzeltici geri bildirim türlerini tercih ediyorum, ancak öğretmenin söylediklerimi yeniden ifade etmemi istemesi ve kendi kendimi düzeltmeye yardım etmesi en sevdiğim tür" (S3).

Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu, hatalarının hemen düzeltilmesini tercih etmiştir (N=7). Anında geri bildirim daha iyi olduğunu ve öğretmenleri ya da akranları onların hatalarını sınıf arkadaşlarının karşısında düzelttiğinde utanç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tüm öğrenciler, kendi kendilerini düzeltmeyi kabul etmişlerdir (N=10). Öğretmenlerinin hatalarını saptamasını ve kendi kendilerini düzeltmeleri için uyarılmayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin düzeltme sorumluluğuyla ilgili olarak, tüm öğrenciler düzeltme sorumluluğuna sahip olduklarını düşünmüşlerdir (N=10). Öğrencilerden biri şunu belirtmiştir:

"Hata yapmazsak öğrenemeyiz" (S10).

Performanslarını artırmaları ve aynı hataları tekrarlamamaları için kendi hatalarına odaklanmaları gerektiğini düşünmüşlerdir. Ayrıca her bir dil öğrencisinin kendi hatalarını düzeltmekle yükümlü olduğunu da ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yanıtlarından alınan verilerden yola çıkarak, akran geri bildirim öğrencilerin kendilerini aşağılanmış hissetmelerine neden olabileceği ve öğrencilerde olumsuz bir algı yaratabileceği için, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun akran geri bildirimini reddettiği ifade edilebilir. Öğretmen geri bildiriyle ilgili genellikle olumlu görüşlere sahiptirler. Belirli bir düzeltici geri bildirim türünü tercih etmemiş olup, farklı düzeltici geri bildirim türlerini kullanmanın öğrencilerin dil seviyelerine bağlı olduğuna inanma eğilimi taşımaktadırlar. Öğretmenler, anında geri bildirim desteklemiştir. Kendi kendini düzeltmeyle ilgili olarak öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini düzelttiklerinde daha fazla dil kazanımı elde ettiklerine inanmaktadır. Aynı zamanda, maksimum fayda sağlamak için öğrencilerin motive edilerek öğretmenlerinden geri bildirim almaları gerektiğini düşünmektedirler.

Bu çalışmanın sonuçları, farklı düzeltici geri bildirim türleri hakkında İranlı İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerini irdeleyen Kaivanpanah, ve diğerleri'nin (2015) çalışması ile de örtüşmektedir. Öğretmenlerin akran geri bildirimini çok işe yaramadığını, çünkü öğrencilerin aşağılanmasına neden olabileceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Dil öğrenim sınıfında öğretmenin geri bildiriyle daha iyi bir öğrenim elde edilebileceği anlaşılmıştır. Ayrıca diğer çalışmalar da, tercih edilen DG türleriyle ilgili mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmadaki hiçbir öğretmen belirli bir DG türünü tercih etmemiştir, çünkü kullanılan DG türünün duruma ve sınıfın atmosferine bağlı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca bu, hatanın türüne ve öğrencilerin kapasitesine de bağlıdır. Fungula (2013), yeniden biçimlendirmelerin Çin'deki bir İngilizce öğrenim ortamında dil bilgisi hataları açısından en yaygın kullanılan DG türü olduğunu ve bu çalışmada dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi için dil üstü konulara öncelik verildiğini ifade etmiştir.

Öğrenci yanıtlarından elde edilen verilerle ilgili olarak, elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun akran geri bildirimini reddettiğini, çünkü akranlarının hataları düzelterek yeteneğe ve bilgiye sahip olmadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen geri bildiriyle ilgili genellikle olumlu görüşlere sahiptirler. Tüm düzeltici geri bildirim türlerini tercih etmişler, ancak en tercih edilebilir olanların çıkartım ve tekrarlama olduğunu belirtmişlerdir. Coşkun (2010) tarafından yapılan bir Türkçe çalışmada, tekrarlama, dil bilgisi hataları açısından en sık kullanılan geri bildirim türü olarak ön plana çıkmıştır. Geri bildirim hemen mi yoksa daha sonra mı verilmesi gerektiği konusunda, öğrenciler hemen geri bildirim almayı desteklemiş olup, akranları kendilerini düzelttiğinde utanç duymayacaklarını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, geç hata düzeltilmesinin öğrencilerin sözlü üretim kabiliyetini olumlu etkilediği saptanmış olduğu için, anında ve geç geri bildirim düzeltilmesinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini irdeleyen önceki çalışmalarla çalışmaktadır (Rahimi & Dastjerdi, 2012). Bu bulgular Kazemi, Araghi ve Davatgari'nin (2013) çalışması ile desteklenebilir; söz konusu çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin sınıf SDG'sine karşı tutumları irdelenmiştir. Çalışmada, öğrenciler sözlü hatalarının hemen düzeltilmesini tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu, en etkili geri bildirim tekniği olarak tekrarlama yöntemini tercih etmiştir. Aynı zamanda kendi kendileri düzeltmek için yönlendirme yapılmasını da tercih etmişlerdir. Öğrenciler, hatalı ifadelerinin üzerinde düşünme ve kendi kendilerini düzeltme fırsatının tanınması gerektiğini düşünmektedir. Aynı zamanda Yoshida (2008) tarafından Japonya'da yapılan bir çalışmada öğretmenler, kendi kendini düzeltmenin önemli bir DG yöntemi olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin SDG tercihleriyle ilgili bu çalışmanın bulgularının, Türkiye'de yürütülen bir çalışmayla örtüştüğü ileri sürülebilir; söz konusu çalışmada, öğretmenlerin düzeltici geri bildirim sunarken kullandıkları stratejilere dikkat etmeleri gerektiği ve bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından düzeltilmeyi tercih ettikleri ortaya konulmaktadır. Söz konusu çalışma, öğretmen geri bildirimini öğrenciler arasında en çok tercih edilen yaklaşım olduğunu göstermiştir (Fidan, 2015). Kendi kendini düzeltmeyle ilgili bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin birbirlerini düzelttiklerinde daha fazla avantaj elde ettiklerini öne sürmektedir. Bu çalışmanın bulguları, Japonya'da Yoshida (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmayla da tutarlıdır. Bu çalışmada,

öğrenciler özellikle kendi kendini düzeltme yöntemini tercih etmişlerdir. Bulgular, Japonca bağlamındaki başka bir çalışmayla desteklenebilir (Katayama, 2007). Öğrencilerin öğretmen düzeltmesini yoğun bir şekilde tercih ettiği ve diğer hata türlerinin düzeltilmesi yerine edimsel hataların düzeltilmesini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca hataları kendi başlarına düzeltebilmek için öğretmenleri tarafından yönlendirilmeyi ve ipuçları almayı tercih etmişlerdir. Bulgular aynı zamanda Türkiye'de Ok ve Ustacı (2013) tarafından yapılan çalışmayla da uyumludur; bu çalışmada çoğu öğrenci, hataları kendi başlarına düzeltirken öğretmenlerinin hatalarını anlamaya yardım etmesini ve hatalarının düzeltilmesi için kendilerine seçenekler sunulmasını tercih etmişlerdir. İran'da Kaivanpanah, Alavi ve Sephehrinia (2015) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, öğrenciler öğretmen geri bildirimini güçlü bir biçimde desteklemiş olup, akran geri bildirimini konusunda da genellikle olumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin her iki anketteki yanıtlarından alınan veriler doğrultusunda, Iraklı İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerin SDG tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, anadili İngilizce olan öğretmenlerin ve öğrencilerin algıladığı DG tercihlerine ilişkin Park (2010) Park (2010) tarafından yapılan çalışma ile de tutarlıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin açık düzeltmeyle ilgili SDG tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark mevcuttur.

Ayrıca sonuçlar, mevcut çalışmanın anlamlı bir bulgusu olarak, erkek ve kız öğrencilerin düzeltici geri bildirim tercihlerinin de farklı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, İran'da Zarei (2011) tarafından yapılan ve cinsiyet ile DG arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmayla da tutarlıdır. Çalışmada, erkek ve kız öğrenciler arasında DG ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gösterilmiştir. Aynı zamanda, cinsiyet ve düzeltici geri bildirim arasında olumsuz bir ilişki olduğu da görülmüştür. Ancak bulgular, Khorshidi ve Rassaei (2013) tarafından daha önce yapılan çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çalışmada, İranlı öğrencilerin cinsiyete göre DG tercihleri araştırılmıştır. Çalışmada, erkek ve kız öğrencilerin DG tercihleriyle ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özet olarak, sonuçlar genel anlamda öğretmen geri bildiriminin öğrenciler için önemli olduğunu ve bu geri bildirim hemen verilmesinin tercih edildiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra, tüm DG türleri önemli olarak kabul edilmiş olup, öğretmenlerin öğrencilerin sözlü hatalarını düzeltebilmeleri için farklı DG türlerini bilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, en etkili geri bildirim türünü uygun biçimde seçerken daha bilinçli davranmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini düzeltmelerini sağlamaya ve hatalarının düzeltilmesinden sorumlu olmalarına yardımcı olmaya yönelik bir öğrenme atmosferi yaratmalıdır. Öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmeli ve onları öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede daha öz güvenli hareket etmeye teşvik etmelidirler. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini düzeltmeleri teşvik edilmeli ve hatalarını düzeltme sorumluluğunu kabul etmeleri sağlanmalıdır.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, Iraklı İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri açısından pedagojik sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışma, genel anlamda Iraklı İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin SDG'yi tercih etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenleri kendi öğrencilerine DG sunmanın etkili yollarını aramaya devam etmeye teşvik edebilir. Bu çalışmadaki çoğu öğrenci tüm DG türlerini tercih etmiş olmasına rağmen, tercih edilen değerli tür çıkarımdır. DG türleriyle ilgili olarak, öğretmenlerin öğrenciler için yararlı ve kapsamlı geri bildirim sunmanın yollarını bulmaları gerekmektedir. Ayrıca SDG, öğrencileri mahcup etmeden verilmelidir. Bu, sözlü geri bildirim öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu anlamalarına yardımcı olmalıdır. Öğretmenin düzeltici geri bildirim konusunda tek bilgi kaynağı olduğunu ifade eden başka bir pedagojik çıkarım da mevcuttur. Öğrencilerin, bir dili öğrenmenin hem öğretmenlerle hem de akranlarıyla etkileşim içeren bir süreç olduğunu anlamaları gerekmektedir. Bu koşullarda öğretmenler, öğrencilerin kendi dil öğreniminden sorumlu olduğunu ve akranların geri bildirimlerinin de yararlı olabileceğini anlamalarını sağlamalıdır. Bu çalışma, gelecekteki çalışmalara yönelik bazı tavsiyeler ortaya koymaktadır. Diğer araştırmalara daha fazla kişi katılabilir (öğretmen ve öğrenciler). Daha genel sonuçlar elde etmek için daha fazla üniversite eklenebilir.

References

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coskun, A. (2010). A Classroom Research Study on Oral Error Correction. *Humanizing Language Teaching Magazine*, 12(3), 1–12.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. New York: Longman.
- Fidan, D. (2015). Learners' Preferences of Oral Corrective Feedback: An Example of Turkish as a Foreign Language Learners. *Educational Research and Reviews*, 10(9), 1311–1317.
- Fungula, B. (2013). Oral Corrective Feedback in the Chinese EFL Classroom. (Independent thesis Advanced level, professional degree). Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A693017&dsid=-4491>.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S., & Sepehrinia, S. (2015). Preferences for interactional feedback: differences between learners and teachers. *The Language Learning Journal*, 43(1), 74–93.
- Katayama, A. (2007). Learners' perceptions toward oral error correction. In K. Bradford-Watts, 284–299.
- Kazemi, R., Araghi, S. M., & Davatgari, H. (2013). Iranian EFL Learners' Preferences toward Classroom Oral Error Correction: With a Main Focus on Their Proficiency Level. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 1996–2003.
- Khorshidi, E., & Rassaei, E. (2013). The Effects of Learners' Gender on Their Preferences for Corrective Feedback. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 1(4), 71–83.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Nunan, D. (1987). *Communicative language teaching: The learner's view*. Singapore. SEAMEO Regional Language Centre.
- Ok, S., & Ustaci, H. (2013). Preferences of ELT Students on the Strategies Instructors Use in the Correction of Oral Grammar Errors. *International Journal of Business and Social Science*, 4(8), 244–254.
- Park, G. (2010). Preference of Corrective Feedback Approaches Perceived by active English Teachers and Students. *The Journal of Asia TEFL*, 7(4), 29–52.
- Pope C, Ziebland S, Mays N. Analysing qualitative data. In: Pope C, Mays N (eds). *Qualitative Research in Health Care* (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishing, 2006; 63–81.
- Rahimi, A., & Dastjerdi, H. (2012). Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 45–54.
- Richards, J. (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomczyk, E. (2013). Perceptions of Oral Errors and Their Corrective Feedback: Teachers vs. Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 924–931.

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. *Language Awareness*, 17(September 2014), 78–93.
- Zarei, N. (2011). The Relationship Between Gender and Corrective Feedback. *Online Journal of ICT for Lanaguage Learning*, 59–79.



8th Year Secondary School Pupils' Perceptions Democratic Values: A Phenomenological Analysis

Servet ÜZTEMUR^{*a}, Erkan DİNÇ^b, Yusuf İNEL^c

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.378708

Article History:

Received 14.01.2018
Accepted 22.07.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Phenomenological analysis,
Democratic values,
Secondary students.

Article Type: Research Article

Abstract

This study aims to be an in-depth investigation, from an interpretative perspective, of eighth-year secondary school pupils' perceptions of equality, justice, and freedom – values that are considered fundamental to all democratic values. The study is designed according to the phenomenology model as a qualitative research method, and the participants were 10 pupils (six male and four female), selected by convenience sampling from a public secondary school in the town of Yunusemre, Manisa, in the 2014-2015 school year. A phenomenological analysis was applied to the data obtained from semi-structured interviews. The study findings suggest that the pupils grasped the difference between justice and equality by explaining the value of equality from social, educational, political, and legal standpoints. They stressed the importance of justice for social life, and said that they made an effort to be fair in their daily lives. They explained the value of freedom in the categories of the liberty to do anything, the possession of basic human rights, and the lifting of personal restrictions. The study concludes that the pupils' perceptions of the values of equality, justice, and freedom vary according to the place, situation, and personal context.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değer Algıları: Fenomenolojik Bir Analiz

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.378708

Makale Geçmişi:

Geliş 14.01.2018
Kabul 22.07.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

fenomenolojik analiz,
demokratik değerler,
ortaokul öğrencileri.

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değerlerin temelini oluşturduğu öngörülen eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılarını yorumlamacı bir bakış açısıyla derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma yöntemi temelinde fenomenoloji modeline göre desenlenen araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 öğretim yılında Manisa ili Yunusemre ilçesindeki bir devlet ortaokulundan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş on (6 erkek, 4 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilen verilere fenomenolojik analiz yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler eşitlik değerini toplumsal, eğitim, siyasi ve hukuksal açıdan açıklayarak adalet ile eşitliğin farkını kavramışlardır. Adaletin toplumsal yaşam açısından önemine değinerek günlük yaşamlarında adil davranmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Özgürlük değerini her istediğini yapabilme, temel insan haklarına sahip olma ve kişisel sınırlamaların kaldırılması kategorileri altında açıklamışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılamalarının mekân, durum ve kişisel bağlama göre farklılaştığını göstermiştir.

*Corresponding Author: servetuztemur@gmail.com

^a PhD, Ministry of Education, Manisa/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-1580-9123>

^b Prof. Dr., Uşak University, Uşak/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-0953-3351>

^c Assistant Professor, Uşak University, Uşak/Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-0739-5730>

Introduction

In an ever-changing social life impacted by technological developments, teenagers' emotional development and values education are crucial for preserving the substance of cultural elements and transmitting them to the next generations. In the process of education, in addition to acquiring knowledge and skills, developing into citizens who know themselves and their surroundings, in harmony with society, and adaptable to the conditions in a global world is, too, of equal importance (Namlı, 2015). According to Rokeach (1973), a value is an individual state of believing that provides continuity to one's behaviour or relates to the basic purpose of existence. According to Yeşil & Aydın (2007), a value is 'a whole of psychological, social, ethical, and esthetical beliefs and opinions that reflect the perspective and the significance attributed by a human to a being or happening, that are adoptive, and that can lead behaviours in certain directions'. Values are a mix of the rules and beliefs that have a determining role in shaping our behaviours, attitudes, and social status in the context of daily events (Hökelekli, 2010; Kulaksızoğlu & Dilmaç, 2000; Yazıcı, 2006; Yeşil, 2002). Only by means of education is it possible to teach people the values particular to each society and the universal values accepted as common human heritage. Consequently, the quality of values education in schools serves as cement in building the future of society. Of the values to be taught at schools, democratic values have a particularly important position (Dinç & Üztemur, 2016).

The main goal of education in a democratic society is to improve democratic thinking skills in students' minds and to turn this into a natural way of thinking. In a democratic educational setting, the differences in individuals' gender, race, class, and thought are considered natural and all are treated equally (Gökçe, 2005). The first step in making modern and tolerant individuals with democratic thinking skills, conscious of their responsibilities, and able to view events from different perspectives is a democratic educational system (Celep, 1995). As far as democratic values are concerned, the main purpose of education is to bring up efficient citizens who have absorbed the basic values of democracy and turned them into a way of living, who are aware of their political roles and responsibilities, who assume the consequences of their behaviours, and who contribute to the development of society (Sarı & Sadık, 2011). Democratic societies aim to raise free-thinking, critical, honest, open-minded, and empathetic citizens (Büyükkaragöz & Üre, 1994). Democratic education aims to produce individuals with reflective and critical thinking skills, able to react to injustice, sensitive, able to self-improve and renew, quick-thinking, defending equality and justice, committed to freedom, and working for the welfare of society using their social participation skills (Moller, 2006). An effective citizenship education helps equip the students with the knowledge, skills, and values necessary to put them in an effective spot in their own cultural communities and in the global community. Such an education provides for the values and a comprehensive perspective needed for the establishment of social justice and equality for all people in the world (Banks, 2013). For a democratic social order, the culture of democracy needs to take hold first in the family and then in the schools. In order for democracy to become fully functioning in social life, families, schools, and the state need to cooperate (Karakütük, 2001). As a democratic lifestyle is acquired in the early ages, the culture of democracy needs to flourish in the family and in the school; otherwise, individuals cannot be expected later in life to behave democratically in society (Okutan, 2010).

A democratic school setting is one where all partners make decisions in concert and approach different views with respect (Apple & Bean, 1995). A democratic school should not bring to mind a place where democracy is taught as a concept but where democracy is lived and applied all over the place (Doğanay & Sarı, 2006; Yeşil, 2004). The making of a modern and civilized society requires not only the knowledge of the basics of democracy but also students who, having turned these basics into a lifestyle, apply them at all stages in life (İlğan, Karayığit & Çetin, 2013). If the culture of democracy is to flourish fully in schools, teachers should enable students to make autonomous decisions, encourage class participation, promote collaborative work, give students the opportunity to present their work in the class, and make it possible for them to explore their inner selves through various responsibilities (Ertürk, 1993). Along with democratic education should come criticism, discussion, tolerance, free-thinking, and respect for different views. In a school where these activities are routine, students can adopt democratic attitudes and behaviours more readily in their daily lives (Yeşil, 2003).

Although quite various, democratic values could still be cited as freedom, freedom of speech, equality, justice, plurality, sensitivity, tolerance, respect of human rights, responsibility, conciliation, critical thinking, differentiation, etc. (Erdoğan, 1997; Kınca & Işık, 2003; Kışlaçlı, 1994; Tanilli, 1995; Yeşil, 2002). According to Akşin (1992), freedom and equality must fully prevail in a democratic society. Büyükkaragöz & Üre (1994) define democratic attitude as a set of behaviours which entail personal freedom, equality of opportunity, and basic

democratic values as a lifestyle. The concepts of equality, justice, and freedom stand out as the basic building blocks of democracy (Cılga, 2001; Karadağ, Baloğlu & Yalçınkayalar, 2006).

The literature on democratic values in education in our country includes theoretical work (Başaran, 1986; Güven & Akkuş, 2004; Hotaman, 2010; Okutan, 2010; Özpolat, 2010; Şişman, Güleş & Dönmez, 2010; Yeşil and Aydın, 2007) and studies aimed at teacher candidates (Akar, İnel & Yalçıntaş, 2017; Akın & Özdemir, 2009; Aydemir & Aksoy, 2010; Ektem & Sünbül, 2011; Gömleksiz & Kan, 2008; Sarı & Sadık, 2011; Yazıcı, 2011). Quantitative and survey research seems to be prominent in studies with secondary school pupils (Çetinkaya & Kıncal, 2015; Doğanay & Sarı, 2004; Er & Ünal, 2015; Izgar, 2014; Izgar & Beyhan, 2015; İlğan, et al., 2013; Kaldırım, 2005; Kaya, 2006; Kuş & Çetin, 2014; Mulhan, 2007; Sabancı, 2008; Şimşek, Doymuş, Şimşek, & Özdemir, 2004; Tahiroğlu & Aktepe, 2015; Ural & Sağlam, 2011; Uygun & Engin, 2014; Yüksel, Bağcı & Vatansever, 2013). There is, however, very little holistic qualitative research on how democratic values are perceived by students in Turkey (Dinç & Üztemur, 2016; Ersoy, 2010; Nayır & Akar, 2009; Yılmaz, 2013). In order to fill this gap, this study aims to be an in-depth investigation, from an interpretative perspective, of eighth-year secondary school pupils' perceptions of equality, justice, and freedom – values that are considered fundamental to all democratic values. In line with this research goal, the following research problem was formulated:

'How do eighth-year secondary school pupils perceive some democratic values (equality, justice, freedom) and what meanings do they attribute to these values?'

Method

Aiming to make a holistic and in-depth investigation of secondary school pupils' democratic value perceptions, the study was designed according to the phenomenology model as a qualitative research method. Phenomenology seeks to account for the common meaning of one or more individuals' experiences of a phenomenon or concept (Creswell, 2013). Phenomenology focuses on how individuals perceive phenomena, how they describe them, how they feel about them, how they judge and remember them, how they make sense of them, and how they talk to others about them (Patton, 2014, p. 104). Phenomenological research focuses completely on personal perceptions and narratives, seeking to explore the experience from an 'insider's' point of view (Tanyaş, 2014). In this study, the researchers defined democratic values (equality, justice, freedom) as the phenomena. Later on, the data was collected by means of in-depth interviews, aiming at a holistic description of the democratic value perceptions of the pupils in the study group (Moustakas, 1994 cited in Creswell, 2013, p. 81).

Study Group

The study group was composed of 10 pupils (six male and four female), selected by convenience sampling from a public secondary school where the second author worked as a social studies teacher in the town of Yunussemre, Manisa, in the 2014-2015 school year. In their final year of secondary school, the eighth-year pupils were selected assuming that they would have improved interpretation skills in abstract issues. In phenomenological studies, study groups are typically small on grounds of a holistic and profound investigation of the relevant phenomena (Creswell, 2013; Patton, 2014). The focus of the analysis on the experience rather than the person requires very detailed consideration of the perspective of the subject experiencing the phenomenon, for which reason the sample should be rather small and as homogeneous as can possibly be (Tanyaş, 2014). In his defence of the small-sized sample, Smith (2004 cited in Tanyaş, 2014, p. 31) claims that the deeper the analysis of a person is, the closer one gets to the common traits of humans (and therefore the universal).

Data Collection Tools and Data Collection

In phenomenology studies, the most basic data collection tool is the interview. For a profound understanding of factual experiences and essentials, the flexibility and interaction presented by interviews should be made use of (Yıldırım & Şimşek, 2013). Therefore, a semi-structured interview form was designed by the researchers in order to capture the pupils' perceptions of democratic values. The interview form was studied, and amended as necessary, by three social studies lecturers and a language expert. In order to test the intelligibility and clarity of the questions, a pilot study was carried out with a pupil outside the study group. The questions on the form were found to be intelligible, clear, and appropriate for the pupils' experience and knowledge levels, with the whole interview expected to last 30 to 35 minutes. At the end of the pilot study, the questions on the interview form were finalized. Prior to the interviews being conducted, the school administration and the parents were informed and

asked for their consent. A separate appointment was fixed with each pupil in the study group, and the interviews were voice-recorded.

Data Analysis

In order to prepare the data for analysis, the voice recordings were transferred to the word processing program. The data obtained from the interviews were analysed phenomenologically. Phenomenological analysis seeks to understand the sense, essence, and nature of individuals' or groups' phenomenon-based experiences and make them clearer (Patton, 2014, p. 482). The main purpose of this type of analysis is to have an insight into how people evaluate what happens around them (Smith, Flowers & Larkin, 2009; Wade & Tavis, 1990 cited in Özdemir, 2010, p. 334). At the first stage of phenomenological analysis, the researchers shed their thought patterns and biases, and accept the data as it is. This is called freedom from biases. In this way, the participants' experiences about the phenomenon as well as their subjective points of view are more comprehensible for the reader (Creswell, 2013; Patton, 2014). The pupils' comments were read many times over, separated into units, and coded through phenomenological analysis. For the coding, the pupils' own concepts were used. When the pupils' own concepts proved inadequate for the coding, the researchers produced codes that best encapsulated the phenomenon in question. Similar codes, or those close in meaning, were placed in the same category. In the next phase, these categories were compared and related, and themes were found. In phenomenological analysis, the themes involve interpretation of the participants' experiences by researchers, and thus form the first framework of the analysis. Based on this framework, the next set of data (e.g. the second participant's interview) is analysed. Upon completion of the analysis, the main table reflecting all the participants' common experiences is constructed (Tanyaş, 2014, p. 31). The analyses were conducted by the researchers at different times so that agreements and disagreements could be discussed. The reliability formula [$p = \text{agreement} / (\text{agreement} + \text{disagreement})$] proposed by Miles and Huberman (1994) was used and the result was 95%. In order to increase the credibility of the study, direct quotations were taken from the pupils' remarks. On the grounds of research ethics, the real names of the pupils were not used, with the participants given gender-based codes (M1, M2, F1, F2) instead.

Findings

This part presents the findings on the values of equality, justice, and freedom.

Equality

In order to reveal the pupils' perceptions about the value of equality, they were asked to explain what equality meant to them. These perceptions are visually presented in Diagram 1.

As can be seen in Diagram 1, the pupils' perceptions of equality were gathered under four main themes – social, legal, political, and educational. The pupils thought that people should be treated equally in society, that the rich and the poor should have equal rights, that the rich should not be favoured, and that the poor should not be discriminated against. The pupil coded F3 expressed opinions representative of this perception:

'There should be a society with no discrimination, no superiority, and no division between the rich and the poor.' (F3)

According to the pupils, all should have equal rights and liberties if harmony is to prevail in society. This harmony in social life is dependent on the practice of the value of equality. Otherwise, discord and divisions amongst people are inevitable. Another requisite for social harmony is equal rights for men and women. A female pupil expressed this opinion as follows:

'The first thing that comes to my mind is equality between men and women. Men and women should be equal; women shouldn't be told what they can't do.' (F2)

The quotation above makes it clear that women should have the same rights as men and be able to do the same jobs as men. According to the pupils who made a legal interpretation of the value of equality, all citizens should be treated equally by law. The pupils remarked that the laws were not equally enforced for all, and that this was an obstacle on the way to equality. The need for political equality was expressed by the pupil coded F1. According to her, political equality should make people enjoy more freedom. The same pupil also talked about equal opportunities in the context of educational equality.

The pupils who expressed the perceptions and opinions above were also found to be aware that absolute equality was not really probable. They all remarked that full equality was impossible. The reasons for these opinions held by the pupils are visually presented in Diagram 2.

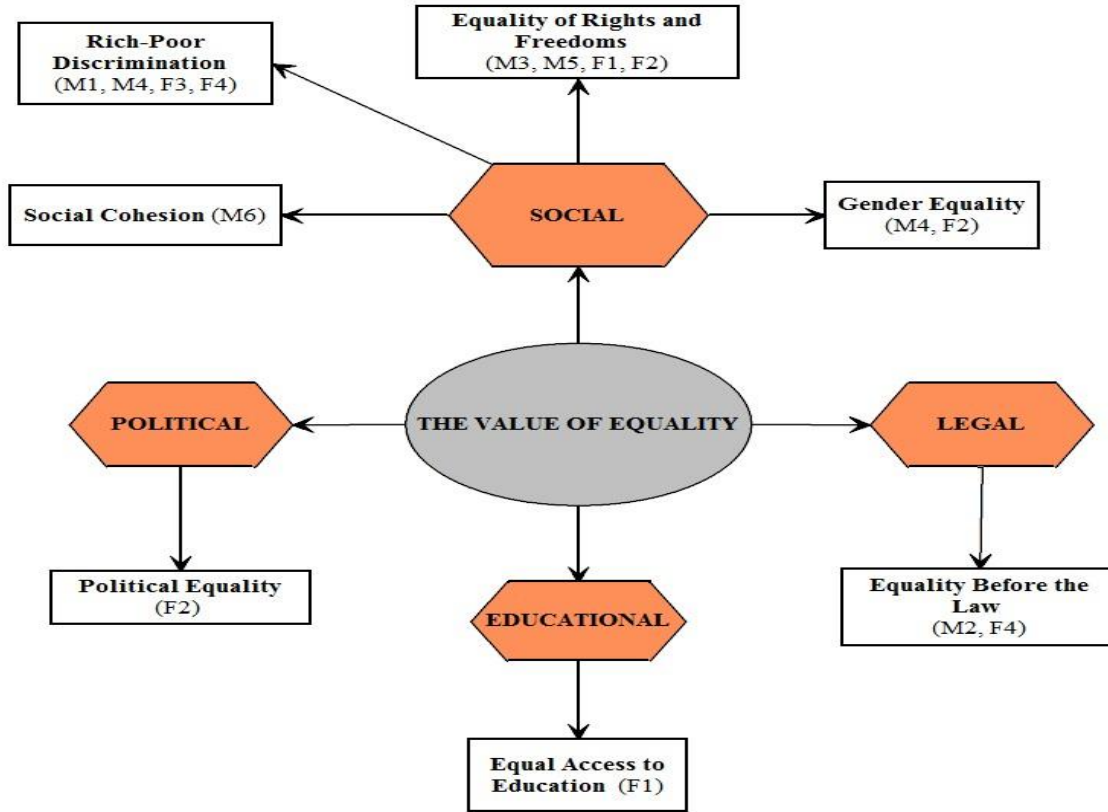


Diagram 1 – Pupils' Perceptions on the Value of Equality

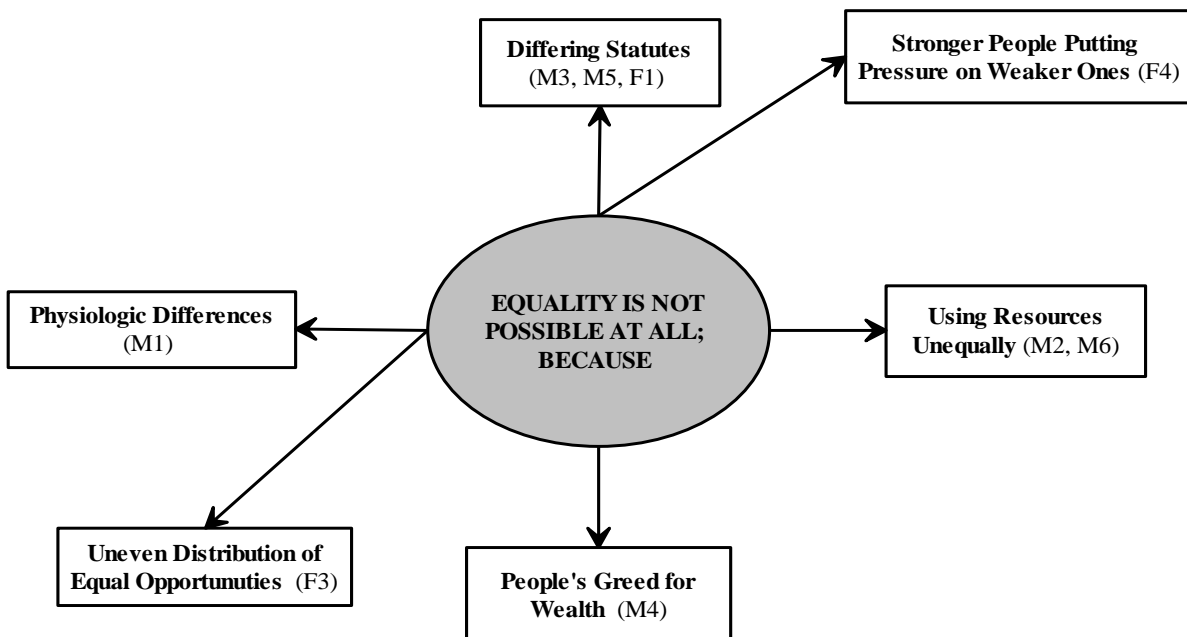


Diagram 2 – Reasons for the Pupils' Opinions that Full Equality cannot Exist

As can be seen in Diagram 2, the majority of the pupils suggested that people’s selfish and opportunistic behaviours were the main reason why full equality did not exist in the world. All of the pupils were of the opinion that equality was needed but that people did not respect it in their behaviours.

The views of the pupil coded M6 are representative of all those thinking in a similar vein:

‘For example, the principle of equality exists but the people in Africa don’t seem to be equal at all. We all have food and drinks here in our country but they don’t in Africa. If all people are equal, why can’t they live like us? The principle of equality isn’t applied. If it were, equality would be possible.’ (M6)

The pupils in the categories of different statuses and physiological differences attributed the causes of inequality to factors outside human control. For the pupils of this opinion, the reasons underlying inequality were not people’s attitudes or behaviours. They claimed that everyone was born with a different character, build, personality, body, and surroundings, which was why full equality could not exist. The pupils were asked to illustrate violations of equality that they came across in their daily lives. Their answers are presented visually in Diagram 3.

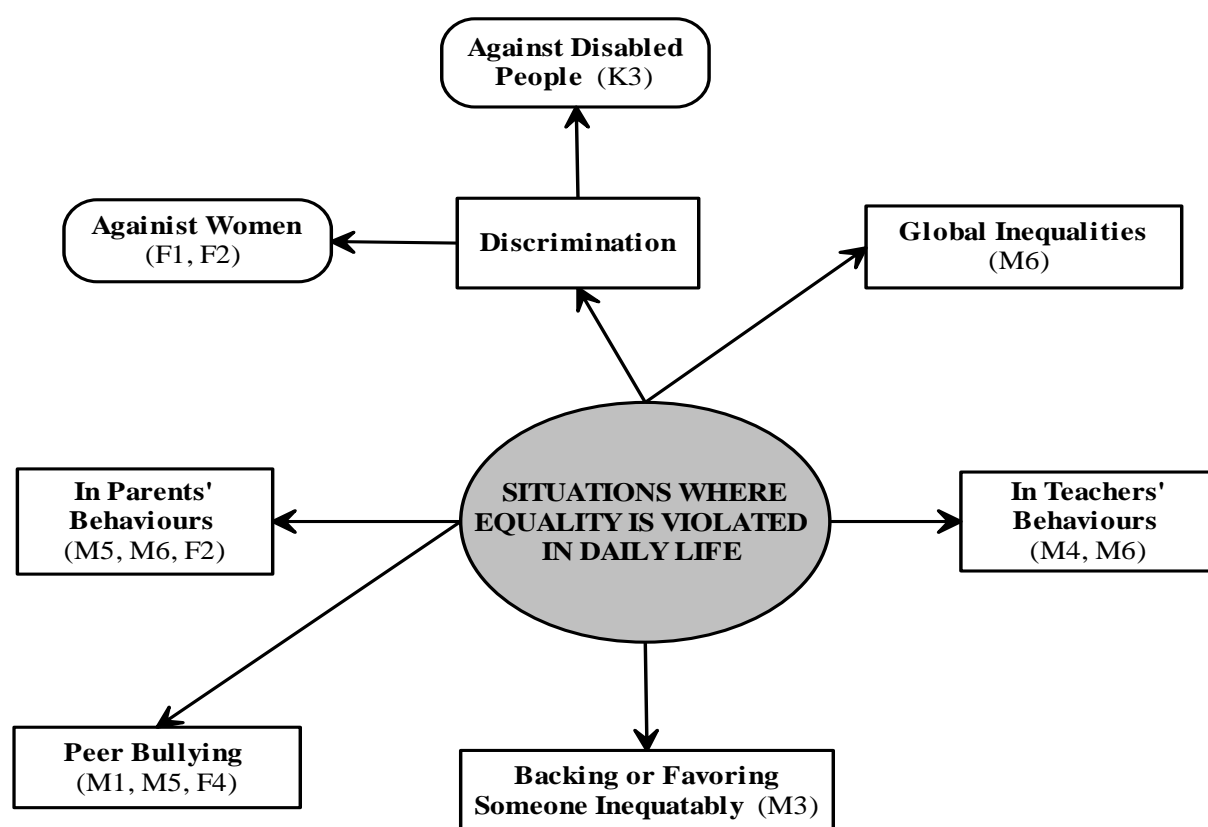


Diagram 3 – Pupils’ Experiences of Violations of Equality

Diagram 3 suggests that the pupils encounter situations where equality is violated in the family, in the school, in the street, etc. The pupils who were unhappy with their parents’ authoritarian attitudes and failure to ask about their views complained about this. One of the participants explained this as follows:

‘There are situations where equality breaks down in the family. Just because they’re the parents shouldn’t mean that they can say and do what they like, but that’s how they see it. Mum says to be respectful; but when I dare say something they tell me off. This isn’t equality. The kids don’t get to say anything but the parents can say anything and everything. This isn’t acceptable’. (F2)

It was also pointed out that in social life, women and the disabled were discriminated against and that meritocracy was not adhered to. The pupil coded M6 said that Africa was colonized by other countries and that this was the best example of inequality. It was also the case that in the school environment physically stronger

pupils bullied and pressured younger ones. Inequality in the teachers' and school administration's attitudes was yet another problem. What the pupils understood from equality before the law is presented in Table 1.

Table 1 – Pupils' Perceptions about the Principle of Equality before the Law

In order to provide equality before the Law;		
	being rich or poor (M3, M4, F1)	
	being a politician or an administrator/a governor (M5, M6, F2)	
People's	social status (M1)	Should not taken into consideration
	being famous or wellknown (M2)	
	age difference (F4)	
	gender (F1)	

As can be seen from Table 1, the pupils stressed the need that the laws should be equally enforced for all. They were asked to illustrate violations of equality before the law that they came across in their daily lives. The views of the pupil coded M1 best illustrate this case:

'Take a brain surgeon and a dustman. They should both be treated equally by the law. The surgeon shouldn't receive favourable treatment just because of his status.' (M1)

The pupils were asked whether the law was equally enforced for all in our country, and they were asked to give reasons for their explanations. Their views are presented in Table 2.

Table 2 – Pupils' Views on Equal Law Enforcement for All

It is not exercised at all;	
BECAUSE	Politicians and wealthy are given privilege (M5, M6, F2, F3, F4)
	People in legal profession do not act impartially (M4, M5, F2)
	Acquainted or familiar people are shown favor (M1, F3)
	Famous or wellknown people are privileged (M2)
It sometimes exercised, sometimes do not exercised	
BECAUSE	Wealthy people are privileged (M3)
	Laws are not deterrent (F4)

As can be seen in Table 2, the majority of the pupils believed that the law was not equally enforced for all. The reasons underlying their beliefs seem to be discriminatory practices and nepotism. While explaining their opinions, the pupils often quoted current news stories from the media. As the default standard (equal enforcement of the law for all) does not often appear in the media, it is only natural for the pupils to have the negative instances on their minds. In the interviews, the pupils spoke extensively about the negative coverage in the media. In this context, it could be argued that the media influences or shapes the pupils' perceptions of equality.

The pupils' views were also elicited on another element of the value of equality – equality between men and women. They were asked whether this was possible, and their opinions are presented in Table 3.

As Table 3 demonstrates, the majority of the pupils do believe that equality between men and women is possible. Those of this view claimed that women were no different from men and that they could do all the jobs done by men. This is illustrated by the quotation below:

'It is possible, sir, because they're human and we're human, too. It's only our gender that's different.' (M2)

The pupil coded M5 said that men and women were equal but that women were physically weaker than men and that, for this reason, affirmative action should apply to them.

Table 3 – Pupils’ Views on Equality between Men and Women

	Possible;
BECAUSE	Women can do any kind of work/business. (M3, M6, F1, F3)
	There is not any difference between men and women (M2, M4, M6, F3)
	There must be positive discrimination for women (M5)
	People should have the freedom of acting without taking their gender into consideration (F1)
	Impossible;
BECAUSE	There is a distinction between men’s and women’s personality structure (F2, F4)
	Men are stronger and they always want to overpower women (M1)

The pupils who claimed that men and women were not equal are grouped in two categories. Those in the first category cited physiological, psychological, characteristic, and behavioural differences. The pupil coded M1, however, argued that the reason for the inequality between men and women was men always aiming to overpower women through their physical strength. His views are quoted below:

‘It’s not possible – men and women can’t be equal because men are stronger. Even when they try to be equal, men always want to dominate. They oppress women, because they want to rule and dominate women. That’s why equality is very rare, if not impossible. Particularly in our country equality between men and women is very rare.’ (M1)

The quotation above suggests that the pupil coded M1 interprets the value of equality only in terms of physical strength. Presented below are the views of the pupil coded F1, who believed that the dilemma around equality between men and women was context-dependent:

‘Men can be superior in some respects and women can be superior in others, but many jobs can be done by men and women alike. In some areas equality may not be ensured. There are jobs that require physical power which are unsuitable for women. Freedom to act shouldn’t be gender-related, though.’ (F1)

The quotation above may lead to the interpretation that the pupil coded F1 believes that all have equal rights, women and men have innate differences, and this is only natural.

In order to study the pupils’ perceptions of equality in depth and to find out if they could see the fine line between equality and justice, the following question was put to them: *‘Imagine that in a given country everyone gets paid the same salary. How would you feel about the application of the principle of equality in that country?’* All of the pupils raised objections on the grounds of justice, saying that such a practice could not be called equality. The pupils’ views are thought to be better reflected by the quotations that follow:

‘It is definitely against the principle of equality. Take someone who works hard through to university and someone else who does no work and just parties around like there’s no tomorrow. These two should absolutely not get paid the same salary.’ (F1)

‘On the one hand there are hard workers and on the other there are not-so hard workers; those who deserve what they get and those who don’t; those who studied hard and those who didn’t. All of them getting the same pay wouldn’t be equality.’ (F3)

Based on the quotations above, it could be argued that equality means much more than its dictionary meaning for the pupils. Asserting that it would be against the principle of equality, they all said that they would not want to live in the country in question. From the answers given to the sample question above, it could be suggested that quantitative equality does not correspond to full equality, which changes depending on the time, the place, and the people, and that the pupils are aware of this.

The pupils who declared that equality might have different applications depending on the time and place were then asked how they felt about 'A mountain shepherd's vote shouldn't count the same as mine'. The pupils who, in the previous example, had said that equality should apply depending on the context claimed in this one that equality should be purely quantitative. For them, voting (political equality) should be ensured with no prerequisites. These examples suggest that pupils' perceptions of equality vary depending on the context.

Justice

In order to reveal the pupils' perceptions about the value of justice, they were asked to explain what justice meant to them. These perceptions are visually presented in Diagram 4.

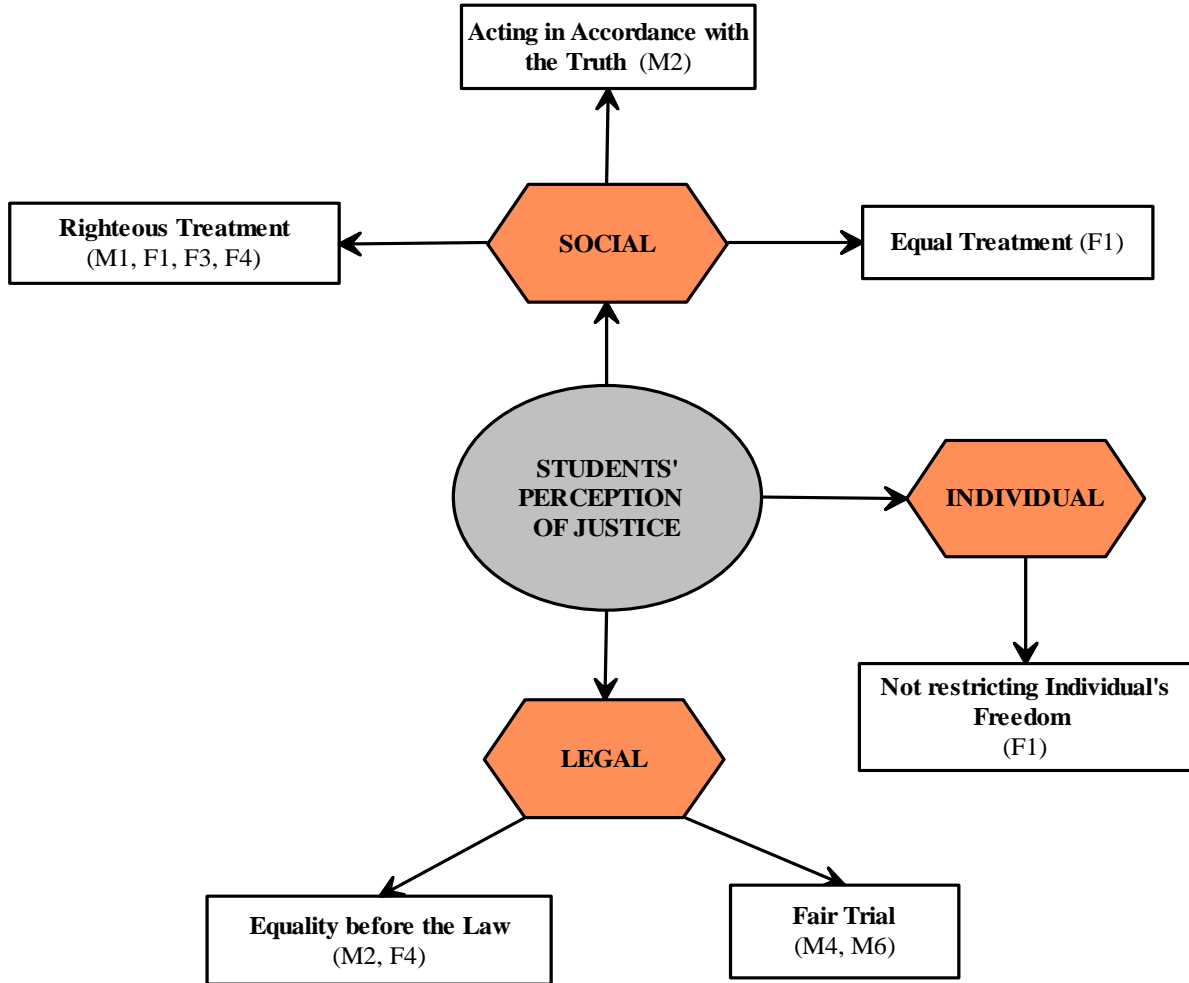


Diagram 4 – Pupils' Perceptions on the Value of Justice

As can be seen in Diagram 4, the pupils' perceptions of justice were gathered under three main themes. The pupils in the category of fairness explained justice as being fair. As such, they were found to have grasped the distinctions between the values of justice and equality. The views of the pupil coded M1 in this category are presented below:

'It's about giving everyone what they deserve. Like, if someone works hard and I don't, they should be somewhere higher up and I should be below them. Those who work hard should get better marks than those who don't. For the sake of justice, the teachers give lower marks to the lazy ones in the oral exams.' (M1)

This quotation leads to argue that M1 was cognizant of the fact that the values of justice and equality mean different things. While explaining the value of justice, the pupils frequently referred to the courts, laws, judges,

etc. This could mean that the value of justice is identical to the courts, judges, laws, etc. in the pupils' minds. Those in the categories of equality before law and equal treatment interpreted the value of justice based on equality. For them, equality is a prerequisite to justice. It follows from the interviews with those pupils that they are aware of the difference between equality and justice, yet they frequently cite equality in their explanations of justice. The pupil coded F1 referred to the value of freedom in her explanation of justice and said that her own freedom should not be restricted for the sake of justice.

In order to study the pupils' perceptions of justice in more detail, they were asked to mention the problems likely to occur in a society, organization, or country where there was no justice. A majority of them (N: 7) said this could lead to riots, conflicts, vendetta, and rebellion. In such a country crime rates would rise (F1), people would be unhappy (M1), the strong would oppress the weak (M1, M4), and social harmony would break down (F3) which would pave the way to a civil war (M2, M3). These scenarios are significant in that they highlight the functions of justice in a society in the eyes of the pupils.

When the pupils were asked what could be done for justice to take hold in a society, some of them (M1, M3, M4, M6, F1, F4) said that the state should be fair while others said that individuals should be fair in their everyday lives. Below are two quotations representing these two different views:

'The state has to be just. When that happens, there is order in society, and no conflicts.' (M4)

'If the individual is fair, then society and the state will also be fair. Everyone needs to be fair in their own conscience.' (M5)

In addition to the views above, the pupils also expressed the need for the state and the individuals to be simultaneously fair for the sake of social order. The main disagreement was in the pupils' suggestions about who needed to do what for the establishment of justice. The pupils were asked if they played fair in their day-to-day lives and what they sought in fair behaviour. They admitted that they were sometimes unfair but mostly mindful of fairness. They cited avoiding unfairness (N: 9), being equal and impartial (M1, M2, F2), avoiding discrimination (M3, F3), sharing (M5), accepting people as they are (F1), and avoiding selfishness (F2). Representing the views above, the statement by the pupil coded F1 is given below:

'I believe I am fair in my daily life. I don't make my decisions based on people's race or language. If I feel close to someone, it's because of their personality and not their physical appearance. I see a lot of people around who reject others. Nobody's perfect; those who reject others aren't, either.' (F1)

In order to better analyse the pupils' fairness in their daily lives, they were asked the following question: *'How do you feel about people's attempts at lynching criminals to establish their own justice which we so often hear about on news reports?' Why do you think these people feel the need to display such behaviour?' All of the pupils felt that the reason was that offenders were not given harsh enough sentences. Sentencing should be such as to relieve people's conscience, they claimed. Representing these views, the statement by the pupil coded M5 is given below:*

'People think that courts don't hand out proper sentences. Someone does something wrong but they walk free the next day. That's why people want to apply their own justice.' (M5)

The pupils were then asked, *'If you were in a similar situation, would you consider lynching? Why?'* to which some of them (M1, M4, M5, F3) replied in the affirmative. Sample excerpts follow:

'If someone, say, beat up my brother, I'd go and beat them up. I wouldn't tell anyone; I'd just apply my own justice. I know it's wrong but that's what I'd do.' (M1)

'Yes. If someone in my family got hurt, I'd get really pissed off. That's so bad. I'd see what the court said first; if that was useless, I'd go exact my own revenge.' (F3)

The excerpts above suggest that the pupils interpret the value of justice according to their own interests. Their intentions to seek their own justice mean that they find court sentences lenient and that they distrust them. The other students expressed their faith in the justice system, which punished criminals as they deserved, and their respect of the court decisions. The origin of the disagreement between the two groups of pupils can be summarized as follows: the pupils seeking their own justice tend to have a subjective interpretation of justice. For them, everyone's perceptions of justice differ from everyone else's. When asked what would become of society if everyone went after their own justice, they replied that chaos and conflicts would break out, thus contradicting

their previous argument. The pupils in this group were in fact aware of the problems that would emerge in a society with no justice. The real problem here is that, when they thought that they were adversely affected in a given situation (suffering injustice), they would not behave as they should (trusting the justice system).

The pupils were asked to compare and contrast justice and equality, and to think about whether the two concepts were actually the same thing. They all replied that justice and equality had different connotations. Here are some sample quotations:

'If you're equal, you need to treat everyone the same. If you're fair, you need to give everyone what they deserve.' (M6)

'Let's take the teachers for instance: a teacher with 10 years' experience and with more knowledge, and another with just four years' experience. They both get the same salary. That's equality but not justice. That's unfair to the more knowledgeable teacher.' (M1)

These excerpts suggest that the pupils are well aware of the distinction between equality and justice. The pupil coded M2 did say that equality and justice were not the same, but confused the two in his answer. An excerpt from his statement follows:

'The minimum wage is TL 1,300 but a teacher gets a lot more than that which is unfair. What costs TL 10 here costs TL 20 in Istanbul. The prices should be equal all over the country.' (M2)

The pupil clearly mixed the two concepts, referring to the attributes of equality when talking about justice.

Freedom

The pupils' views and perceptions on the value freedom are visually presented in Diagram 5.

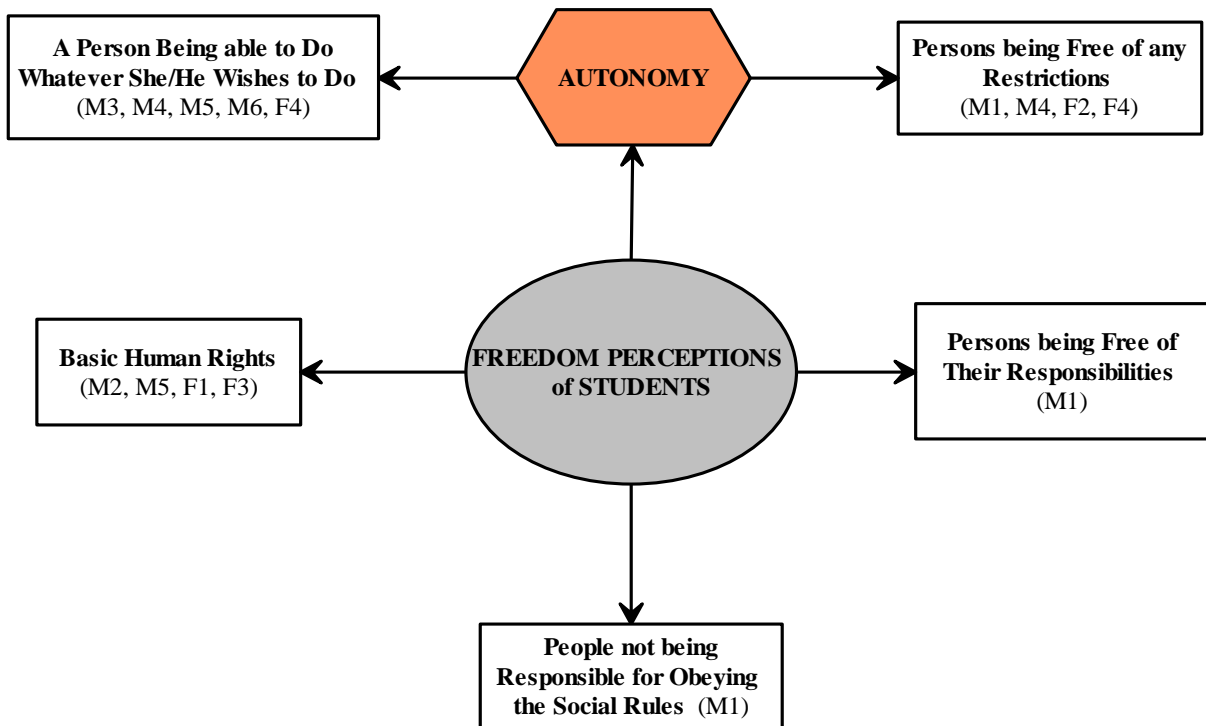


Diagram 5 – Pupils' Perceptions on the Value of Freedom

As shown in Diagram 5, the pupils' perceptions of freedom concentrate rather in the category of autonomy. In this category, the pupils thought of freedom as the ability to do whatever they liked. Complaining about the restrictions imposed upon them by their parents and by others, they identified the lifting of these restrictions with freedom. The views of the pupil coded M4 are representative of this category of autonomy:

'I can think of doing what you like, going where you like, with no one meddling. It's about being able to do as you like, with no one telling you what to do or what not to do.' (M4)

The pupils interpreted the value of freedom in the context of basic human rights as no restrictions on such rights as living, feeding, accommodation, and education. The pupils in this category underlined the social aspect of freedom rather than its individual aspect.

The pupil coded M1 had perceptions of freedom different from the others'. According to him, freedom is the ability to do what one likes, with no restrictions whatsoever. Direct quotations from M1's views are given below:

'For me, freedom is what birds have. They can fly wherever they want in absolute freedom. All they do is eat, fly, and travel around. No other worries. To be able to go around with no meddling or pressure from others, with no rules or restrictions... I should be a bird to be really free.' (M1)

The excerpt above suggests that the pupil coded M1 identifies freedom with avoiding one's responsibilities. 'Flying like the birds' implies that freedom is only possible in the absence of society and rules. That individuals who respect the rules and fulfil their responsibilities in society can also feel free means nothing to E1. He was then asked 'Do you believe that you are free in your life?' to which he replied:

'I don't. I'm not free, there are certain limits. I have responsibilities. For example, I can't just get up and leave when I want. As a student, I have to study. True freedom would mean living with no orders from anyone, with no laws. But that's not possible.' (M1)

This excerpt suggests that for the pupil freedom means no laws to abide by and no responsibilities to fulfil. The same question was also put to the other pupils, and the cognitive structures composing the phenomenon of being / feeling free are visually presented in Diagram 6.

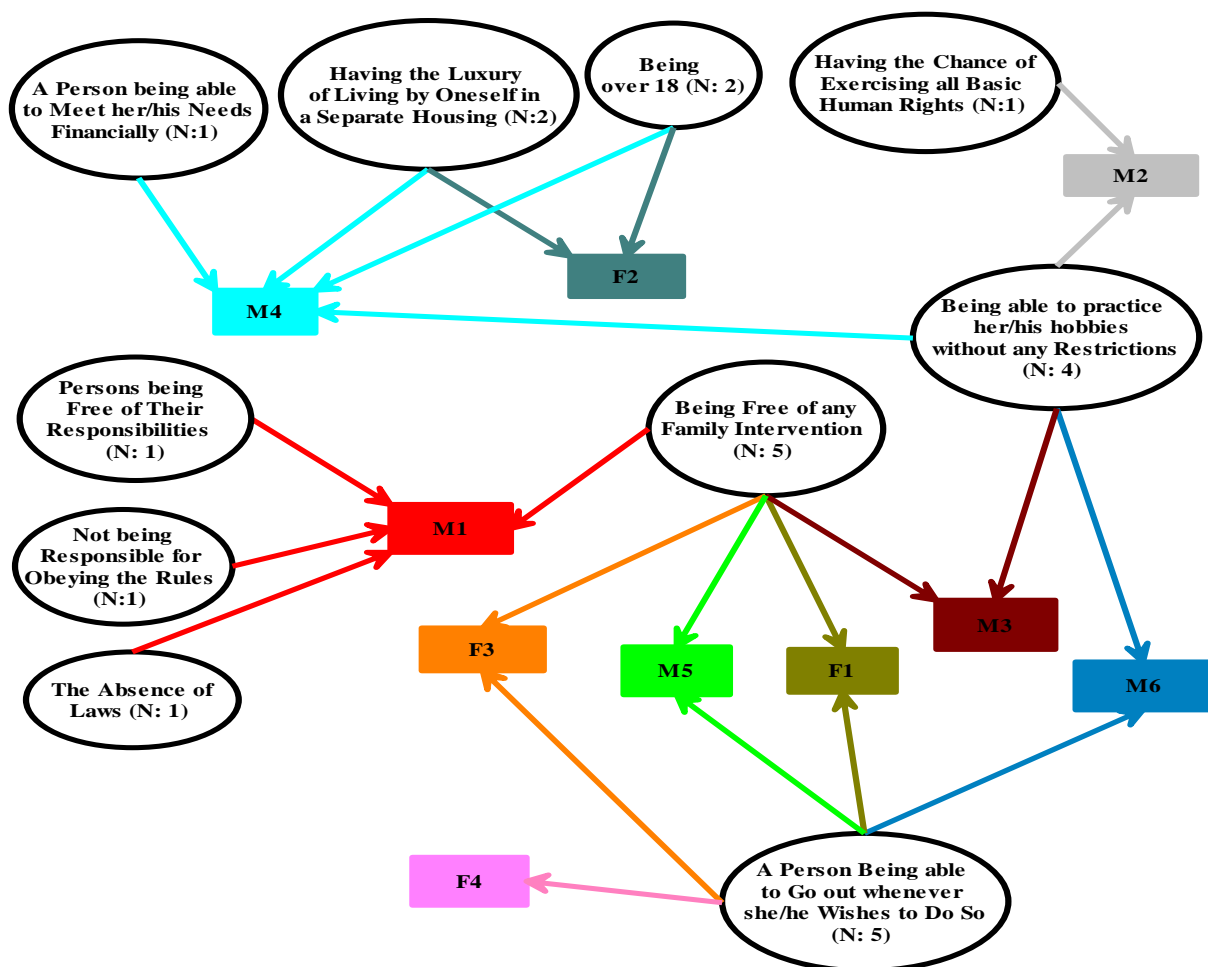


Diagram 6 – Criteria of Freedom by Pupils' Perceptions

As can be seen in Diagram 6, the pupils mostly interpreted the value of freedom in the context of their relationship with their parents. The pupil coded M2 said that he felt free because he had the basic human rights of living, feeding, accommodation, and education. M3 said he felt free despite occasional restrictions imposed by his parents. It could be argued that, for M3, the prerequisite to freedom is no parental interference. Similarly, the pupil coded M5 said that he did not take his parents' interference as a threat and that he still felt free. The pupil coded M6, on the other hand, said that he did not feel free because of his parents putting too many limits on his hobbies. F1 said that, despite feeling free in general, she did not feel so in some respects. The reason for this was her having to ask her family for permission for certain things. For F1, then, asking for permission is a sort of limitation of her freedom. The pupil coded F2 said that she did not feel free. The reasons that she cited included being a minor, having to live with her family, not having her own place, and not being free to travel. The pupil coded F3 said that she felt free but that sometimes her parents did not let her go out, which was a restriction on her freedom. In a similar vein, the pupil coded F4 also said that she felt free but that sometimes her parents did not let her go out, which was a restriction on her freedom.

'*Would you like to have unlimited freedom in your life?*' was the question put to the pupils in order to analyse their perceptions of freedom in more detail. M1 said that he would want unlimited freedom so he could do everything he wanted, spend as much as he wanted, and live with no limits. M2, on the other hand, said that he would not want unlimited freedom: '*If I had unlimited freedom, I might commit crimes and no one could do anything about it*'. The idea of people observing social rules, doing what they liked without harming others, and still feeling free was not accepted by M2, who considered unlimited freedom as freedom to commit crimes and not being held accountable. The pupil coded M3 said that he would want unlimited freedom in order to spread justice and punish bad people. M4 would accept unlimited freedom on condition that he would not be allowed to commit crimes, as he could then do all he wanted, which would make him happy. M5, however, rejected unlimited freedom on the following grounds:

'I wouldn't want it. Killing others, doing all sorts of bad things.... but there's a limit. Your freedom ends where that of the others begins.' (M5)

The quotation from the pupil suggests that he identifies absolute freedom with harming others, which is why he rejects it. Even though the pupil is aware that other people's freedom should not be infringed upon, his equation of absolute freedom with harming others is interesting and thought-provoking. M6 said that he would embrace absolute freedom, which would enable him to do what he wanted and go where he wanted. He stressed that he would take care not to cause harm to others in doing so. F1's reasons for rejecting absolute freedom are as follows:

'I don't think I'd want it. If everything I wanted happened, there would be no meaning to life. I have a family and I should make decisions together with them. If I only thought about myself, that would simply be living the moment.' (F1)

As highlighted by the excerpt above, the pupil equates unlimited freedom with having all she wants and acting selfishly. Her claim that life would then lose its meaning might be because she believes that absolute freedom may make her give up her ideals for the future. F2 rejects unlimited freedom for fear that she might infringe upon other people's freedom and harm them on purpose or by accident. F3 wanted unlimited freedom on condition that she would not cause harm to others. F4's views on absolute freedom are as follows:

'I wouldn't want it. Everything has its order and I'd like to follow the order. I have responsibilities, too. My parents have rights over me. If we had too much freedom, something bad might happen to us at night. We should do as we're told by our parents.' (F4)

This quotation makes it clear that the pupil identifies absolute freedom with going out at night. She views her responsibilities and her parents' rights over her as obstacles to living unlimited freedom.

A general assessment of the pupils' perceptions of absolute freedom leads us to conclude that they equate unlimited freedom with negative behaviour patterns such as committing crimes, harming others, etc. The idea that individuals, who are social beings and who cannot live outside society, can observe rules and fulfil their responsibilities and still feel free was not adopted by the pupils, who only highlighted the negative aspects of the phenomenon of '*doing everything you can*'. For them, this was the same as breaking the law, going against social

order, and causing harm to others. It would, however, be a significant improvement if a concept of freedom with no such negative overtones existed in the minds of tomorrow’s adults.

‘What should a person do to be free?’ The pupils were asked this question in order to find out their perceptions on the conditions necessary for freedom. These conditions are presented in Table 4.

Table 4 – Conditions for Freedom for the Pupils

Concepts	Participants
Fulfilling responsibilities	M3, F2, F4
Being compliant with the society and obeying the law	M1, M2, M6
Being tolerant to other people’s freedom	M5, F1
Struggling for basic human rights	F3
Being wealthy	M4

Table 4 shows that the pupils have different perceptions on freedom. Those in the category of ‘fulfilling responsibilities’ were found to think of freedom as a system of reward and punishment. This could be illustrated by the views of the pupil coded F2:

‘You should first and foremost fulfil your responsibilities so you can be free.’ (F2)

This statement could suggest that the pupil does not view freedom as a birth-right. According to the pupils in this category, those who make no effort (e.g. fail to fulfil their responsibilities) have no right to freedom. For the pupils in the category of ‘harmony with society’, individuals’ freedom depends on being in harmony with society, abiding by the law, getting on well with the others, and living in a spirit of togetherness. The pupils coded M5 and F1 underlined respect for others’ freedom as a condition of one’s own freedom: if every individual is tolerant of everyone else’s freedom, the whole society can enjoy freedom. The pupil coded F3 pointed out fighting for basic rights and liberties for freedom, saying that individuals should defend their rights and liberties if and when their freedom is curtailed in society. The pupil coded M4 equated freedom with wealth, arguing that rich people could do whatever they wanted whereas the poor could not. These findings reveal the need to teach our pupils from a very early age that individual liberties are not dependent on wealth, that freedom is a birth-right, and that the state is responsible for ensuring that citizens can feel free irrespective of their financial status.

In order to test whether the pupils had grasped that freedom came as a birth-right, they were asked the following question: *‘Do you think that it is possible for all individuals to be free in a society?’* For the pupil coded M1, this is simply not possible. Here is a direct quotation from his arguments:

‘No, it isn’t. I don’t think anyone should be completely independent in a society. Being free means being able to do whatever you like. People shouldn’t be able to do that. If everyone could do whatever they wanted and there were no laws, we wouldn’t be safe anymore because of the predators.’ (M1)

This excerpt suggests that M1 equates freedom with ‘doing whatever you want’, which in turn means to him violating rules and laws and infringing upon other people’s rights. M2 argued that it would not be possible for all to be free as proper freedom had its limits. M5 had the following to say on this topic:

‘It’s not possible. If someone commits a crime, they curtail the freedom of others. Their own freedom should be curtailed so that they understand that what they did was wrong.’ (M5)

This excerpt suggests that the pupil equates freedom with criminal activities. In a similar vein, the pupil coded F2 equated freedom with breaking the law and argued that that was why all people could not be free. It seems that these pupils had no idea of freedom without breaking the law or causing harm to others. F1 argued that not all people could be free in society since it was the parents who made the decisions in the case of minors. If this were not so, then all people could be free in society. Likewise, the pupil coded M4 also cited the restrictions imposed upon children by their families as obstacles to freedom. The pupil coded F3 cited discrimination amongst people as a cause of this:

'It should be possible but there is no freedom either in our country or in other countries. Some of them discriminate against black people, trying to make them slaves. There used to be slave markets with so much discrimination and disrespect.' (F3)

From this excerpt, it can be understood that the biggest obstacle for people's freedom was again people themselves. Those who disrespect others' freedom and engage in discriminatory practices are the reason why all people cannot live freely.

As for the pupils who do think that it is possible for all to be free, M3 cites equality, fairness, and respect of others' decisions as preconditions for such all-encompassing freedom. M6 had the following to say on this:

'Why not? Everyone can have full individual freedom as long as they don't harm anyone else.' (M6)

This argument suggests that the pupil comprehended that freedom is not actually such a difficult ideal, and that it is perfectly possible as long as people fully respect one another's rights. The pupil coded F4 said that everyone was already free despite certain limitations. In order to elicit their views on social life, the pupils were asked what sort of environment was necessary for individuals to feel free. These views are presented in Table 5.

Table 5 – The Environment Necessary for Individuals to be Free in Society according to the Pupils

Concepts	Participants
Individuals should be respectful and tolerant	M2, M3, M5, F1
The society should not restrict individuals' behaviours	M5, M6, F1, F3
There should be a setting cleared of quarrel and noise	M4, F2, F3
The society should be cleared of inequalities and injustice	M3, M5
Individuals should fulfill their responsibilities	F4
Individual must be fair and honest	M2

As can be seen from Table 5, for a free society, individuals need to conduct their behaviours with mutual respect and tolerance. Some pupils (M3, M5) highlighted equality and justice as the foundation of freedom. The pupil coded M5 had the following argument in the context of reducing social pressure upon individuals:

'People should respect others' opinions. There should be no impositions. If people aren't unfair to me, then I'm free. I don't want society to interfere with my life.' (M5)

From this it could follow that people accepting one another as they are is crucial for individuals to feel free. The pupil coded F4 claimed that freedom would naturally take hold in a society where all responsibilities were fulfilled.

Discussion and Conclusion

Aiming to make a holistic and in-depth investigation of eighth-year secondary school pupils' perceptions of the values of equality, justice, and freedom, this study reached different conclusions for each democratic value.

The pupils interpreted equality from educational, political, legal, and social perspectives and argued that equality varied depending on the context. For them, ensuring equality from a social point of view requires the elimination of wealth- and gender-based discriminations and the existence of equal rights and liberties. The pupils argue that, if social unity and cohesion broke down, the result would be conflict and divisions. In Çetinkaya and Kınca (2015), a triangular study with secondary school pupils, the subjects emphasize the importance of equality and mutual respect for a democratic society. In Dinç and Üztemur (2016), a qualitative study with eighth-year pupils, the participants cite wealth-based discriminations, greed, and selfishness as reasons underlying social inequity. In Yılmaz (2013), another study with eighth-year pupils, the students argue that all should enjoy equal rights regardless of their religion, language, race, and gender, that no one should be privileged, and that all should be equal before the law and courts. In Kaldırım (2005), yet another survey study with eight-year pupils, 78% of the subjects claim that all should enjoy equal rights without being discriminated against on grounds of wealth. The present study has reached similar conclusions to these studies.

The pupils indicate that people's selfish and self-serving behaviour was the reason why all people could not be fully equal. Some of them attributed the reasons for the impossibility of full equality to the different statuses of individuals and their physiological differences. Similarly, in Dinç and Üztemur (2016), the eighth-year pupils had two different views on the reasons for social inequity. The first view holds that greediness, self-serving selfishness, and nepotism were harmful to equality as a value. The second view attributes social inequality purely to luck and fate, and considers it to be completely natural.

A great majority of the pupils claimed that men and women should have equal rights, that women could do all the jobs done by men, that they were weaker only in terms of physical strength, and that they should enjoy affirmative action. Only the pupil coded M1 held that men were physically superior to women and that equality between men and women could not happen because of men's ambition to overpower women. In their qualitative study with eighth-year pupils, Diktaş and Üztemur (2016) similarly conclude that there should be equality between men and women, that women can do all the jobs done by men, and that women should benefit from affirmative action. In Mulhan (2007) the seventh-year pupils mentioned equality between men and women when explaining equality as a value. Kaldırım (2005) concludes that 87% of the pupils were aware of the importance of equality between men and women for democracy and that 61% believed that amending the laws in favour of women would be a democratic action. In Kuş and Çetin (2014), a survey study with secondary school pupils, the girls were found to be more sensitive than the boys about equality between men and women, and to have significantly different scores in democratic value perceptions.

The pupils complained that the principle of equality before the law was not fully functioning, and suggested that individuals' income, social status, and gender should be irrelevant in the application of this principle. Similarly in Mulhan (2007), the pupils brought up the concepts of equality and discriminatory practices. In the present study, the pupils emphasized that all should be unconditionally equal in the context of equal opportunities in education and the use of political rights. Similarly, Kaldırım (2005) concludes that 92% of the pupils were of the opinion that the use of political rights was directly linked to democracy. When explaining equality as a value in Yılmaz (2013), the pupils referred to the equal use of political rights and the rights to elect and be elected.

In general, the pupils' perceptions of equality as a value suggest that they have internalized this value in various contexts, that they can distinguish between equality and justice, and that they are aware of its importance for the country. In Doğanay and Sarı's (2004) descriptive survey study with eighth-year pupils, the participants preferred equality with the highest average score of all democratic values. In İlğan et al. (2013), the seventh- and eighth-year pupils had an average score of 'strongly agree' in the context of equality and respect of differences. These findings could be interpreted as comprehension of the importance of equality by the pupils. However, the relevant literature also contains studies which conclude that pupils are not fully aware of equality as a value. Dinç and Üztemur (2016) conclude that the pupils confuse equality and justice giving rise to a misconception. In Yılmaz (2013), some of the pupils were found to mix equality with rights and duties.

The pupils interpreted justice as a value from social, legal, and individual perspectives. They considered justice to be a source of peace and prosperity in society, which prevented conflict among individuals. Similarly in Dinç and Üztemur (2016), a great majority of the pupils were found to be aware of the significance of justice as a value in society and to consider it different to and better than equality. Also in the present study, the pupils likewise emphasized the difference between justice and equality, and considered the latter as a necessary but insufficient precondition of the former. In parallel to the findings of the present study, Mulhan (2007) concludes that the pupils consider justice to be functional in separating the right from the wrong and preserving social peace. Taken together with the other studies in the literature, the present study can draw the conclusion that the importance of justice for social harmony was internalized by the pupils.

The pupils emphasized the need for the state and the individuals to be fair for the establishment of justice. In a similar vein, Diktaş and Üztemur (2016) conclude that first the individuals themselves must be fair and then the state should treat all its citizens equally. The pupils said that, in their everyday lives, they took care to be fair in general despite occasional slips. Tahiroğlu and Aktepe (2015) conclude that democracy-related educational activities for sixth-year pupils made them more inclined to play fair.

Some of the pupils expressed mistrust in the justice system, saying that they would seek their own justice in the face of an injustice. Despite recognizing that this could lead to chaos, vendetta, and civil war, these pupils still would not accept the punishment handed down by the justice system if they themselves or their immediate family came in harm's way. This could mean that the pupils knew about the qualities of justice as a value but did not

apply what they knew in their everyday lives. These conclusions are significant in demonstrating the importance of turning acquired knowledge into attitude and behaviour. Democratic values should become a way of life rather than remain mere school subjects. Some pupils, nevertheless, pointed out the need for trust in the justice system in any case, and warned that, otherwise, social peace and harmony could be jeopardized.

The pupils took freedom as a value in the context of autonomy and basic human rights. In Nayır and Akar (2009), the pupils explained freedom in terms of respect for others, free behaviour, and independence. In Dinç and Üztemur (2016), the pupils highlighted the freedom of thought claiming that they could not find their selves without freedom. In Mulhan (2007), the pupils interpreted freedom in terms of independence of others, respect for other people's rights, and free behaviour. These findings reveal a harmony in secondary school pupils' perceptions of freedom as a value. In the present study, the liberty to do whatever one wanted was frequently voiced, and most of the pupils were found to view this liberty in a negative light. For them, this liberty was tantamount to breaking the law, going against social order, or causing harm to others. It would, however, be a significant improvement if a concept of freedom with no such negative overtones existed in the minds of tomorrow's adults for the sake of social harmony and the ability to live all together. In parallel to the conclusions drawn by the present study, Mulhan (2007) found some of the pupils interpreting freedom as free behaviour with no regard for ethical rules. These findings could suggest that, in the triangle of rights, duties, and freedom, teenagers cherish their freedom more, disregarding the other two (Dinç & Üztemur, 2016). Some of the pupils equated absolute freedom with breaking the laws and rules, harming other people, and disobeying their parents. These findings show that some pupils did not comprehend that feeling free did not necessarily entail breaking the law or harming others. The prerequisite to living in society is that absolute freedom should not exist. Otherwise, other people's freedom could be curtailed. When the pupils were asked to picture life in absolute freedom, only one of them declared a will to use this gift positively. The other pupils' imagination of absolute freedom is not very encouraging. These pupils view absolute freedom in the same light as negative behaviours such as committing crimes, harming others, etc. For them, it is not possible for all members of society to be free because, if they were, they would inevitably commit a crime and harm others. Therefore, all members of society should not have unlimited freedom. This is suggestive that these pupils do not fully grasp the concept of freedom, which is not the same as breaking the law or harming others and which does not confer the authority to commit crimes. On the other end of the spectrum, some pupils indicated a desire to be absolutely free without hurting others. In a similar vein, Mulhan (2007) found some pupils to perceive freedom as the liberty to do anything without causing harm to others.

Another conclusion of the present study is that freedom requires respecting other people's rights and living in harmony with the rest of society. Some pupils considered the fulfilment of responsibilities as a prerequisite to individual freedom. These pupils do not seem to realize that freedom is an unconditional birth right. The study revealed that some pupils did not feel free because of having duties to fulfil, being underage, not earning their own money, not being able to travel whenever they wanted, not having a place of their own, etc. Dinç and Üztemur (2016) conclude that pupils do not feel free due to 'neighbourhood pressures' which cause them discomfort. Nayır and Akar (2009) conclude that pupils view their instinctive behaviours as freedom. In Mulhan (2007), the phenomenon of being underage was found to be one of the obstacles on the way to freedom. These findings may lead to conclude that teenage pupils cherish their freedom a great deal.

For the pupils, an environment of freedom in society requires mutual respect and tolerance amongst its members, full equality and justice, and no interference from other individuals. In a society with respect and tolerance, individuals accept one another as they are and respect other people's liberties. In such a community, everyone would enjoy more freedom. In parallel to the conclusions of this study, İlğan et al. (2013) conclude that pupils had a high arithmetic average in terms of respecting other people's freedom. In Kaldırım (2005), 90% of the pupils were found to appreciate the significance of the freedom of thought.

The research also concludes that pupils' perceptions of democratic values vary depending on the place, situation, and people. Follow-up studies may include research that focuses on the frequency and the manner of the use of democratic values in everyday life, studying families as well as secondary and high school pupils. Triangular research could test the consistency of students' perceptions of democratic values. Studies could also be conducted on how and to what extent teachers' and pupils' perceptions of democratic values influence the school environment.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Değer Algıları: Fenomenolojik Bir Analiz

Giriş

Teknolojinin gelişimiyle birlikte her geçen gün yenilenen toplum hayatında gençlerin duyuşsal açıdan gelişimi ve değerler eğitimi, kültürel öğelerin özünü koruyarak gelecek kuşaklara aktarılması bakımından çok önemlidir. Eğitim sürecinde bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra kendini ve çevresini tanıyan, toplumla uyumlu, küreselleşen dünya şartlarına uyum sağlamış vatandaşların yetişmesine de gereken önem verilmelidir (Namlı, 2015). Rokeach'a (1973) göre, değer, kişinin sergilediği davranışın devamlılığını sağlayan ya da varoluşun temel amacıyla ilişkili bireysel inanma durumudur. Yeşil ve Aydın'a (2007) göre değer "insanın herhangi bir varlık ya da olaya bakış açısını ve verdiği önemi yansıtan, benimseme esasına dayalı, davranışlara yön verme gücüne sahip psikolojik, sosyal, ahlaki ve estetik boyutlu inanç ve kanaatler bütünüdür." Değerler; günlük olaylara yönelik davranışlarımızın, tutumlarımızın ve toplumdaki konumumuzun şekillenmesinde belirleyici bir rol üstlenen kural ve inançların birleşimidir (Hökelekli, 2010; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Yazıcı, 2006; Yeşil, 2002). Her toplumun kendine özgü değerleri ile insanlığın ortak mirası olarak kabul edilen evrensel değerlerin kişilere öğretilmesi eğitim ile mümkündür. Bu durumun neticesinde okullarda verilen değer eğitiminin kalitesi, toplumun geleceğinin inşasında çimento görevi görmektedir. Okullarda verilmesi gereken değerler içerisinde demokratik değerler önemli bir konumdadır (Dinç ve Üztemur, 2016).

Demokratik bir toplum açısından eğitimin temel hedefi, öğrencilerin zihninde demokratik düşünme becerilerini geliştirip bunu doğal bir düşünme şekline dönüştürmektir. Demokratik bir eğitim ortamında bireylerin cinsiyet, ırk, sınıf ve düşünce farklılığı doğal karşılanıp herkese eşit davranılır (Gökçe, 2005). Çağdaş, demokratik düşünme becerisine sahip, sorumluluklarının bilincinde, olaylara farklı açılardan bakabilen, hoşgörülü kişiler yetiştirmenin ilk basamağı eğitim sisteminin demokratik olmasıdır (Celep, 1995). Demokratik değerler açısından eğitimin esas amacı; demokrasinin temel değerlerini özümseyip bunu yaşam biçimine dönüştürmüş, siyasi rol ve sorumluluklarını idrak eden, davranışlarının sonuçlarını üstlenen, toplumun gelişmesine katkıda bulunan etkin vatandaşlar yetiştirmektir (Sarı ve Sadık, 2011). Demokratik toplumlarda hür düşünebilen, eleştirel, dürüst, açık fikirli, empati kurabilen vatandaşların yetişmesi hedeflenir (Büyükkaragöz ve Üre, 1994). Demokratik eğitimin amacı; yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, haksızlıklar karşısında tepkisini ortaya koyan, duyarlı, kendini geliştirip yenileyebilen, kıvrak zekâlı, eşitlik ve adaleti savunan, özgürlüğüne bağlı ve sosyal katılım becerilerini kullanarak toplumun refahı için çalışan kişiler yetiştirmektir (Moller, 2006). Etkili bir vatandaşlık eğitimi öğrencilere kendi kültürel toplumlarında ve küresel toplumda etkin bir şekilde yer almaları için gerekli bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri konusunda onlara yardımcı olur. Böyle bir eğitim, tüm dünyadaki insanların sosyal adalet ve eşitliğini sağlamak için gerekli değerlerin ve kapsamlı bakış açısının kazanılmasını sağlar (Banks, 2013). Demokratik bir toplum düzeni için, önce ailede, sonrasında okullarda demokrasi kültürünün yerleşmesi gerekir. Demokrasinin toplum yaşamında tam manasıyla işlevsel hale getirilmesi için aile, okul ve devletin işbirliği içinde olması gerekir (Karakütük, 2001). Demokratik yaşam biçiminin çocuk yaşlarda edinildiği göz önüne alındığında aile ve okulda çocuklara demokrasi kültürü aşılanmazsa, bireylerin toplum içerisinde demokratik davranması beklenemez (Okutan, 2010).

Demokratik okul ortamı, okul içerisindeki bütün paydaşların işbirliği yaparak karar aldıkları ve farklı görüşlere saygı duyarak benimsedikleri bir yerdir (Apple ve Bean, 1995). Demokratik okul denince zihinlere demokrasinin kavram olarak öğretildiği mekân gelmemeli ve demokrasi eğitimi yaşantı ve uygulama merkezli olmalıdır (Doğanay ve Sarı, 2006; Yeşil, 2004). Çağdaş ve medeni bir toplum oluşturmak için demokrasinin temel kurallarını bilmenin yanı sıra, hayatının her noktasında bu kuralları uygulayıp yaşam biçimine dönüştürmüş öğrenciler yetiştirmek gerekir (İlğan, Karayiğit ve Çetin, 2013). Okullarda demokrasi kültürünün tam anlamıyla yaşanabilmesi için öğretmenler; öğrencilerin kendi başlarına karar alabilmelerine imkân sağlamalı, öğrencilerin derse katılımlarını özendirilmeli, işbirlikçi çalışmalar yaptırmalı, öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmalarını sınıfta sunmalarına fırsat tanımalı ve onlara sorumluluk vererek öz benliklerini keşfetmelerine imkân sağlamalıdır (Ertürk, 1993). Demokratik eğitimle birlikte öğrencilerde eleştirme, tartışma, hoşgörülü olma, özgür düşünme ve farklı düşüncelere saygıyla yaklaşma sağlanmalıdır. Bu etkinliklerin uygulandığı bir okuldaki öğrenciler, demokratik tutum ve davranışları günlük hayatlarında daha rahat uygular (Yeşil, 2003).

Demokratik değerler çok çeşitli olmakla birlikte; özgürlük, ifade özgürlüğü, eşitlik, adalet, çoğulculuk, duyarlılık, hoşgörü, insan haklarına saygı, sorumluluk, uzlaşma, eleştirel düşünme, farklılaşma vb. şekilde sıralanabilir (Erdoğan, 1997; Kıncal ve Işık, 2003; Kışlalı, 1994; Tanilli, 1995; Yeşil, 2002). Akşin'e (1992) göre demokratik bir ülkede özgürlük ve eşitliğin tam anlamıyla uygulanması gerekmektedir. Büyükkaragöz ve Üre

(1994) demokratik tutumu; kişilerin özgürlük, fırsat eşitliği ve adalet gibi temel demokratik değerleri bir yaşam biçimi olarak gerçekleştirdiği davranışlar bütünü şeklinde tanımlamışlardır. Demokrasinin temel yapı taşları olarak eşitlik, adalet ve özgürlük kavramları ön plana çıkmaktadır (Cılga, 2001; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006).

Eğitimde demokratik değerler ile ilgili ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde teorik çalışmalar (Başaran, 1986; Güven ve Akkuş, 2004; Hotaman, 2010; Okutan, 2010; Özpolat, 2010; Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010; Yeşil ve Aydın, 2007) ile öğretmen adaylarına (Akar, İnel ve Yalçıntaş, 2017; Akın ve Özdemir, 2009; Aydemir ve Aksoy, 2010; Ektem ve Sünbül, 2011; Gömleksiz ve Kan, 2008; Sarı ve Sadık, 2011; Yazıcı, 2011) yönelik araştırmaların fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalar (Çetinkaya ve Kıncal, 2015; Doğanay ve Sarı, 2004; Er ve Ünal, 2015; Izgar, 2014; Izgar ve Beyhan, 2015; İlğan, ve diğerleri, 2013; Kaldırım, 2005; Kaya, 2006; Kuş ve Çetin, 2014; Mulhan, 2007; Sabancı, 2008; Şimşek, Doymuş, Şimşek ve Özdemir, 2004; Tahiroğlu ve Aktepe, 2015; Ural ve Sağlam, 2011; Uygun ve Engin, 2014; Yüksel, Bağcı ve Vatansver, 2013) incelendiğinde nicel ve tarama modelindeki araştırmaların yaygın olduğu görülmektedir. Ülkemizde demokratik değerlerin öğrenciler tarafından nasıl ve ne yönde algılandığını nitel araştırma yöntemleriyle bütüncül bir şekilde ele alan çalışmaların sayısı çok azdır (Dinç ve Üztemur, 2016; Ersoy, 2010; Nayır ve Akar, 2009; Yılmaz, 2013). Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değerlerin temelini oluşturduğu öngörülen eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılarını yorumlamacı bir bakış açısıyla derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

“Ortaokul 8. sınıf öğrencileri bazı demokratik değerleri (eşitlik, adalet, özgürlük) nasıl algılamakta ve bu değerlere ne tür anlamlar yüklemektedir?”

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin demokratik değer algılarını bütüncül bir şekilde derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeline göre desenlenmiştir. Fenomenoloji bir veya birkaç bireyin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını açıklamaya çalışır (Creswell, 2013). Fenomenoloji, bireylerin fenomenleri nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, ona dair neler hissettikleri, nasıl yargılayıp anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleriyle onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır (Patton, 2014, s. 104). Fenomenolojik araştırmalar tamamıyla kişisel algı ve anlatılar üzerine odaklanmakta ve deneyimi “içeridekinin” bakış açısından araştırmaya çalışmaktadır (Tanyaş, 2014). Bu çalışmada araştırmacılar fenomen olarak demokratik değerleri (eşitlik, adalet, özgürlük) tanımlamışlardır. Daha sonrasında derinlemesine mülakatlar yoluyla veriler toplanarak çalışma grubundaki öğrencilerin demokratik değerlere yönelik algılamalarının özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Moustakas, 1994’ten akt., Creswell, 2013, s. 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Manisa ili merkez Yunusemre ilçesinde ikinci yazarın sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı resmi bir ortaokuldan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiş 10 (6 erkek, 4 kız) sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ortaokulun son basamağında olmaları ve soyut konularda yorum yapabilme becerilerinin daha gelişmiş olabileceği varsayımından hareketle sekizinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda ilgili fenomenin bütüncül bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmesi nedeniyle çalışma grubunun sayısı az tutulmaktadır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Analizin kişiden ziyade tecrübeye odaklanması, ilgili fenomenin deneyimleyen bakış açısının çok ayrıntılı bir biçimde irdelenmesini gerektirir. Bu sebepten ötürü örneklem çok az ve mümkün olduğu kadar homojen olmalıdır (Tanyaş, 2014). Smith (2004’ten akt., Tanyaş, 2014, s. 31) örneklemin küçüklüğünü savunurken kişiye dair ne kadar derinlemesine analiz yapılırsa insana dair ortaklığa (dolayısıyla evrensele) o denli yaklaşılabileceğini savunmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Fenomenoloji çalışmalarında en temel veri toplama aracı mülakatlardır. Olgulara yönelik deneyimleri ve özleri derinlemesine anlayabilmek için mülakatın çalışmacılara sunduğu esneklik ve etkileşimden faydalanmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple öğrencilerin demokratik değer algılarını belirlemek amacıyla

araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir. Hazırlanan mülakat formu sosyal bilgiler alanındaki üç öğretim üyesine ve bir dil uzmanına incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve netliğini sınamak için çalışma grubunda yer almayan bir öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada formda yer alan soruların genel itibarıyla açık ve anlaşılır olduğu, öğrencilerin deneyim ve bilgi düzeylerine uygun olduğu ve mülakatın yaklaşık 30-35 dakika arası sürdüğü belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda mülakat formundaki sorulara son şekli verilmiştir. Mülakatlardan önce okul idaresi ve veliler bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan her bir öğrenciyle randevu alınarak ayrı zamanlarda görüşülmüş ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verileri analize hazır hale getirmek amacıyla ses kayıtları kelime işlemci programına aktarılmıştır. Mülakatlar yoluyla elde edilen veriler fenomenolojik olarak analiz edilmiştir. Fenomenolojik analiz, birey veya grupların bir fenomene yönelik yaşadığı deneyimlerin anlamı, özü ve yapısını anlamayı ve daha net hale getirmeyi amaçlar (Patton, 2014, s. 482). Bu analiz türündeki en temel amaç, kişilerin etraflarında olup biten olayları nasıl değerlendirdiklerini anlamaktır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009; Wade ve Tavis, 1990'dan akt., Özdemir, 2010, s. 334). Fenomenolojik analizin ilk aşamasında araştırmacılar kendi düşünce kalıplarını ve önyargılarını bir kenara bırakarak verileri olduğu gibi kabul eder. Bu duruma önyargılardan sıyrılma denmektedir. Böylelikle katılımcıların ilgili fenomene yönelik deneyimleri ve özne bakış açıları okuyucular tarafından daha net anlaşılır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Öğrencilerin yorumları defalarca okunarak birimlere ayrılmış ve fenomenolojik analize tabi tutularak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken öğrenciler tarafından söylenen kavramlar kullanılmıştır. Öğrencilerin dile getirdikleri kavramlar kodlamada yetersiz kaldığı durumlarda ilgili fenomeni en iyi şekilde karşılayacak kodlar araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Kodlardan benzer özelliğe sahip ve anlamca birbirine yakın olanlar aynı kategoride değerlendirilmiştir. Bir sonraki safhada bu kategoriler birbirleriyle karşılaştırılıp ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır. Fenomenolojik analizde temalar katılımcının fenomene yönelik ortaya koyduğu deneyimlerinin araştırmacılar tarafından yorumlanmasını içerir ve analizin ilk çerçevesini oluşturur. Bu çerçeve baz alınarak sonraki veri setinin (örn, ikinci katılımcının görüşmesinin) analizine geçilir. Analiz tamamlandığında bütün katılımcıların ortak deneyimlerinin yansıtıldığı esas tablo oluşturulmuştur (Tanyaş, 2014, s. 31). Analizler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda yapılarak görüş birliği ve ayrılığı olan durumlar tespit edilerek üzerinde gerekli tartışmalar yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü [$p = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$] hesaplanarak % 95 sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın inanılabilirliğini sağlamak için öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma etiği açısından öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcılara cinsiyetlerine göre (E1, E2, K1, K2) kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik bulgular sırasıyla verilmiştir.

Eşitlik

Öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla eşitlik değerinin kendilerince ne anlam ifade ettiğini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin eşitlik değeri algılamaları Diyagram 1'de görselleştirilmiştir.

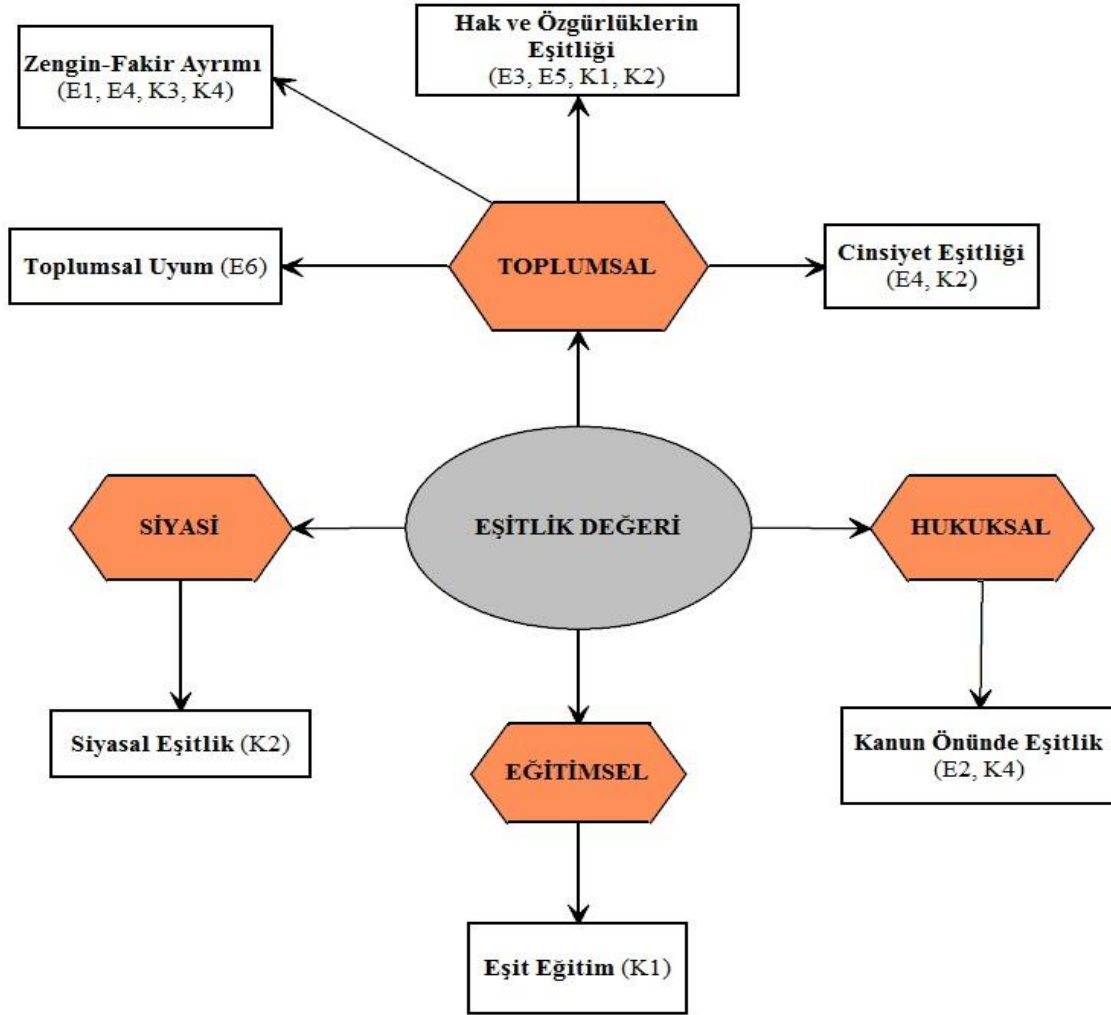
Diyagram 1'de görüleceği üzere öğrencilerin eşitlik algıları toplumsal, hukuksal, siyasi ve eğitim olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Toplumsal açıdan insanların eşit olması gerektiğini düşünen öğrencilere göre toplum içerisinde zengin ile fakir bireylerin aynı haklara sahip olması ve zenginlere torpil geçilmemesi; bununla birlikte fakir insanlara ayrımcılık yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır. K3 kodlu öğrencinin görüşleri bu algıyı temsil eden örneklerden biridir:

"Ayrımcılık olmayan, üstünlük olmayan ve zengin-fakir diye ayırt edilmeyen bir toplum olmalıdır." (K3).

Öğrencilere göre toplumda uyum içerisinde yaşamak için bütün insanların hak ve özgürlükler açısından eşit olması gerekmektedir. Toplumsal yaşamın ahengi eşitlik değerinin uygulanmasıyla sağlanmaktadır. Aksi takdirde insanlar arasında kargaşa ve bölünmeler olacaktır. Toplumsal uyumun bir diğer şartı kadın-erkek eşitliğidir. Bir kız öğrenci bu hususu şöyle vurgulamıştır:

"Akluma ilk olarak kadın-erkek eşitliği geliyor. Bir kere kadınlar ve erkekler eşit olmalı, kadınlar bunu yapamaz şunu yapamaz olmamalıdır." (K2).

Yukarıdaki alıntıdan kadınların da erkekler gibi aynı haklara sahip olması gerektiği ve erkeklerin yaptığı işleri kadınların da yapabileceği sonucu çıkmaktadır. Eşitlik değerini hukuksal açıdan yorumlayan öğrencilere göre kanun önünde bütün vatandaşların eşit olması ve aynı muamele görmesi gerekmektedir. Öğrenciler kanunların bütün vatandaşlara eşit uygulanmadığı yönünde görüş bildirerek bu durumun düzeltilmesi sonucunda eşitliğin sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Siyasi açıdan eşitliğin olması gerektiği K1 kodlu öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu öğrenciye göre siyasi yönden eşitliğin sağlanması insanların kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlayacaktır. K1 kodlu öğrenci eğitim açısından fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik yorumlamalarda bulunmuştur.



Diyagram 1. Eşitlik Değerine Yönelik Öğrenci Algıları

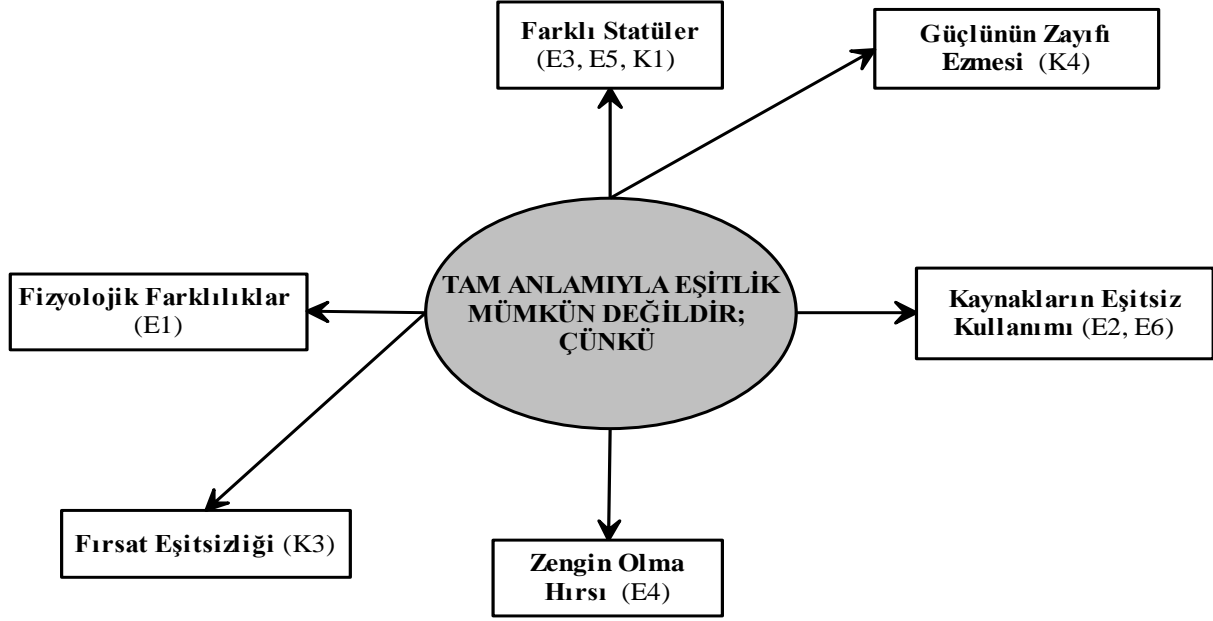
Eşitlik konusunda yukarıdaki algı ve düşüncelere sahip olan katılımcı öğrenciler tam ve mutlak bir eşitliğin de pek muhtemel olmadığına yönelik bir farkındalık sergilemişlerdir. Öğrencilerin hepsi tam anlamıyla eşitliğin imkânsız olduğunu belirtmişlerdir. Diyagram 2’de öğrencilerin böyle düşünmelerinin nedenleri görselleştirilmiştir.

Diyagram 2 incelendiğinde insanların bencil ve çıkarıcı davranışları yüzünden dünyada eşitliğin tam anlamıyla uygulanmadığı görüşü öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin tamamı eşitliğin aslında olması gerektiğini; fakat insanların eşit biçimde davranmadıklarını vurgulamışlardır.

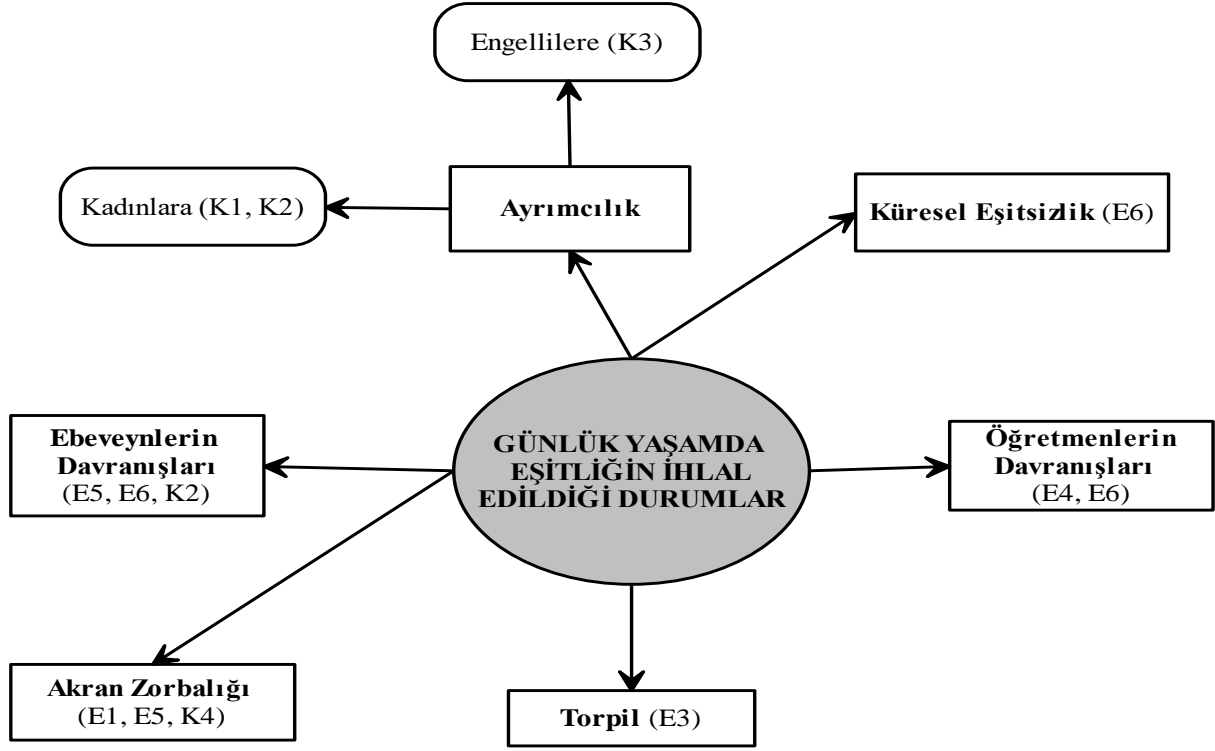
E6 kodlu öğrencinin görüşleri bu şekilde düşünen öğrencileri temsil etmektedir:

“Mesela şu anda eşitlik ilkesi var; ama Afrika’dakiler hiç de eşit görünmüyorlar. Biz şu an ülkemizde yiyoruz içiyoruz ama Afrika’dakiler bunu yapamıyor. Tüm insanlar eşitse neden onlar eşit değil, neden onlar bizim gibi yaşamıyor? Eşitlik ilkesi uygulanmıyor. Yapılsa eşitlik mümkündür; ama yapılmıyor.” (E6).

Farklı statüler ve fizyolojik farklılıklar kategorilerindeki öğrenciler eşitliğin gerçekleşme nedenini insanların elinde olmayan faktörlere bağlamışlardır. Böyle düşünen öğrenciler için eşitsizliğin sebepleri insanların tutum ve davranışlarından kaynaklanmamaktadır. Bu kategorilerdeki öğrenciler insanların doğuştan farklı karakter, yapı, kişilik, beden ve çevreye sahip olduklarını ve bu nedenle tam anlamıyla eşitliğin olamayacağını vurgulamışlardır. Öğrencilere günlük hayatlarında karşılaştıkları eşitliği ihlal eden durumlara örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları Diyagram 3’te görselleştirilmiştir.



Diyagram 2. Öğrencilerin Her Anlamda Eşitliğin Olmayacağına Yönelik Görüşlerinin Nedenleri



Diyafram 3. Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Eşitliğin İhlal Edildiği Durumlar

Diyafram 3 incelendiğinde öğrencilerin ailede, okulda, sokakta vb. yerlerde eşitliğin ihlal edildiği durumlarla yüzleştikleri görülmektedir. Aile içerisinde anne-babaların otoriter tavrından ve kararların alınışında kendilerinin görüşlerine başvurulmamasından memnun olmayan öğrenciler bu durumdan şikâyet etmiştir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Aile içinde eşitliği bozan durumlar oluyor. Onlar anne-baba diye her şeyi söyleyebilir ve her şeyi yapabilir diye bir kanun yoktur. Anne-baba böyle algılıyor. Ben annemim daha saygılı konuş, onu yapma bunu yapma diyor. Yüzüne bir şey dediğinde ben annemim ya da ben babamım benle nasıl böyle konuşursun diyorlar. Bu durumlar eşitlik değildir. Çocuklar hiçbir şeyi söyleyemiyor, anne-babaya gelince her şeyi diyebiliyorlar. Böyle bir durum olmamalıdır.” (K2).

Toplum hayatında ise işe alımlarda kadınlara ve engellilere ayrımcılık yapıldığı ve liyakatin gözetilmediği vurgulanmıştır. Afrika'nın diğer ülkeler tarafından sömürüldüğünü belirten E6 kodlu öğrenci bu durumun eşitsizliğe verilecek en güzel örnek olduğunu belirtmiştir. Okul ortamında eşitliğin ihlal edildiği durumlara örnek olarak fiziksel açıdan daha güçlü olan öğrencilerin küçük öğrencilerin hakkını yediği ve onlara baskı yaptıkları dile getirilmiştir. Öğretmenlerin ve okul idaresinin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında eşit davranmadıkları vurgulanan bir diğer konudur. Kanun önünde eşitlik ilkesinden öğrencilerin hangi anlamlar çıkardıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kanun Önünde Eşitlik İlkesi Algılamaları

Kanun önünde eşitlik olabilmesi için;

	Zengin ya da fakir olmasına (E3, E4, K1)	
	Siyasetçi ya da yönetici olmasına (E5, E6, K2)	
İnsanların	Sosyal statüsüne (E1)	Bakılmamalıdır
	Ünlü ya da medyatik olmasına (E2)	
	Aralarındaki yaş farkına (K4)	

Cinsiyetlerine (K1)

Tablo 1’de görüleceği üzere öğrenciler yasaların herkese eşit uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Günlük hayatta kanun önünde eşitlik ilkesini ihlal eden durumlardan örnekler vererek açıklamaya çalışmışlardır. Bu duruma örnek olarak E1 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“*Mesela bir kişi beyin cerrahı olmuş ama bir yanda da çöpçü var. Bunların ikisi de kanun önünde eşit olmalıdır. Cerrahın rütbesi yüksek diye torpil olmamalıdır.*” (E1).

Öğrencilere ülkemiz şartlarında kanunların herkese eşit bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı sorularak nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu duruma yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Kanunların Herkese Eşit Uygulanıp Uygulanmadığına Yönelik Görüşleri

Hiç uygulanmıyor;

- ÇÜNKÜ**
- Siyasetçilere ve zenginlere ayrıcalık tanınıyor (E5, E6, K2, K3 K4)
 - Adalet dağitanlar tarafsız davranmıyor (E4, E5, K2)
 - Tanıdıklara torpil yapılıyor (E1, K3)
 - Ünlülere ayrıcalık tanınıyor (E2)

Bazen uygulanıyor bazen uygulanmıyor

- ÇÜNKÜ**
- Zenginlere ayrıcalıklı davranılıyor (E3)
 - Kanunlar caydırıcı değildir (K4)

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir kısmı kanunların herkese eşit uygulanmadığı görüşünü savunmaktadır. Öğrencilerin böyle düşüncelerinin altında yatan sebeplere bakıldığında ayrımcılık ve torpile vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler görüşlerini açıklarken sıklıkla medyadan edindikleri güncel haberlerden örnekler vermiştir. Olması gereken standart durumların (kanunların herkese eşit uygulanması) medyada çok fazla yer almadığı göz önüne alınırsa öğrencilerin zihninde olumsuz örneklerin yer alması gayet doğal bir durumdur. Öğrenciler mülakatlarda medyadan edindikleri olumsuz örneklerle çok fazla değinmiştir. Böyle bir durumda medyanın öğrencilerin eşitlik algularına etki ettiği ya da yönlendirdiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılamalarının bir diğer bileşeni olarak kadın-erkek eşitliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla onlara kadın-erkek eşitliğinin mümkün olup olmadığı sorulmuştur. Tablo 3’te öğrencilerin kadın-erkek eşitliği konusundaki görüşleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kadın-Erkek Eşitliğine Yönelik Görüşleri

Mümkündür;

- ÇÜNKÜ**
- Kadınlar da her işi yapabilir. (E3, E6, K1, K3)
 - Kadınlar da insandır ve erkeklerden bir farkları yoktur (E2, E4, E6, K3)
 - Kadınlara pozitif ayrımcılık yapılmalıdır (E5)
 - İnsanların özgür hareket etmesi cinsiyete bağlı olmamalıdır (K1)

Mümkün değildir;

- ÇÜNKÜ**
- Erkekler ve kadınların kişilik yapıları farklıdır (K2, K4)
 - Erkekler daha güçlüdür ve her zaman kadını ezmek ister (E1)

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu kadın-erkek eşitliğinin mümkün olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Böyle düşünen öğrenciler kadınların erkeklerden herhangi bir farkı olmadığı ve erkeklerin yaptığı her işi kadınların da yapabileceğini vurgulamışlardır. Aşağıdaki alıntı bu görüşe bir örnektir:

“Mümkündür hocam; çünkü o da insan biz de insanız sadece cinsiyetimiz farklıdır.” (E2).

E5 kodlu öğrenci kadınlarla erkeklerin eşit olduğunu, kadınların sadece yapıları itibarıyla bedensel açıdan erkeklerden güçsüz olduklarını belirtmiştir. Bu durumun üstesinden gelmek için kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Kadınlar ve erkeklerin eşit olmadığını belirten öğrencilerin görüşleri iki kategoride toplanmıştır. Birinci kategoride yer alan öğrenciler kadın-erkek eşitliğinin mümkün olamama nedeni olarak her iki tarafından fizyolojik, psikolojik, karakter ve davranış açıdan farklı yapılara sahip olmalarını göstermişlerdir. E1 kodlu öğrenci ise kadın-erkek eşitsizliğinin nedeni olarak erkeklerin fiziksel güçlerini kullanarak kadınlardan daha üstün gelme hırslarını göstermiştir. E1 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıdaki alıntıda verilmiştir:

“Mümkün değildir; çünkü kadın erkek eşitliği olamaz erkek daha güçlüdür. Eşit olmaya çalışsalar bile erkek daima üstünlük kurmak ister; çünkü erkekte öyle bir duygu vardır. Kadını ezer. Erkekler kadınları yönetmek ve hâkim olmak ister o yüzden kadını ezerler. O nedenle eşit olamaz. Eşitlik çok nadir görülür. Özellikle bizim ülkemizde kadın-erkek eşitliği fazla görülüyor pek nadir oluyor.” (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin eşitlik değerini sadece fiziksel güç açısından yorumladığı sonucu çıkarılabilir. Kadın-erkek eşitliği ikileminin bağlama göre değişebileceğini belirtmesi açısından K1 kodlu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bazı konularda erkeklerin bazı konularda da kadınların üstün yanları olabilir; ama birçok işi kadın erkek fark etmeksizin herkes yapabilir. Bazı konularda eşitliği sağlayamayız. Kadınların yapamayacağı bazı ağır işler var o konularda tabi ki eşitliği sağlayamayız; ama insanların özgür hareket edebilmesi cinsiyete bağlı olmamalıdır.” (K1).

Yukarıdaki alıntıdan K1 kodlu öğrencinin herkesin eşit haklara sahip olduğunu, kadınlarla erkeklerin doğuştan farklı yapılara sahip olduklarını ve bu durumun gayet doğal karşılanması gerektiğini kavradığı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılamalarını derinlemesine irdelemek ve eşitlik ile adalet değerleri arasındaki ince ayrımı kavrayıp kavramadıklarını ortaya koymak için onlara “Herhangi bir ülkede çalışan bütün insanların hepsinin aynı maaşı aldığı düşünün. Bu ülkede eşitlik ilkesinin uygulanması hakkındaki düşünceniz ne olurdu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı böyle bir duruma karşı çıkarak adalet değerine vurgu yapmışlar ve böyle bir uygulamanın eşitlik olamayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerini daha iyi yansıtmaları açısından aşağıda doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Kesinlikle eşitlik ilkesine aykırı bir şeydir. Bir memur gençliğini harcamış ders çalışmış, diğerleri ise gençliğini yaşamış ve geleceğe bakmayıp geleceğini karartmış. Asla bu ikisi aynı maaşı almamalıdır.” (K1).

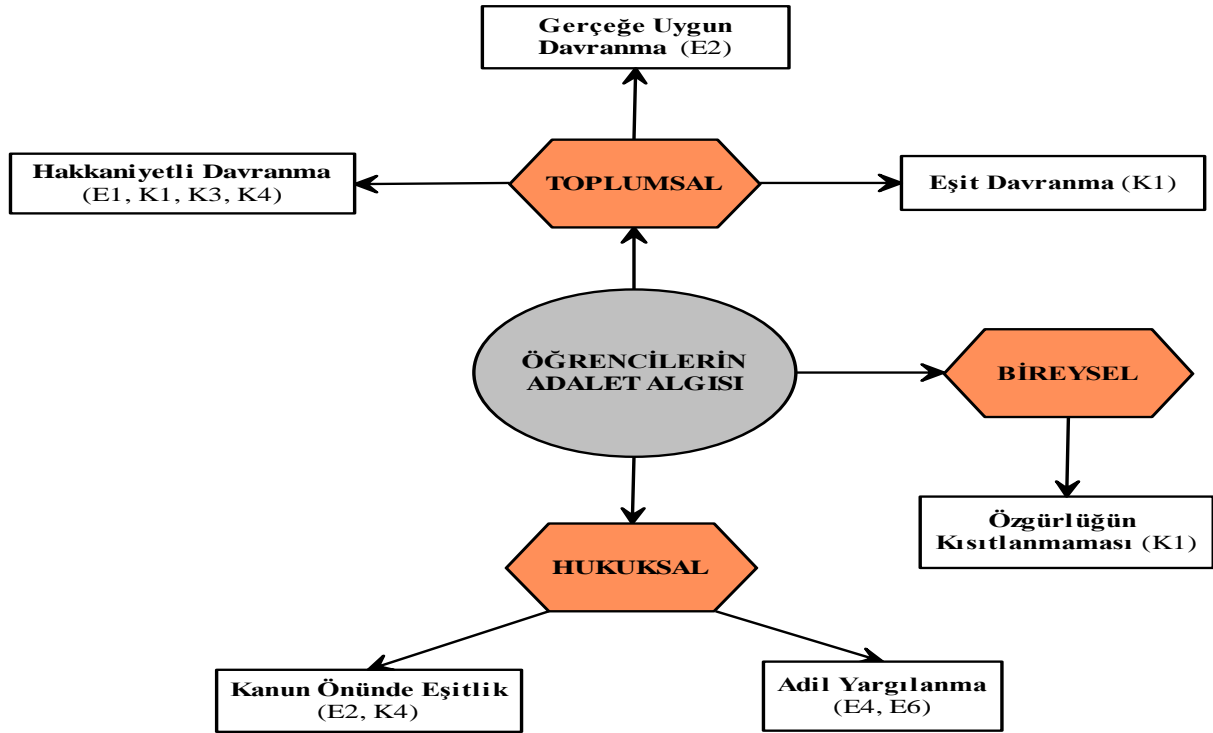
“Bir yanda çok çalışan var diğer yanda az çalışan var. Çalışan var, emeğini hak eden var; diğer yanda hak etmeyen var. Adam okumuş gelmiş, diğer adam hiçbir şey yapmamış. Aynı maaşı almaları eşitlik değildir.” (K3).

Yukarıdaki alıntılardan eşitlik değerinin sözlük anlamından ziyade daha farklı anlamlar ifade ettiğinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı yorumu yapılabilir. Yukarıdaki soruda belirtilen ülkede yaşamak isteyip istemedikleri sorulduğunda öğrencilerin tamamı eşitlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle hayır cevabını vermişlerdir. Yukarıdaki örnek soruya verilen cevaplardan; niceliksel açıdan benzer olmanın eşitlik değerini tam anlamıyla karşılamadığı ve eşitlik değerinin zamana, mekâna ve kişilere göre değiştiği gerçeğini öğrencilerin kavradığı söylenebilir.

Eşitliğin zamana ve mekâna göre farklı uygulamalarının olabileceğini belirten öğrencilere “Benim oyum ile dağdaki çobanın oyu aynı sayılmaz” örneği verilerek bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Bir önceki örnekte eşitliğin bağlama göre farklı şekilde uygulanması gerektiğini belirten öğrenciler; bu örnekte ise tamamen niceliksel açıdan eşitliğin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre oy verme işlemi (siyasal anlamda eşitlik) herkes için hiçbir koşul aranmadan yerine getirilmelidir. Yukarıdaki örneklerden öğrencilerin eşitlik değerine yönelik algılamalarının bağlama göre farklılaştığı sonucu çıkarılabilir.

Adalet

Öğrencilerin adalet değerine yönelik algılamalarını ortaya koymak amacıyla adalet değerinin kendileri için hangi anlamlara geldiğini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin adalet değerine yönelik algılamaları Diyagram 4’te görselleştirilmiştir.



Diyagram 4. Öğrencilerin Adalet Değeri Algılamaları

Diyagram 4 incelendiğinde öğrencilerin adalet değeri algılamalarının üç ana tema altında şekillendiği görülmektedir. Hakkaniyetli davranmak kategorisinde yer alan öğrenciler adalet değerini hak yememe açısından açıklamışlardır. Bu yönüyle de adalet değerinin eşitlik değerinden ayrılan yönlerini kavradıkları görülmüştür. Bu kategoride yer alan E1 kodlu öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“Herkes hak ettiğini vermektir. Mesela bir insan çalışıyorsa ben çalışmıyorsam o daha yüksek yerlerde bense daha aşağıda olmam gerekir. Sınavlarda çalışan öğrencinin daha iyi; çalışmayanın ise daha az not olması lazım. Hocaların sözlü notu verirken çalışmayan kişiye sözlüde düşük verirler; çünkü adaletli olmaları gerekir.” (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin adalet değerinin eşitlik değerinden farklı anlamlara geldiğini kavradığı yorumu yapılabilir. Öğrenciler adalet değerini açıklarken mahkemeler, kanunlar, hâkimler vb. konularına sıkça değinmiştir. Bu durum adalet değerinin öğrencilerin zihninde mahkemeleri, hâkimleri, kanunları vb. kavramları çağrıştırmasıyla açıklanabilir. Kanun önünde eşitlik ilkesi ve insanlara eşit davranma kategorilerinde öğrenciler adalet değerini eşitlik temelinde yorumlamışlardır. Böyle düşünen öğrenciler için eşitlik adaletin bir önkoşuludur. Bu kategorilerde yer alan öğrencilerle yapılan mülakatlardan; öğrencilerin adalet ile eşitliğin farklı kavramlar olduğunun bilincinde oldukları; fakat adalet değerini açıklarken sıklıkla eşitlik değerine atf yaptıkları gözlenmiştir. K1 kodlu öğrenci adalet değerini tanımlarken özgürlük değerine değinerek adaletin sağlanabilmesi için kendi özgürlüğünün kısıtlanmamasının gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin adalet değeri algılamalarını daha ayrıntılı bir şekilde incelemek için adaletin olmadığı bir toplum, kurum veya ülkede ne gibi sıkıntılar yaşanacağına yönelik görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı (N: 7) adalet olmazsa ülkede kargaşa, çatışma, kan davaları ve isyanın çıkacağını belirtmişlerdir. Böyle bir ülkede suç işleme oranlarının artacağı (K1), insanların mutsuz olacağı (E1), güçlülerin zayıfları ezeceği (E1, E4) ve toplumsal uyumun bozulmasıyla (K3) birlikte iç savaşın çıkacağı (E2, E3) öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Yukarıda sıralanan durumlar öğrencilerin gözünden adaletin bir toplumda hangi işlevleri gördüğünü ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğrencilere bir toplumda adaletin sağlanabilmesi için neler yapılması gerektiği sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı (E1, E3, E4, E6, K1, K4) devletin adil davranması gerektiğine yönelik görüş belirtirken; diğer öğrenciler ise

adaletin olabilmesi için ilk önce bireylerin günlük hayatlarında adil davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda her iki farklı görüşü temsilen birer alıntı verilmiştir:

“Devlet adaletli olmak zorundadır. Devlet adaletli olursa toplumda düzen olur. Böylece kargaşa çıkmaz herkes hakkını bilir.” (E4).

“Birey adaletli olursa toplum da devlet de adaletli olur. İnsanın kendi vicdanında adaletli olması lazımdır.” (E5).

Yukarıdaki görüşlerin yanı sıra öğrenciler toplumsal düzenin sağlanmasında devletin ve bireylerin aynı anda adil davranmalarının gerekliliğine yönelik görüşler de belirtmişlerdir. Temel ayırım, adaletin sağlanabilmesi için kimlerin neler yapması gerektiği konusunda öğrencilerin farklı düşünce ve önerilere sahip olmasıdır. Öğrencilere günlük hayatlarında adil olup olmadıkları ve adil davranma konusunda ne gibi şeylere dikkat ettiği sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler bazı zamanlarda adaletsiz davrandıklarını; bununla birlikte genellikle adil davranmaya özen gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler günlük hayatta adil davranabilmek için haksızlık yapmamaya (N: 9), eşit ve tarafsız davranmaya (E1, E2, K2), ayrımcılık yapmamaya (E3, K3), paylaşımcı olmaya (E5), insanları olduğu gibi kabul ederek (K1) bencil olmamaya (K2) özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yukarıdaki görüşleri temsilen K1 kodlu öğrencinin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Günlük hayatımda adaletli olduğumu düşünüyorum. İnsanların diline veya ırkına göre karar vermiyorum. Genelde kendime yakın hissettiğim kişiyi onun dış görünüşüne bakmadan kişiliğine bakarak arkadaşlık ediyorum. Sınıfta veya çevremde birçok kişi görüyorum insanları dışlayıp hak yiyorlar. Kimse kusursuz değildir, o dışlayanların da kusuru vardır.” (K1).

Öğrencilerin günlük hayatta adil olup olmadıklarını daha iyi analiz edebilmek amacıyla *“Haber bültenlerinde çok sık şekilde yer alan halkın suçluları linç etme ve kendi adaletini kendi sağlama girişimleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu insanlar neden böyle bir davranışta bulunma gereği hissetmişlerdir?”* soruları yöneltilerek bu konu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin tamamı halkın bu şekilde davranmasının sorumlusu olarak devletin suçlulara gereken cezayı vermemelerini göstermiştir. Öğrenciler devletin verdiği cezaların toplum vicdanını rahatlatması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşleri temsilen E5 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Halk mahkemelerin doğru düzgün ceza vermediğini düşünüyor. Mesela birisi haksızlık yapıyor. Elini kolunu sallaya sallaya çıkıyor. Bu nedenle halk bu tür olaylara tepki vermek için kendi adaletini kendi vermek istiyor.” (E5).

Öğrencilere *“Aynı durumda siz olsanız siz de linç girişiminde bulunur musunuz? Niçin?”* sorusu yöneltildiğinde öğrencilerin bir kısmı (E1, E4, E5, K3) evet cevabını vermiştir. Aşağıda bu öğrencilerden örnek alıntılar verilmiştir:

“Mesela benim kardeşimi birisi dövse ben de gidip onu döverim bir başkasına söylemem ben gidip kendi adaletimi uygularım. Bu da yanlış bir şey ama uygularım yani.” (E1).

“Evet. Benim akrabamdan birine zarar gelsin çok sinirlenirim. Bu çok kötü bir şeydir. Önce mahkemenin verdiği karara bakarım eğer o karar işe yaramazsa kendi adaletimi kendim sağlarım.” (K3).

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin adalet değerini kendi çıkarlarına göre yorumladıkları görülmektedir. Öğrencilerin kendi adaletlerini sağlama niyetlerinin olması mahkemelerin verdiği cezaları az bulmaları ve bu kararlara güvenmedikleri anlamına gelmektedir. Diğer öğrenciler ise adalet değerinin niteliklerini belirterek devletin adaletine güvendiklerini, devletin suçlu kişilere hak ettikleri cezayı zaten verdiğini ve haklıyken haksız duruma düşmemek için mahkemelerin verdiği kararlara saygı duyduklarını dile getirmişlerdir. İki farklı görüşe sahip olan öğrenci gruplarının ayrıldığı temel nokta şu şekilde özetlenebilir. Kendi adaletini kendi sağlamak isteyen öğrenci grubu adaleti subjektif bir şekilde yorumlamaya meyillidir. Bu şekilde düşünen öğrencilere göre herkesin adalet algısı farklılaşmaktadır. Farklı adalet anlayışına istinaden bireylerin çıkarları doğrultusunda kendi adaletlerini sağlama girişiminde bulunmaları sonucunda toplumun nasıl bir hal alacağı sorusu bu gruptaki öğrencilere sorulduğunda; öğrenciler böyle bir toplumda kargaşa ve çatışmaların yaşanacağı cevabını vererek kendileriyle çelişmişlerdir. Aslında bu grupta yer alan öğrenciler adaletin olmadığı bir toplumda yaşanacak sorunların farkındadır. Buradaki asıl sorun ise kendilerini etkileyen olumsuz bir durum olduğunu düşündüklerinde (adaletsizliğe uğradıklarında) olması gereken bir şekilde (devletin adaletine güvenmek) davranmamalarıdır.

Öğrencilere adalet ile eşitlik aynı mıdır sorusu sorularak adalet ile eşitliği karşılaştırmaları ve adalet ile eşitliğin farklı yönlerini vurgulamaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin tamamı adalet ile eşitliğin birbirinden farklı anlamlar taşıdıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu duruma örnek alıntılar verilmiştir:

“Eşit olursan herkese aynı davranman gerekir. Adil olursan da herkese hakkını vermek gerekir.” (E6).

“Mesela öğretmenlerden örnek verelim bir öğretmen mesela 10 sene okumuş yükselmiş ilmi daha fazla ama başka bir öğretmen de 4 sene okuyup öğretmen olmuş ikisi de aynı parayı alıyor. Bu bir eşitliktir ama adalet değildir. Kendini geliştiren öğretmene haksızlık yapılıyor.” (E1).

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin adalet ile eşitlik ayrımını çok rahat bir şekilde yapabildikleri yorumu çıkarılabilir. E2 kodlu öğrenci ise adalet ile eşitliğin aynı şeyler olmadığını söylemesine rağmen adalet kavramını eşitlikle karıştırmıştır. Aşağıda E2 kodlu öğrencinin görüşlerinden bir bölüm verilmiştir:

“Normal bir insana asgari ücret 1300 lira veriyorlar öğretmene ise daha çok veriyorlar bu biraz adaletsizliktir. Buradaki bir ürün 10 liraysa İstanbul’da 20 lira bence her yerdeki ürünlerin fiyatları eşit olmalıdır.” (E2).

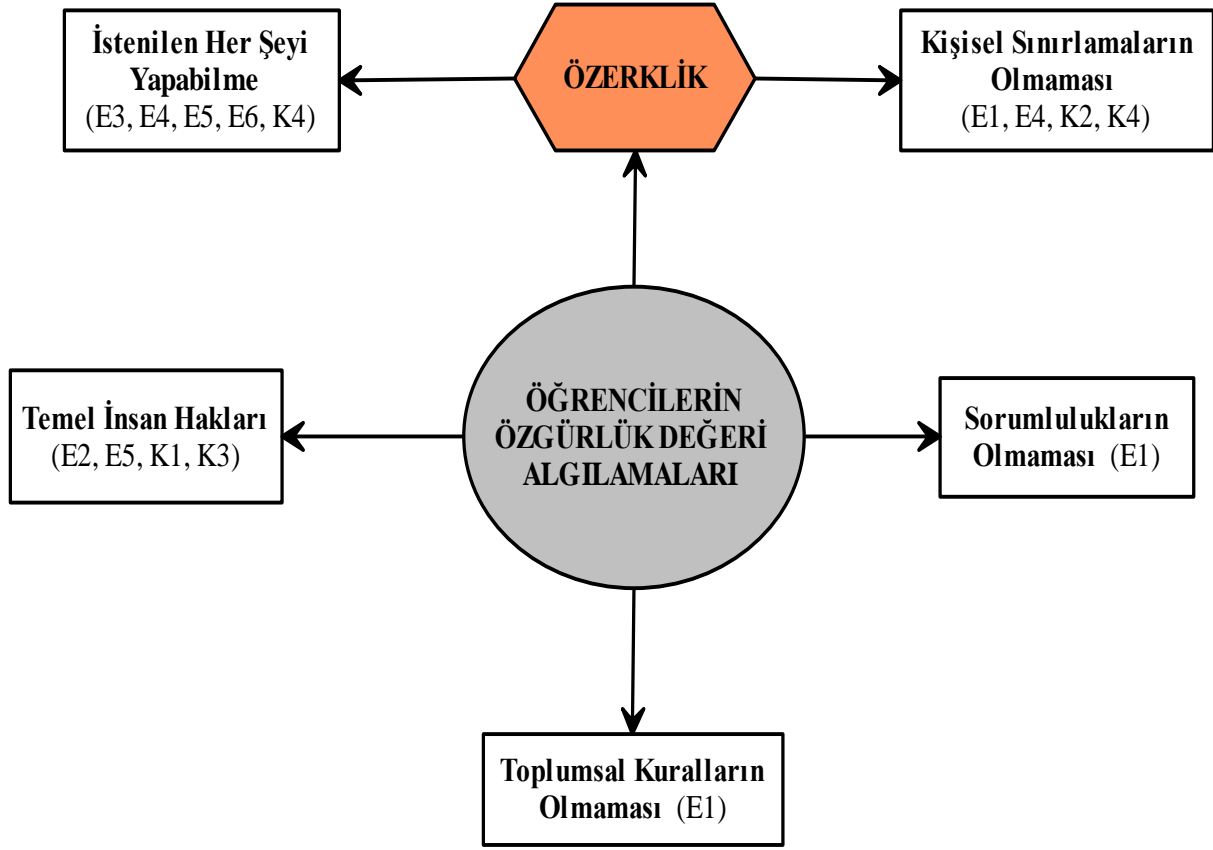
Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin adalet ile eşitlik değerini birbirine karıştırdığı ve adalet değerini açıklarken eşitlik değerinin niteliklerinden bahsettiği görülmektedir.

Özgürlük

Öğrencilerin özgürlük değerine yönelik görüş ve algıları Diyagram 5’te görselleştirilmiştir.

Diyagram 5’te görüleceği üzere öğrencilerin özgürlük algılamaları özerklik kategorisinde daha fazla yoğunlaşmıştır. Bu kategori altında öğrenciler özgürlük değerini her istediğini yapabilmek olarak algılamışlardır. Ebeveynlerin veya başka kişilerin, davranışlarını kısıtlamasından dem vuran öğrenciler kendi hayatları üzerinde sınırlamaların kalkmasını özgürlük değeriyle özdeşleştirmiştir. Özerklik kategorisi altında yer alan görüşleri temsilen E4 kodlu öğrencinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İstediğini yapabilmek, özgürce dolaşabilmek, şuradan şuraya gittin mi kimsenin karışmaması aklıma geliyor. Kimsenin sana ne yapman gerektiğini söylememesi insanların kendi düşünceleriyle hareket etmesidir.” (E4).



Diyagram 5. Öğrencilerin Özgürlük Değeri Algılamaları

Özgürlük değerini temel insan hakları bağlamında yorumlayan öğrencilere göre özgürlük; yaşama, beslenme, barınma, eğitim hakkı gibi temel insan haklarının kısıtlanmamasıdır. Bu kategoride yer alan öğrenciler özgürlük değerini bireysel açıdan yorumlamaktan ziyade özgürlüğün toplumsal yönüne vurgu yapmışlardır.

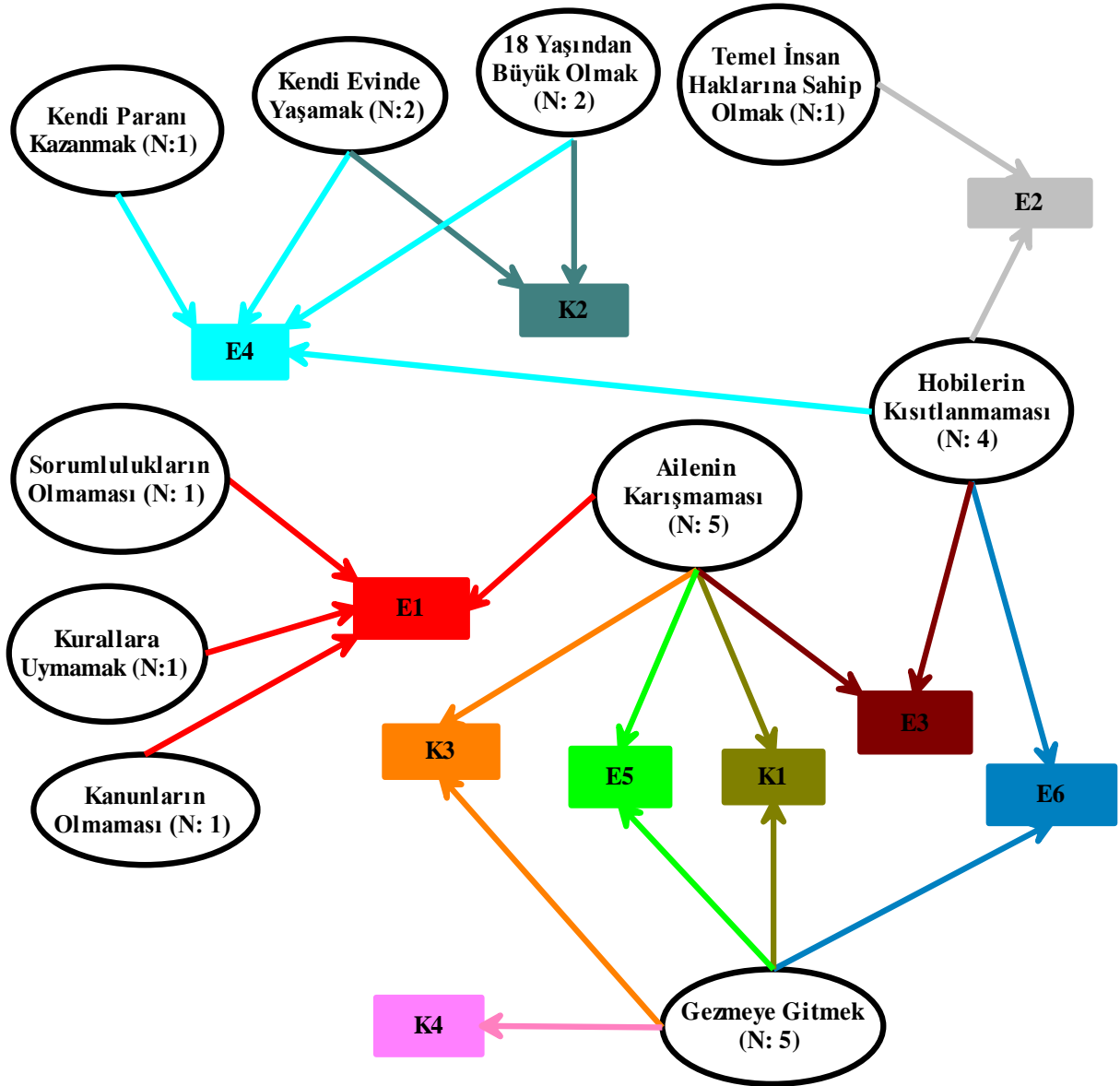
E1 kodlu öğrencinin özgürlük algısı diğer öğrencilerden farklılaşmaktadır. Bu öğrenciye göre özgürlük hiçbir sınırlama olmadan her istediğini yapabilmektedir. Aşağıda E1 kodlu öğrencinin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Benim için özgürlük kuşlardır. Rahatça özgürce hiçbir şey olmadan uçuyorlar. Tek dertleri yemek, uçmak ve dolaşmak. Başka bir dertleri yok. Başkalarının etkisi ve baskısı altında olmadan rahatça dolaşabilmek kurallar olmadan sınırlar olmadan dolaşabilmek. Mesela benim özgür olabilmem için uçmam lazım.” (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin özgürlüğü kendi üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmemekle özdeş tuttuğu görülmektedir. Kuşlar gibi uçabilmek benzetmesiyle de özgür olabilmek için toplumun ve kuralların olmaması gerektiğini belirtmektedir. Toplum içerisinde kurallara uyup sorumluluklarını yerine getiren bireylerin de kendini özgür hissedebileceği gerçeği E1 kodlu öğrenci için anlam ifade etmemektedir. Bu öğrenciye “*Şu anki yaşantında özgür olduğuna inanıyor musun?*” diye sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir:

“İnanmıyorum. Şu anda özgür değilim belli bir sınır var. Sorumluluklarım var. Mesela ben istediğim zaman bırakıp gidemem. Benim öğrenci olarak ders çalışma sorumluluğum var. Özgür olmak demek başkasının emri altında olmadan, kanunlar olmadan yaşamak isterim; ama mümkün değil.” (E1).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin özgür olmayı kanunlara uymamak ve sorumluluklarını yerine getirmemekle bir tuttuğu görülmektedir. Yukarıdaki soru diğer öğrencilere de yöneltilmiş ve öğrencilerin algılamalarına göre özgür olma/hissetme fenomenini oluşturan bilişsel yapılar Diyagram 6’da görselleştirilmiştir.



Diyagram 6. Öğrencilerin Algılarına Göre Özgür Olabilmenin Kıstasları

Diyagram 6 incelendiğinde öğrencilerin özgürlük değerini daha çok ebeveynleriyle olan ilişkileri bağlamında algıladıkları görülmektedir. E2 kodlu öğrenci kendisini özgür hissettiğini çünkü yaşama, barınma, eğitim gibi temel insan haklarına sahip olduğunu dile getirmiştir. E3 kodlu öğrenci ailesinin arada sırada kendisini kısıtladığını belirtmiş; buna rağmen yine de özgür olduğuna inandığını söylemiştir. E3 kodlu öğrenci için özgür olabilmenin ön koşulu ailesinin ona karışmaması olarak nitelendirilebilir. E5 kodlu öğrenci de benzer şekilde ailesinin kendisini kısıtlamasını bir tehdit olarak algılamadığını belirtmiş ve özgür olduğuna inandığını dile getirmiştir. E6 kodlu öğrenci ise kendisini özgür hissetmediğini belirtmiş; bu durumun sebebi olarak ailesinin davranışlarını ve hobilerini çok fazla kısıtlamasını göstermiştir. K1 kodlu öğrenci özgür olduğunu hissetmesine rağmen bazı konularda özgür olmadığını belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak ailesine bazı konuları danışmasını göstermiştir. K1 kodlu öğrencinin özgürlük algısına göre bazı konuları aileye danışmak özgürlüğün kısıtlanması anlamına gelmektedir. K2 kodlu öğrenci özgür olmadığını belirtmiştir. Bu durumun nedenleri arasında 18 yaşından küçük olması, ailesiyle birlikte yaşaması, kendisine ait bir evinin olmaması ve seyahat özgürlüğünün olmamasını göstermiştir. K3 kodlu öğrenci kendisini özgür hissettiğini belirterek özgürlüğünün kısıtlandığı durumlara örnek olarak ailesinin bazı zamanlarda baskıcı davranıp gezmeye gitmesine izin vermemelerini göstermiştir. K4 kodlu

öğrenci kendisini özgür hissettiğini belirtmiş ve özgürlüğünün kısıtlandığı durumlara örnek olarak ailesinin gezmeye gitmesine izin vermemelerini göstermiştir.

Öğrencilere “*Hayatınızda sınırsız özgürlük olmasını ister misiniz?*” sorusu yöneltilerek öğrencilerin özgürlük değeri algılamalarını daha ayrıntılı bir şekilde çözümleyebilmek amaçlanmıştır. E1 kodlu öğrenci sınırsız özgürlüğü isteyeceğini, bu sayede istediği her şeyi yapabileceğini, istediği kadar harcama yapabileceğini ve limitsizce yaşayabileceğini belirtmiştir. E2 kodlu öğrenci ise sınırsız özgür olmayı tercih etmediğini belirtmiştir. Bu durumun nedenini “*Hep özgür olursam suç işlerim ve kimse bana bir şey yapamaz*” diyerek açıklamıştır. İnsanların toplumsal kurallara uyup başkalarına zarar vermeden istedikleri her şeyi yapabilmeleri ve kendilerini özgür hissedebilmeleri olgusu E2 kodlu öğrenci tarafından kabul görmemiştir. Bu öğrenci sınırsız özgürlüğü suç işlemek ve hiç kimsenin kendisine bir şey yapamaması şeklinde algılamıştır. E3 kodlu öğrenci sınırsız bir özgürlüğe sahip olmayı isteyeceğini ve sahip olduğu bu yetkiyi ülkede adaleti yaymak ve kötülere cezalarını vermek amacıyla kullanacağını belirtmiştir. E4 kodlu öğrenci suç işlemediği takdirde sınırsız özgürlüğü kabul edeceğini; çünkü her istediğinin olacağını ve bu sayede mutlu olacağını belirtmiştir. E5 kodlu öğrenci sınırsız özgür olmayı tercih etmediğini şu şekilde belirtmiştir:

“İstemezdim. İsteddiğini öldür istediğini kes, özgürlük bir yerde sınırlıdır. Diğerinin özgürlüğünü kısıtladığın an senin özgürlüğün biter.” (E5).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin sınırsız özgürlüğü diğer insanlara zarar vermekle bir tuttuğu ve bu nedenle istemediği görülmüştür. Öğrenci her ne kadar başka insanların özgürlüğünün kısıtlanmaması gerektiğinin bilincinde olsa da sınırsız özgürlükten diğer insanlara zarar verme anlamını çıkarması ilginç ve düşündürücüdür. E6 kodlu öğrenci sınırsız özgürlüğü isteyeceğini ve bu sayede her istediğini yapıp her yeri gezeceğini belirtmiştir. Bu etkinlikleri yaparken diğer insanların zarar görmemelerine dikkat edeceğini vurgulamıştır. K1 kodlu öğrencinin sınırsız özgürlüğü istememe nedeni şu şekildedir:

“İstemezdim herhâlde. Bu sefer her istediğim olduğu zaman hayatın da bir anlamı olmazdı. Benim yanımda olan bir ailem var ailemle birlikte karar vermeliyim. Sadece kendimi düşündüğüm zaman ileriye değil de o anı yaşamış olurum.” (K1).

Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere öğrenci sınırsız özgürlüğü her istediğinin olması ve bencil hareket etmeyle özdeşleştirmiştir. Böyle bir durumda hayatın anlamının yok olacağını söylemesi de sınırsız özgürlüğü yaşamının geleceğe yönelik ideallerinden vazgeçmesine neden olacağını düşünmesinden kaynaklanıyor olabilir. K2 kodlu öğrenci ise başkalarının özgürlüğünü bilerek veya yanlışlıkla bile olsa engelleyebileceğini ve onlara zarar vermekten çekineceğini belirterek sınırsız özgür olmak istemediğini beyan etmiştir. K3 kodlu öğrenci ise başkalarına zarar vermemek koşuluyla sınırsız özgür olmak isteyeceğini dile getirmiştir. K4 kodlu öğrencinin sınırsız özgürlük ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“İstemezdim. Her şeyin bir sırası var. Sırayla gitmek isterdim. Sorumluluklarım da var. Annem babamın benim üzerimde hakları var. Çok özgür olursak geceleri başımıza bir şey gelir. Annem babamın dediklerini yapmak gerek.” (K4).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin sınırsız özgürlüğü gece dışarıya çıkmak şeklinde algıladığı görülmektedir. Sorumluluklarının olması ve anne-babasının öğütlerini yerine getirmek istemesi, sınırsız özgürlüğü yaşamının önünde bir engel olarak görmüştür.

Öğrencilerin sınırsız özgürlük ile ilgili algılamalarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında; öğrencilerin sınırsız özgürlük kavramını suç işlemek, diğer insanlara zarar vermek vb. olumsuz davranış örüntüleriyle özdeşleştirdikleri görülmektedir. Toplumsal bir varlık olan ve ondan ayrı yaşaması düşünülemeyen bireylerin diğer insanlara zarar vermeden kurallara uyarak ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirerek kendilerini özgür hissedip her istediklerini yapabileceğine yönelik düşünceler öğrenciler tarafından benimsenmemiştir. Öğrenciler “*her istediğini yapabilme*” fenomeninin hep olumsuz yönüne dikkat çekmişlerdir. Onlara göre her istediğini yapabilmek; yasaları delmekle, toplum düzenine karşı çıkmakla veya başka insanlara zarar vermekle eşdeğerdir. Hâlbuki bu tür olumsuz faaliyetlerin olmadığı bir özgürlük tasavvurunun öğrenciler tarafından düşünmesi toplumsal barışın ve birlikte yaşama arzusunun geleceğin büyükleri olan gençlerin dimağlarında yer etmesi açısından önemlidir.

Öğrencilere “*Özgür olmak için bir insan neler yapmalıdır?*” sorusu yöneltilerek özgürlüğün elde edilebilmesi için ne gibi şartların gerekli olduğuna yönelik algılamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre özgür olabilmeyen koşulları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilere Göre Özgür Olabilmenin Koşulları

Kavramlar	Katılımcılar
Sorumlulukları yerine getirmek	E3, K2, K4
Toplumla uyumlu olmak ve yasalara uymak	E1, E2, E6
Diğer insanların özgürlüğüne karşı hoşgörülü olmak	E5, K1
Temel insan hakları için mücadele etmek	K3
Zengin olmak	E4

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin özgür olabilmekle ilgili algılarının farklılaştığı görülmektedir. “Sorumluluklarını yerine getirmek” kategorisinde yer alan öğrencilerin özgür olabilmeyi ödül-ceza sistemi gibi algıladıkları görülmüştür. Bu duruma K2 kodlu öğrencinin görüşleri örnek gösterilebilir:

“İlk olarak kendi sorumluluklarını yerine getirmeli ki özgürlüğünü elde edebilsin.” (K2).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin özgürlük değerini doğuştan elde edilen bir hak olarak algılamadığı yorumu yapılabilir. Bu kategoride yer alan öğrencilere göre belirli bir emek göstermeyen (ör. sorumluluklarını yerine getirmeyen) kişilerin özgür olmaya hakları yoktur. Toplumla uyumlu olmak kategorisinde yer alan öğrencilere göre bireylerin özgür olabilmeleri toplumla uyumlu olmalarına, kanunlara riayet etmelerine, diğer insanlarla iyi geçinmelerine ve birlik-beraberlik içinde yaşamalarına bağlıdır. E5 ve K1 kodlu öğrenciler özgür olabilmek için bireyin diğer insanların özgürlüğüne saygı duymalarının gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Toplumdaki her birey diğerlerinin özgürlüğüne karşı hoşgörülü yaklaşır ise toplumun tamamının özgür olacağı vurgulanmıştır. K3 kodlu öğrenci ise özgür olabilmek için temel hak ve özgürlüklerin savunulmasını belirtmiştir. Toplum içerisinde özgürlüğün kısıtlandığı durumların önüne geçebilmek için bireylerin hak ve özgürlüklerinin takipçisi olması gerektiğine vurgu yapmıştır. E4 kodlu öğrenci ise özgürlüğü zenginlikle özdeşleştirerek zenginlerin özgürce gezip dolaştıklarını; fakat bunu fakir insanların yapamadığını belirtmiştir. Bu bulgular, bireylerin özgürlüğünün maddi imkânlarla bağlı olmadığını, özgür olabilmeyen doğuştan gelen bir hak olduğu ve maddi durumuna bakmaksızın vatandaşlarının kendini özgür hissedebileceği bir ortamı devletin yaratması gerektiği gerçeğinin öğrencilerimize küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Özgürlük değerinin doğuştan kazanılan bir hak olduğunu öğrencilerin kavrayıp kavramadıklarını ortaya koymak amacıyla onlara “*Size göre bir toplumda bütün bireylerin özgür olması mümkün müdür?*” sorusu yöneltilmiştir. E1 kodlu öğrenciye göre toplumdaki bütün insanların özgür olması mümkün değildir. Aşağıda bu konudaki görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Değildir. Bence bir toplumda hiç kimse tamamen bağımsız olmamalıdır. Özgür olmak demek istediğini yapmak demektir. İnsanlar her istediğini yapmamalıdır. Herkes istediğini yapabilseydi ya da hak, hukuk ve kural olmasaydı mesela çok fazla tacizci var bunlar her istediğini yapardı hiçbir güvencemiz olmazdı.” (E1).

Yukarıdaki alıntıdan E1 kodlu öğrencinin özgür olmayı “her istediğini yapmak” ile özdeşleştirdiği görülmektedir. Her istediğini yapmak kavramından hukuka ve kurallara uymamayı ve diğer insanların hakkına engel olmayı anlamaktadır. E2 kodlu öğrenci bütün insanların özgür olabilmeyen mümkün olmayacağını belirterek özgürlüğün bir sınırının olmasını gerekçe göstermiştir. E5 kodlu öğrencinin toplumdaki bütün insanların özgür olabilmeyen mümkün olmadığına dair görüşleri şu şekildedir:

“Mümkün değildir; çünkü adam suç işliyor. Diğerinin özgürlüğünü kısıtlıyor. Onun suç olduğunu, hata olduğunu anlasm diye sen de onun özgürlüğünü kısıtlamalısın.” (E5).

Yukarıdaki alıntıdan öğrencinin suç işlemek ile özgürlük değerini eşdeğer algıladığı görülmektedir. Bu duruma benzer şekilde K2 kodlu öğrenci de özgür olmayı yasaları çiğnemekle bir tutarak bütün insanların özgür olamayacaklarını; çünkü yasalara uymak zorunda olduklarını belirtmiştir. Özgür insanların suç işleme yetkilerinin olmadığı ve özgürlük değerinden kastedilenin yasaları çiğneyerek başka insanlara zarar vermemesi gerektiği olgusu

bu öğrenciler tarafından kavranamamıştır. K1 kodlu öğrenci toplumdaki bütün bireylerin özgür olamayışının nedeni olarak 18 yaşından küçük olanların yerine ailelerinin karar vermelerini göstermiştir. Bu durumun önüne geçilmesi halinde bütün insanların özgür olabileceklerini belirtmiştir. Benzer şekilde E4 kodlu öğrenci de ailelerin çocukların üzerindeki kısıtlamalarını örnek göstererek özgür olabilmenin mümkün olmadığına yönelik görüş belirtmiştir. K3 kodlu öğrenciye göre bütün insanların özgür olamama nedenlerinin başında insanlar arasında ayrımcılık yapılması gelmektedir. Öğrencinin bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

“Mümkün olması lazımdır ama bizim ülkemizde ya da farklı ülkelerde bile özgürlük yok. Bazıları siyah-beyaz ayrımı yapıyorlar siyahları köle yapmaya çalışıyorlar. Eskiden köle pazarları vardı ayrımcılık ve küçümseme vardı.” (K3).

Yukarıdaki alıntıdan insanların özgürlüğünün önündeki en büyük engelin yine insanların kendisi olduğu görülmektedir. Başkalarının özgürlüğüne saygı duymayıp ayrımcılık yapan insanlar yüzünden bütün insanlar özgür biçimde yaşayamamaktadır.

Toplumdaki bütün insanların özgür olabileceğini düşünen öğrencilerin görüşleri sırasıyla şu şekildedir. E3 kodlu öğrenci için bütün insanların özgür olduğu bir toplumun eşit, adil ve birbirlerinin kararlarına saygı duyan insanlardan oluşması gerekmektedir. E6 kodlu öğrencinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Neden olmasın ki. Başkalarına zarar vermedikten sonra kendisi için yaparsa bir insan herkes özgür yaşayabilir.” (E6).

Yukarıdaki alıntıdan özgürlük değerinin aslında ulaşılması çok zor olan bir ideal olmadığı ve insanların birbirlerinin haklarına saygı duydukları sürece özgür olabilecekleri gerçeğinin öğrenci tarafından kavrandığı görülmektedir. K4 kodlu öğrenci ise bazı sınırlamalar olsa bile şu anki hayatımızda herkesin zaten özgür olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere toplumdaki bireylerin kendilerini özgür hissedebilmeleri için nasıl bir ortamın olması gerektiği sorularak toplumsal hayata yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 5'te bireylerin toplum içerisinde kendilerini özgür hissedebilmeleri için gerekli şartlara yönelik öğrencilerin görüşleri verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilere Göre Bireylerin Toplum İçerisinde Özgür Olabilmeleri İçin Olması Gereken Ortam

Kavramlar	Katılımcılar
Bireyler saygılı ve hoşgörülü olmalı	E2, E3, E5, K1
Toplum bireyin davranışlarını aşırı kısıtlamamalı	E5, E6, K1, K3
Kavga ve gürültünün olmadığı sakin bir ortam olmalı	E4, K2, K3
Toplumda eşitsizlik ve adaletsizlik olmamalı	E3, E5
Bireyler sorumluluklarını yerine getirmeli	K4
Bireyler dürüst olmalı	E2

Tablo 5'te görüldüğü üzere özgür bir toplumun oluşabilmesi için bireylerin karşılıklı saygı ve hoşgörü çerçevesinde hareket etmeleri gerekmektedir. Bazı öğrenciler (E3, E5) ise eşitlik ve adaletin özgürlüğün temeli olduğunu vurgulamışlardır. Toplumun birey üzerinde baskısının azaltılması yönündeki görüşleri temsilen E5 kodlu öğrencinin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“İnsanlar düşüncelere saygılı olmalıdırlar. Dayatma olmamalıdır. İnsanlar bana adaletsiz davranmasınlar ben özgür olurum. Toplum hayatıma karışmasın.” (E5).

Yukarıdaki alıntıdan toplumdaki insanların birbirlerini olduğu gibi kabul etmelerinin bireylerin kendilerini özgür hissetmelerinde çok önemli bir yere sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. K4 kodlu öğrenci ise sorumlulukların yerine getirildiği bir toplumda özgür bir ortamın kendiliğinden oluşacağını belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yönelik algılamalarını derinlemesine ve bütüncül bir biçimde incelemeye çalışan bu araştırmada her bir demokratik değer bağlamında farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler eşitlik değerini eğitim, siyasi, hukuksal ve toplumsal açıdan yorumlayarak eşitliğin bağlama göre değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre toplumsal açıdan insanlar arasında eşitliğin sağlanabilmesi; zengin-fakir ve cinsiyet ayrımının yapılmamasına ve hak ve özgürlüklerin eşit olmasına bağlıdır. Öğrenciler, toplum içerisinde birlik ve beraberliğin olmaması durumunda kargaşa ve bölünmeler meydana geleceğini vurgulamışlardır. Çetinkaya ve Kıncal (2015) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan karma yöntem araştırmasında öğrenciler; demokratik bir toplum olabilmek için eşitliğe ve karşılıklı saygıya önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan nitel çalışmada öğrenciler toplumsal eşitsizliğin sebebi olarak bireylerin zengin-fakir ayrımı yapmaları, açgözlü olmaları ve paylaşmayı bilmemelerini göstermiştir. Yılmaz (2013) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada öğrenciler eşitliği açıklarken din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin toplumdaki herkesin eşit haklara sahip olması gerektiğini, kimseye ayrıcalık tanınmadan herkesin kanunlar ve mahkemeler eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaldırım (2005) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir diğer tarama çalışmasında öğrencilerin % 78'i zengin-fakir ayrımı yapmaksızın herkesin eşit haklara sahip olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları ilgili araştırmaların sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Öğrenciler insanların bencil ve çıkarıcı davranışları yüzünden bütün insanların tam anlamıyla eşit olamayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise tam anlamıyla eşitliğin mümkün olmama nedenini bireylerden kaynaklanan nedenlere bağlamayıp insanların farklı statülerde yer almalarını ve fizyolojik açıdan farklı yapılara sahip olmalarını gerekçe göstermişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan çalışmada 8. sınıf öğrencileri toplumsal eşitsizliğin nedenini iki farklı görüşte değerlendirmişlerdir. Birinci görüşte; elindekilerle yetinmeyen, kendi çıkarları için her türlü bencilliği, adam kayırmacılığı ve torpili yapan insanların eşitlik değerine zarar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci görüşte yer alan öğrenciler ise toplumdaki eşitsizliği tamamen şansa ve kadere bağlayıp bu durumu doğal karşılamışlardır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı kadın ve erkeklerin aynı haklara sahip olması gerektiğini belirterek kadınların erkeklerin yaptığı her işi yapabileceklerini; sadece fiziksel güç açısından zayıf olduklarını ve bunu aşmak için kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Sadece E1 kodlu öğrenci erkeklerin fiziksel güç açısından kadınlardan daha üstün olduklarını ve kadınlardan daha üstün gelme hırslarından dolayı kadın-erkek eşitliğinin mümkün olamayacağı görüşünü dile getirmiştir. Diktaş ve Üztemur (2016) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan nitel çalışmada bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde kadın-erkek eşitliğinin olması gerektiği, erkeklerin yaptığı her işi kadınların da yapabileceği ve kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Mulhan (2007) tarafından 7. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrenciler eşitlik değerini açıklarken kadın-erkek eşitliğini dile getirmişlerdir. Kaldırım (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin % 87'sinin kadın-erkek eşitliğinin demokrasi için önemini farkında oldukları ve % 61'inin yasaların kadınlar lehine değiştirilmesinin demokratik bir eylem olacağına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kuş ve Çetin (2014) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan tarama modeli çalışmada kız öğrencilerin kadın-erkek eşitliği konusunda erkek öğrencilere göre daha duyarlı olduğu ve demokratik değer algı puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler kanun önünde eşitlik ilkesinin tam anlamıyla uygulanmadığı; kanun önünde eşitlik ilkesinin uygulanması için bireylerin gelirine, sosyal statüsüne ve cinsiyetine bakılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğrenciler eşitlik kavramını kanun önünde eşitlik ve ayrımcılık yapılmaması kavramlarını kullanmışlardır. Mevcut çalışmada öğrenciler eğitimde fırsat eşitliği ve siyasi hakların kullanımında hiçbir şart aranmaksızın bütün insanların eşit olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kaldırım (2005) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin % 92'si siyasi hakların kullanımının demokrasiyle doğrudan ilişkili olduğunu kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler eşitlik değerini açıklarken siyasi hakların eşit kullanımına ve seçme-seçilme haklarına değinmişlerdir.

Öğrencilerin eşitlik değeri algılamalarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında eşitlik değerini farklı bağlamlarda doğru bir şekilde kavrayıp özümstedikleri, eşitlik ile adalet değerlerinin birbirinden farklı anlamlara geldiği ve eşitliğin uygulanmasının bir ülke için önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Doğanay ve Sarı (2004) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yapılan betimsel tarama çalışmasında öğrenciler demokratik değerler içerisinde en yüksek ortalamayla eşitlik değerini tercih etmişlerdir. İlğan ve diğerleri (2013) tarafından 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada eşitlik ve farklılıklara saygı boyutunda öğrencilerin ortalaması "tamamen katılıyorum" düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin eşitlik değerinin önemini kavradıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin eşitlik değerini doğru bir şekilde

kavrayamadıklarına yönelik çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eşitlik ile adaleti birbirine karıştırarak kavram yanlışlığına düştükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin bir kısmı eşitlik ile görev ve hak kavramlarını birbirine karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler adalet değerini toplumsal, hukuksal ve bireysel açıdan yorumlamışlardır. Adaletin toplum içerisinde huzuru ve refahı sağlayarak bireyler arasındaki çatışmaları önlediğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bölümü adaletin toplum açısından önemli bir değer olduğunu ve adaletin eşitlikten farklı ve daha iyi olduğunu kavramışlardır. Mevcut araştırmada da yine aynı şekilde öğrenciler adalet değerinin eşitlikten farklı olduğunu vurgulayarak adaletin sağlanabilmesi için eşitlik değerinin ön şart olduğunu; fakat sadece eşitliğin sağlanmasının adalet için yeterli olamayacağını dile getirmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde adaletin haklıyla haksızı birbirinden ayırmada ve toplumda huzurun korunmasında önemli bir işlev gördüğü öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Araştırma sonuçları alanyazındaki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde toplumsal uyumun sağlanması açısından adalet değerinin önemini öğrencilerin kavradığı yorumu yapılabilir.

Öğrenciler toplumda adaletin sağlanabilmesi için devletin ve bireylerin adil davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Diktaş ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırmada toplumsal adaletin sağlanmasında bireylerin öncelikle kendilerinin adil olması ve daha sonrasında devletin bütün vatandaşlara eşit davranması gerektiğini sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler günlük yaşamlarında bazen adaletsiz davranmalarına rağmen genelde adil olmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Tahiroğlu ve Aktepe (2015) tarafından yapılan araştırmada demokrasi eğitime yönelik etkinliklerin uygulandığı 6. sınıf öğrencilerinin daha adil davranma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı öğrenciler adil olmayan bir durumla karşılaştıklarında kendi adaletlerini kendileri sağlayacaklarına yönelik görüş bildirerek devletin adaletine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler toplumda herkesin kendi adaletini sağlamaya çalıştığında kargaşa, kan davaları ve iç savaşın çıkacağını bildiklerini beyan etmelerine rağmen yine de kendilerine veya yakınlarına bir zarar geldiğinde devletin verdiği cezaya razı olamayacaklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin adalet değerinin niteliklerini bilmelerine rağmen bildiklerini günlük hayatta kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları kazanılan bilgilerin tutum ve davranışa dönüştürülmesinin önemini göstermesi açısından önemlidir. Demokratik değerlerin okullarda öğretilmekten ziyade yaşam biçimine dönüştürülmesi gerekmektedir. Bazı öğrenciler ise her durumda devletin adaletine güvenilmesi gerektiğini belirtmişler; aksi takdirde toplumsal barışın ve huzurun yok olacağını dile getirmişlerdir.

Öğrenciler özgürlük değerini özerk davranma ve temel insan haklarına sahip olma bağlamında değerlendirmişlerdir. Nayır ve Akar (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler özgürlüğü başkalarına saygı, davranışlarda serbestlik ve bağımsızlık kategorileri altında açıklamışlardır. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler özgür olmadan kendi benliklerini bulamayacaklarını belirterek düşünce özgürlüğüne vurgu yapmışlardır. Mulhan (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler özgürlüğü kimseye bağlı olmama, başkalarının haklarına saygı duyma ve istediği gibi davranma kategorileri altında yorumlamışlardır. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin özgürlük değeri algılamalarının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada her istediğini yapabilme kavramı öğrenciler tarafından çok sık dile getirilmiştir. Öğrencilerin çoğunun “her istediğini yapabilmek” kavramını olumsuz anlamda yorumladıkları görülmüştür. Bu şekilde düşünen öğrencilere göre her istediğini yapabilmek; kanunları çiğnemekle, toplum düzenine karşı çıkmakla ya da diğer kişilere zarar vermekle özdeştir. Hâlbuki bu tür olumsuzlukların olmadığı bir özgürlük düşüncesinin öğrenciler tarafından düşünülmesi toplumsal barışın ve birlikte yaşama arzusunun geleceğin büyükleri olan gençlerin zihinlerinde yer etmesi açısından önemlidir. Mulhan (2007) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde bazı öğrencilerin özgürlük değerini etik kuralları düşünmeden kendi vicdanlarına göre serbest hareket etme şeklinde yorumladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar ergenlik çağında olan çocukların hak, sorumluluk ve özgürlük üçgeninde özgürlüklerine daha fazla önem verip diğer ikisini göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir (Dinç ve Üztemur, 2016). Bazı öğrenciler sınırsız özgürlük kavramını yasaları ve kuralları çiğnemek, diğer insanlara zarar vermek ve ebeveynlere karşı gelmek şeklinde algılamışlardır. Bu sonuçlar; toplum içerisinde yaşayan bireylerin kendilerini özgür hissedebilmeleri için mutlaka yasaları çiğnemeleri veya diğer insanlara zarar vermeleri gerektiği gerçeğini bazı öğrencilerin kavrayamadıklarını göstermiştir. Toplum içerisinde bir arada yaşamının ön koşulu sınırsız özgürlüğün olmamasıdır. Aksi takdirde

diğer insanların özgürlüğünün kısıtlanması söz konusu olacaktır. Öğrencilerden sınırsız özgür olduklarını hayal etmeleri istendiğinde sadece bir öğrenci böyle bir yetkiyi olumlu şekilde kullanacağını belirtmiştir. Diğer öğrencilerin sınırsız özgürlük hayali pek iç açıcı değildir. Bu öğrencilerin sınırsız özgürlük kavramını suç işlemek, diğer insanlara zarar vermek vb. olumsuz davranışlarla bir tuttukları sonucuna ulaşılmıştır. Böyle düşünen öğrencilere göre toplumdaki bütün insanların özgür olabilmeleri de mümkün değildir; çünkü özgür olurlarsa mutlaka bir suç işleyecek ve diğer insanlara zarar vereceklerdir. Bu nedenle toplumdaki bütün insanların özgür olmaması lazımdır. Bu sonuçlar, böyle düşünen öğrencilerin özgürlük değerini tam anlamıyla kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Özgür insanların suç işleme yetkilerinin olmadığı ve özgürlük değerinden kastedilenin kanunları çiğneyerek başka insanlara zarar vermek olmadığı gerçeği bu öğrenciler tarafından kavranamamıştır. Bu durumun tam tersi bir şekilde düşünen öğrenciler ise başkalarına zarar vermedikten sonra sınırsız özgür olmak isteyeceklerini ve yaşamlarını diledikleri şekilde sürdüreceklerini dile getirmişlerdir. Mulhan (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğrenciler özgürlük değerini başkalarına zarar vermeden her istediklerini yapabileceği şeklinde algılamışlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre özgür olabilmek için diğer insanların haklarına saygı duyup toplumla uyumlu bir şekilde yaşamak gereklidir. Bazı öğrenciler ise kişilerin özgür olabilmesi için sorumluluklarını yerine getirmelerini ön şart olarak algılamışlardır. Bu öğrenciler, insanların özgür olabilmelerinin herhangi bir şarta bağlı kalmadan doğuştan getirilen bir hak olduğunun farkında değildir. Araştırma sonuçları; sorumlulukları yerine getirmek, 18 yaşından küçük olmak, kendi parasını kazanamamak, her istediğinde seyahate çıkamamak, kendine ait bir evde oturamamak vb. nedenlerle bazı öğrencilerin kendilerini özgür hissetmediklerini ortaya koymuştur. Dinç ve Üztemur (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kendilerini mahalle baskısı yüzünden özgür hissetmedikleri ve bu durumdan rahatsız oldukları sonucuna varılmıştır. Nayır ve Akar (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin içgüdülerinin etkisinde gerçekleştirdikleri davranışları özgürlük olarak kabul ettikleri sonucuna varılmıştır. Mulhan (2007) tarafından yapılan araştırmada 18 yaşından küçük olmak fenomeni öğrenciler tarafından özgürlüğün önündeki engellerden biri olarak görülmüştür. Yukarıda verilen sonuçlar, ergenlik çağında olan öğrencilerin özgürlüklerine çok fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere göre toplumda özgür bir ortamın olabilmesi için bireylerin birbirlerine karşı saygılı ve hoşgörülü olmaları, eşitlik ve adalet tam anlamıyla uygulanmalı ve toplum bireylerin davranışlarını kısıtlamamalıdır. Saygı ve hoşgörünün olduğu bir toplumda bireyler birbirlerini olduğu gibi kabul ederek başkalarının özgürlüklerine saygı duyarlar. Böyle bir toplumda herkes kendini daha özgür hisseder. Bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde İlğan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, başkalarının özgürlüğüne saygı boyutunda yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaldırım (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin % 90'ının düşünce özgürlüğünün önemini kavradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin demokratik değer algılarının mekân, durum ve kişilere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durumdan hareketle ortaokul ve lise öğrencilerinin demokratik değer algılarını inceleyen araştırmaların yanı sıra aileleri de kapsayan bir şekilde demokratik değerlerin günlük yaşamda hangi sıklıkla ve ne şekilde kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar yapılabilir. Karma yöntem araştırmalarıyla birlikte öğrencilerin demokratik değerlere yönelik algılarının tutarlılığı sınanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin demokratik değer algılarının okul ortamını nasıl ve ne şekilde etkilediğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

References

- Akar, C., İnel, Y., & Yalçıntaş, E. (2017). Research of levels of democratic values of classroom teacher candidates on various variables. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(2), doi: 10.26579/jocures-7.2.4
- Akın, U., & Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim bilimleri fakültesi örneği [The Examination of Teacher Candidates' Democratic Values in Terms of Various Variables: the Case of Faculty of Educational Sciences]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 183-198.
- Akşin, S. (1992). Atatürk döneminde demokrasi [Democracy in the period of Atatürk]. *Ankara University Journal of SBF*, 47(1), 245-252.
- Apple, M., & Bean, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, V. A: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Aydemir, H., & Aksoy, N, D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği [The relationship of democratic attitudes of the students at the faculty of education with some variables: Malatya sample]. *The Journal of Erzincan Faculty of Education*, 12(1).
- Banks, J, A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş [An Introduction to Multicultural Education]*. (H. Aydın, Translate.). Ankara: Anı Publishing.
- Başaran, İ, E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir [How to raise a democratic student]. *The Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 111-116.
- Büyükkaragöz, S., & Üre, Ö. (1994). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması [Research on the democratic attitudes of students in higher education institutions educating teachers]. *Türk Demokrasi Vakfı Bülteni*, (19), 29-41.
- Celep, C. (1995). Demokratik bir eğitim sistemi için [For a democratic education system]. *Yaşadıkça Eğitim*, 38, 20-24.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları [Democracy human rights culture and children's rights]. *The Journal of National Education*, 151.
- Creswell, J. W. (2013). *Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni [Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches]*. (Mesüt Bütün & Selçuk Beşir Demir, Trans. Eds.), Ankara: Siyasal Publishing.
- Çetinkaya, Ç., & Kıncal, R. Y. (2015). Democracy education of gifted and talented children. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1), 1-22.
- Diktaş, A., & Üztemur, S. (2016). Ideas of eight grade students on some important social topics. *The Journal of International Education Science*, 3(8), 79-104. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.276>
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2016). An investigation of 8th grade students' perceptions of democratic values through cartoons. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988. DOI: 10.17051/ieo.2016.79948
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması [Elementary school students' devotion level to democratic values and comparison of the effect of overt and hidden curriculum on gaining democratic values in terms of students and teachers opinions]. *Educational Administration in Theory & Practice*, 39(39), 356-383.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği) [Evaluation of students' perceptions about quality of life in their campus in terms of democratic life culture (Çukurova University case)]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(2), 107-128.
- Ektem, I. S., & Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma [A study into the democratic attitudes of the prospective teachers]. *The Journal of Faculty of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 31, 159-168.

- Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Pamukkale University Journal of Education]*, 38, 93-106.
- Erdoğan, M. (1997). *Anayasal Demokrasi [Constitutional Democracy]*. Ankara: Siyasal Publishing.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: Dayanışma değeri örneği [The use of cartoon to investigate the acquisition of values in primary education: Case of solidarity values]. *The Journal of Faculty of Ondokuz Mayıs University Education Faculty*, 29(2), 79-103.
- Ertürk, S. (1993). *Diktacı Tutum ve Demokrasi [Dictatorial attitude and Democracy]*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökçe, F. (2005). *Devlet ve Eğitim [State and Education]*. (3. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Publishing.
- Gömleksiz, M. N., & Kan A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). [An evaluation of democratic attitudes of prospective teachers in the faculty of education and non-thesis master's programs]. *The Journal of National Education*, 178, 44-63.
- Güven, A., & Akkuş, Z. (2004). Demokratik değer kazanımında okulların rolü [The role of schools in the acquisition of democratic values]. *The Journal of Faculty of Kazım Karabekir Education Faculty*, 9.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı [Democratic education: A curriculum of democratic education]. *The Journal of Theoretical Educational Science*, 3(1), 29-42
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi [A new paradigm in modern education: Values education]. *The Journal of Glance to Education*, 6 (18), 4-10.
- Izgar, G. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan değerler eğitimi programının incelenmesi. [Analysis of values education was made on 8. Grade students in primary school]. *The Journal of Bayburt University Education Faculty*, 9(1).
- Izgar, G., & Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi [The effect to democratic attitude and behaviours of values education programme which is applied on 8. grades students at the primary school]. *Journal of Values Education*, 13(29), 439-470.
- İlğan, A., Karayığit, D., & Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Examining democratic values of middle school students in terms of some variables]. *The Journal of Celal Bayar University Social Sciences*, 11(2).
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları [Democracy perceptions of eight grade students]. *The Journal of Gazi Education Faculty*, 25(3).
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma [A study on the relation between democratic attitudes of primary school administrators perceived by the teachers and democratic values of the teachers]. *Journal of Values Education*, 4 (12), 65-82.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim (çağdaş toplum olmanın yolu) [Democratic secular education (the way to be a contemporary society)]*. Ankara: Anı Publishing.
- Kaya, M. (2006). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi [Level of internalizing the concepts in citizenship and human rights course in eighth-grade]*. Masters Dissertation, Gazi University Education Sciences Institute, Ankara.
- Kıncal, R. ve Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler [Democratic education and democratic values]. *Educational Research*, 3(11), 54-58.
- Kışlalı, A. (1994). *Kemalizm, Laiklik ve Demokrasi [Kemalism, Secularism and Democracy]*. (2nd edition). Ankara: İmge Publishing.
- Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitim programı [Human values education program]. *The Journal of Marmara University Atatürk Education Faculty*, 12, 199-208.

- Kuş, Z., & Çetin, T. (2014). Perceptions of democracy of primary school Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 786-790.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Moller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5 (1), 53–69.
- Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri*. Masters Dissertation, Marmara University Education Sciences Institute, İstanbul.
- Namlı, Z. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi [Value Education in Social Studies Course]. (Ed: R. Sever). (p.351-375). *Teaching Social Studies*. Ankara: Nobel Publishing,
- Nayır, F., & Akar, F. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine göre özgürlük kavramı ve özgürlüğün ilişkilendirildiği davranışlar [The concept of freedom and the behavior associated with freedom according to fifth grade students in primary education]. *1st International Symposium on European Union, Democracy, Citizenship and Citizenship Education*, 216-223.
- Okutan, M. (2010). Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitimi [Democracy education in Turkish education system]. *International Journal of Human Sciences*, 7(1).
- Özdemir, M. (2010). Qualitative data analysis: A study on methodology problem in social sciences. *The Journal of Eskişehir Osmangazi University Social Sciences*, 11(1).
- Özpolat, V. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim [Educational reflections of democracy as a social change paradigm: Democratic education]. *The Journal of National Education*, 135, 365-381.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative Research & Evaluation Methods]*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Trans. eds.), Ankara: Pegem Publishing.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal algıları [Elementary school 7th grade students' conceptual understandings related to the citizenship subjects taking place in social studies course]*. Masters Dissertation, Gazi University Education Sciences Institute, Ankara.
- Sarı, M., & Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Çukurova Üniversitesi örneği) [Democracy perceptions of teacher candidates (Çukurova University sample)]. *International Journal of Curriculum & Instructional Studies*, 1(2).
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Özdemir, Y. (2004). Öğrencilerin demokratik tutumlarına grupla öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi [Examining the effect of group learning method on students' democratic attitudes]. *The Journal of Atatürk University Faculty of Education Kazım Karabekir*, (9).
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi [Qualifications framework for a democratic school culture]. *The Journal of Uşak University Social Sciences*, 3(1), 167-182.
- Tahiroğlu, M., & Aktepe, V. (2015). The effect of activities developed appropriately to the values education methods upon democratic perception and behaviors. *Journal of Values Education*, 12(30), 309-345.
- Tanilli, S. (1995). *Nasıl bir demokrasi istiyoruz? [What kind of democracy do we want]*. İstanbul: Cem Publishing.

- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları [An introduction to qualitative research methods: general principles and applications in psychology]. *Eleştirel Psikoloji Bülteni (Psikolojide Araştırma ve Yöntem Tartışmaları Özel Sayısı)*, 5, 25-38.
- Ural, S. N., & Sağlam H. İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of democratic attitudes of primary school students in terms of some variables]. *Journal of Values Education*, 9(22), 161-180.
- Uygun, S., & Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması [Basic democratic values scale: A scale development study]. *Turkish Studies*, 9(5), 2021-2031.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An analysis of social studies prospective teachers' democratic values in relation to various variables]. *Education & Science*, 36 (159), 166-178.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi [Human rights and democracy education in school and family]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli [The democratic educational environment is based on human rights]. *The Journal of Gazi University Kırşehir Education*, 4(2) 45-54.
- Yeşil, R. (2004). Demokrasi eğitiminde tartışmanın yeri ve önündeki engeller [Place of debate in democracy education and obstacles in front]. *International Symposium on Democracy Education*, (20-21 May), Çanakkale.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama [The method and timing in democratic values education]. *Turkish Journal of Social Research*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [In Social Sciences Qualitative Methods]*. (9nd Edition). Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi [An investigation into elementary school students' perceptions of basic concepts about citizenship education]. *The Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 28(1), 453-463.
- Yüksel, İ., Bağcı, Ş., & Vatansever, E. (2013). İlköğretim son sınıf öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi [Evaluation of affective learnings outputs of primary school senior students: Democratic values]. *The Journal of Adıyaman University Institute of Social Sciences*, 6(12), 309-334.



Pre-Service Preschool Teachers' Reading Habits, Attitudes, and Experiences as Predictors of Their Level of Competence in Selecting Children's Illustrated Storybooks

Dilek ALTUN*^a

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.387732

Article History:

Received 01.02.2018
Accepted 15.07.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Illustrated storybooks
Pre-service
Preschool teacher
Reading attitude
Reading habits

Article Type: Research Article

Abstract

Listening to and reading stories are important activities for children's development, and they can be supported in pleasant ways both at home and at preschool institutions. Thus, quality children's books with rich content are important for supporting preschoolers' development. Therefore, it is important for preschool teachers to choose books that are appropriate for the development level of children. It is thought that the book experiences of the pre-service teachers depend on their reading attitudes and that their habits may influence their competence when selecting picture books for children. This study aimed to examine the relationship between pre-service teachers' personal reading culture and experiences and their competence in selecting picture books for children. Participants of the study totaled 213 (female, 172; male, 41) pre-service preschool teachers. The results of the study revealed that there is a significant relationship between pre-service teachers' personal reading habits, reading attitudes, the number of children's books they read during their university education, and the children's literature courses they take at the university and their competence in selecting children's picture books.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları, Tutumları ve Deneyimlerinin Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterliliklerini Yordama Düzeyi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.387732

Makale Geçmişi:

Geliş 01.02.2018
Kabul 15.07.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Resimli hikâye kitabı
Öğretmen adayı,
Okul öncesi
Okuma tutum
Okuma alışkanlığı

Makale Türü: Araştırma
Makalesi

Öz

Hikâye dinleme ve okuma, çocukların hem ev içi hem de okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimlerinin eğlenerek desteklendiği önemli etkinliklerden biridir. Çocuklara sunulacak zengin içerikte, kaliteli çocuk kitapları çocukların gelişimlerini desteklemek adına büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin piyasada yayımlanan kitaplar arasından çocukların gelişim düzeylerine uygun kitapları seçmeleri önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının okuma tutumları ve alışkanlıklarına bağlı olarak kitaplar hakkında kazandıkları deneyimlerin resimli çocuk kitapları seçme yeterlilikleri üzerine etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel okuma kültür ve deneyimlerinin resimli çocuk kitabı seçme yeterlilikleri olan ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın katılımcıları 213 (kadın: 172, erkek: 41) okul öncesi öğretmen adayıdır. Çalışmanın verileri ölçek ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, okuma tutumları, üniversite eğitimleri boyunca okudukları çocuk kitabı sayısı ve çocuk edebiyatı dersi almaları ile resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

*Corresponding Author: daltun@ahievran.edu.tr

Assist. Prof. Dr., Ahi Evran University, Kırşehir/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-9973-0585>

Introduction

Listening to and reading stories are important activities that support children's development both at home and at preschool institutions. Research has revealed that stories read and told to children contribute to their development in many areas, such as listening comprehension, narrative skills, vocabulary acquisition, print awareness, prosocial behaviors, and mathematical skills (Altun, 2016; Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Flack, Field, & Horst, 2017; Hepburn, Egan, & Flynn, 2010; Uzmen & Mağden, 2002). Picture books provide a context for children to be exposed to many concepts and topics, enabling the acquisition of these concepts during their early childhood education programs (Ulusoy & Altun, 2017). In addition, regular and interesting book reading activities provided to children early on can contribute to positive attitudes about reading (Altun, 2013). International literature notes the number of books available at home and in preschool classes as an important indicator of the literacy environment and scholarly culture (Evans, Kelley, & Sikora, 2014; Evans, Kelley, Sikora, & Treiman, 2010; Smith, Brady, & Anastasopoulos, 2008). Therefore, quality children's books with rich content are of great importance in supporting children's development.

Children's Picture Books

A *children's picture book* is a comprehensive, "umbrella term" that describes books that are prepared with various content and in various formats that are appropriate for the developmental levels of children (Kiefer, Hepler, & Hickman, 2007). The main types of children's picture books are toy books, ABC books, concept books, activity books, counting books, wordless books, guessing books, and illustrated storybooks (Kiefer, et al., 2007; Ural, 2015). Illustrated storybooks support the story with visuals, making it easier for children to follow the story using visual reading, enabling them to have fun while learning by attracting and holding their attention. By focusing on children's picture books in the process of how children build meaning, Painter, Martin, and Unsworth (2013) discussed how visuals in children's books (inside and around text/pertextuality) are interpreted by children in the context of semiotics. Studies that examined children's visual narratives about stories show that children benefit from visuals in the process of story comprehension during story reading and in the process of narrating the text after reading it (Arizpe & Styles, 2004; Ulusoy & Altun, 2016; 2017).

Guijarro (2014) argued that it is important to select books of the appropriate level for children to increase their interactions with illustrated storybooks. Illustrated children's books should have topics and a narrative appropriate to the child's developmental levels; they should also be appropriate for the child's developmental levels in terms of their physical design, formatting, and illustrations. Guijarro (2014) dealt with children's books under two headings that followed Piaget's cognitive development stages. These are the books that should be prepared for the children in the *sensory-motor stage* and in the *preoperational stage*. Kiefer et al. (2007, pp. 44–55) considered the books according to the age and development of children and put them under six headings. These headings are as follows: a) infancy (0–3 years), b) preschool and kindergarten (3–5 years), c) primary ages 6 and 7, d) middle elementary (8–9 years), later elementary (10–11 years), and f) middle school (12–14 years). According to Kiefer et al.'s (2007, s. 44-55) classification, early childhood books are separated into two groups: 0–3 years and 3–5 years. Gönen, Uludağ, Fındık-Tanrıbuyurdu, and Tüfekçi (2014) stated that preschool children's books can be separated into two groups: 0–3 years and 3–6 years. Likewise, Yükselen (2017) placed children's books into three groups: 0–3 years, 4–6, and 7–9 years. According to Kiefer et al. (2007), children have short attention spans; thus, it is recommended that the books for preschool children (0–3 years) have few pages, plenty of pictures, and little text. These books can include objects children see around them, activities (eating, dressing, etc.), living things, and family members. In addition, topics such as compassion, love, and friendship could enable children to build trust in their relationships with family members and other people who are important to them. Short dialogues and rhyming words are preferred because they could attract children's attention and support their language development. It is suggested that books should be light enough for children to lift and hold comfortably, their pages thick enough for children to turn easily, and be appealing to children's tactile senses (Gönen et al., 2014; Gönen, Burçak, Uysal, & Bediz, 2017; Kiefer et al., 2007; Yükselen, 2017).

Depending on the development in children's language and their psychomotor, socio-emotional, and cognitive areas, the books prepared for the 3–6 age group should have different characteristics than those for the 0–3 age group (Guijarro, 2014; Kiefer et al., 2007). The books should include topics to support the increasing imagination

of children, enabling them to learn about new topics and concepts. In addition, it is suggested that the books should include different topics that encourage children to reflect on their feelings through the stories (happiness, sadness, darkness, fear of leaving their mother, new siblings, etc.) (Kiefer et al., 2007; Yükselen, 2017). With increasing cognitive skills, concepts such as before, now, and after that enable children to put the events in chronological order can be included in the books (Yükselen, 2017). Because children are egocentric during this period, it is important to include characters with which the children can identify. Kiefer et al. (2007) pointed out that it is important to create impressive and powerful story characters that will take root in the children's memories. Further, it is emphasized that books that cause children to create stereotypes (race and gender) through content and characters should be avoided (Çatalcalı-Soyer, 2009; Kiefer et al., 2007).

Although the related literature emphasizes the properties that the books should have according to the children's developmental levels, studies have indicated that the current published children's books present some problems in terms of their contents and format features (Çatalcalı-Soyer, 2009; Dağlıoğlu & Çamlıbel-Çakmak, 2009; Veziroğlu & Gönen, 2012). Dağlıoğlu and Çamlıbel-Çakmak (2009) examined 174 preschool-level storybooks, looking for themes of violence and fear. They showed that the 8% of the books contained violence, and 11% of the books contained elements of fear. In the 50 children's books that Çatalcalı-Soyer (2009) examined, stereotypes were revealed in respect to gender, family (modern-traditional), and community structure (urban-rural). Veziroğlu and Gönen (2012) studied 250 illustrated children's books for their appropriateness for the achievements outlined in the 2006 Preschool Education Program. The illustrated children's books considered in the study covered only 18.5% of the 264 expected acquisitions included in the 2006 program. Therefore, it is important for preschool teachers to choose books that are appropriate for the level of development of children. Within the scope of a children's literature course, pre-service teachers receive theoretical information regarding children's literature, and sample books appropriate for children's developmental levels are shared. In addition to the education they receive within the scope of the children's literature course, it is thought that pre-service teachers' personal reading habits, experiences, and attitudes can be effective in creating a reading culture and selecting the appropriate books for their students.

Pre-service Teachers' Reading Habits and Attitudes toward Reading

Studies have indicated that pre-service teachers have limited or undeveloped reading habits (Gür, 2014; Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008; Sağlam, Suna, & Çengelci, 2007; Saraçoğlu, Karasakaloğlu, & Aslantürk, 2010;) and reading attitudes (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013; Saraçoğlu, et al., 2010). A large number of studies carried out with various participant groups, such as teachers, pre-service teachers, family members, and students (Bayram, 2001; Karaşahin, 2009; Konan, 2013; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Mavi & Çetin, 2009; Şengül-Bircan, 2017; Yılmaz, 2002) have shown that "*illiterate literates*" (Huck, 1973) are common in Turkey.

According to McKenna's (1994) reading attitude model, the attitudes of individuals toward reading are influenced by both the cultural context and social environment (McKenna, Kear, & Elisworth, 1995). There is a relationship between children's home literacy environments and their reading attitudes during the preschool period (Altun, 2013). The studies have shown that there is a relationship between the individual's attitude toward reading, his or her reading habits, and his or her reading comprehension (Baccus, 2004; Kırmızı, 2011; Petscher, 2010; Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2011; Sallabaş, 2008; Sonleitner, 2005). Individuals develop an attitude toward reading based on their reading experience and organize their reading experiences according to their reading attitude. It is thought that the book experiences of the pre-service teachers, depending on their reading attitudes and habits, may have an influence on their competence in selecting illustrated children's books for preschool students. The current study aimed to examine the relationship between pre-service teachers' personal reading cultures and experiences and their competence in selecting picture books for children. With this goal in mind, this study sought answers to the following questions:

- 1) Is there a significant difference between pre-service preschool teachers' competence levels when it comes to selecting illustrated children's books according to whether or not they took a children's literature course at university?

- 2) Is there a significant difference between pre-service preschool teachers' competence levels when it comes to selecting illustrated children's books according to how often their parents read books to them in their childhood?
- 3) Is there a significant difference between pre-service preschool teachers' reading attitude scores according to how often their parents read books to them in their childhood?
- 4) To what extent do pre-service preschool teachers' personal reading habits, attitudes, and experiences predict their competence in selecting illustrated children's books?

Method

Research Design

A cross-sectional correlational research design was used in the current study to investigate the relationship between pre-service preschool teachers' competence in selecting illustrated children's books and their personal reading habits, attitudes, and experiences.

Study Group

There were 213 participants in the study (female, 172; male, 41), including pre-service teachers who were enrolled at the Department of Preschool Education at a state university in the fall semester of the 2017–2018 academic year. The participants of the study were selected using an appropriate sampling method. Detailed information about the pre-service teachers who participated in the study is given in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Pre-service Preschool Teachers

	<i>f</i>	%
<i>Gender</i>		
Female	172	80.8
Male	41	19.2
Total	213	100
<i>Year</i>		
Freshmen	59	27.7
Sophomore	46	21.6
Junior	57	26.8
Senior	51	23.9
Total	213	100
<i>Took children's literature course</i>		
Yes	122	57.3
No	91	42.7
Total	213	100
<i>How often their parents read to them in their childhood</i>		
Never	111	52.1
Once a month	41	19.2
Once a week	39	18.3
Every day	22	10.3
Total	213	100

The participants consisted of 59 freshmen (27.7%), 46 sophomores (21.6%), 57 juniors (26.8%), and 51 seniors (23.9%). Most (57.3%) of the pre-service teachers took the children's literature course, which is a compulsory course offered in the second spring semester. A total of 17 of the pre-service teachers were either in their second university year or vertical transfer students. Those students who were lateral transfers in their first or second year had taken the children's literature course at their previous university.

The responses of the pre-service teachers revealed that 52.1% of their parents never read books to them during their childhood. However, 10.3% of the pre-service teachers stated that their parents read to them on a daily basis.

Data Collection Tools

The data of the study were collected using the Examination of Level of Competency in Choosing Picture Storybooks and Perception of Self Competency of Early Childhood Education Teacher Candidates (Turan, Gönen, & Aydos, 2017), the Mikulecky Behavioral Reading Attitude Scale (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013), and the demographic information form.

Examination of Level of Competency in Choosing Picture Storybooks and Perception of Self Competency of Early Childhood Education Teacher Candidates

The form was developed to assess the pre-service teachers' self-efficacy of children's book selecting competence levels. The form consists of three parts: content, illustration, and physical features (Turan et al., 2017). There are a total of 59 items in the form of a 5-point Likert scale that ranges from *insufficient* to *very good*. The physical features component has 10 items, the content component contains 28 items, and the illustration component has 21 items (Turan et al., 2017). After applying this form to 213 pre-service teachers, the Cronbach alpha values were calculated for each sub-dimension of the form. The Cronbach alpha value was found to be .84 for the physical properties subscale, .91 for the content subscale, and .82 for the illustration subscale.

Mikulecky Behavioral Reading Attitude Scale

The scale was developed by Mikulecky (1976) to measure adults' attitudes toward reading. The scale consists of 20 items in a 5-point Likert type scale that ranges from *not for me at all* to *just for me*. The items in the scale were prepared in accordance with the five steps of Krathwohl's Affective Area Taxonomy: a) awareness of reading, b) positive approach to reading, c) regarding reading as an important value, d) reading as an organized activity, and e) reading as a part of personality (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013, p. 82; Richardson, Morgan, & Fleener, 2009, p. 477). The scale was adapted into Turkish by Dedeoğlu and Ulusoy (2013). In his work with pre-service teachers, Warmack (2007) calculated the Cronbach alpha value of the scale to be .92. In the pilot study conducted with 120 pre-service primary teachers during the adaptation of the scale to the Turkish language, the Cronbach alpha value was .86 (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013). The Cronbach alpha value for the current study was .88.

Demographic Information Form

The demographic information of pre-service teachers was collected by using the form. This information included gender, class level, whether or not they had taken the children's literature course, how often their parents read to them during their childhood, how much time they spent reading each week, and the number of books they had read over the last year.

Data Collection Procedures

In the fall semester of the 2017–2018 academic year, the data collection instruments were distributed to the pre-service teachers in the classroom environment, and they were asked to read the questions carefully and complete all the questions. The duration of implementation of the questionnaires took approximately 35 minutes.

Data Analysis

The data obtained in the study were transferred to the SPSS Statistics ver. 22.00 software program and analyzed using descriptive and inferential statistical methods (independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation, and multiple regression).

Findings

Prior to presenting inferential statistical analyses, the distributions of the data set are shown in Table 2. When examining the skewness and kurtosis values related to the data sets, it was found that the values showed a normal distribution because they were within the normal range (-2, +2) (Tabachnick & Fidell, 2007). Furthermore, histogram graphs also supported the normal distribution of the scores.

Pre-service teachers' weekly reading time ranged from 0 to 250 min. Some (19) of the pre-service teachers stated that they never read books. The average weekly reading time of the pre-service teachers was 117.10 ($SD = 17.85$). The average number of children's books read by pre-service teachers during their university education was 8.51 ($SD = 3.92$). The average number of books read by the pre-service teachers in the last year was 6.21 ($SD = 2.90$).

Table 2. Descriptive Statistics for the Data Set

Variables	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skewness	Kurtosis
Competence in selecting illustrated children's books							
Physical properties	213	30	50	45.03	4.26	-.73	.180
Content properties	213	78	140	123.78	9.90	-1.12	1.26
Illustration properties	213	75	105	97.66	7.74	-.05	.20
Reading attitude	213	33	100	77.84	12.47	-.612	.25
Weekly reading time (min)	213	0	250	117.10	17.85	1.145	.40
Number of children's books read during university education	213	0	25	8.51	3.92	1.60	1.72
Number of books read in the last year	213	0	20	6.21	2.90	1.74	1.87

Pre-service Teachers' Levels of Competence in Selecting Illustrated Children's Books Based on Whether or Not They Had Taken a Children's Literature Course

To examine whether the scores of the pre-service teachers in selecting children's books show a significant difference according to the variable of whether they had taken the children's literature course, an independent-samples t-test was applied. According to the results of the Levene variance test, the variances of the physical properties, content, and illustration scores among the groups that had and had not taken the children's literature course were homogeneous ($p > .05$); the reading attitude scores of the pre-service teachers between the groups were also homogenous (Pallant, 2010).

A significant difference was found in favor of those who had taken the children's literature course in terms of their competence in selecting illustrated children's books when it came to the book's physical properties, $t(211) = 3.441$, $p < .05$. The effect size for the difference between the groups was shown to be small ($\eta^2 = .05$).

Table 3. Independent Samples t-test Results of Pre-service Teachers' Scores of Competence in Selecting Illustrated Children's Books According to Whether They Had Taken a Children's Literature Course

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Competence in selecting illustrated children's books							
Physical properties	Yes	122	45.88	4.12	3.441	.001	.053
	No	91	43.10	4.34			
Content properties	Yes	122	126.10	9.56	3.010	.003	.041

	No	91	120.69	10.24			
Illustration properties	Yes	122	99.40	9.90	3.715	.000	.061
	No	91	95.45	8.85			

Table 3 shows a significant difference was found in the competence scores of pre-service teachers when it came to selecting illustrated children's books in terms of content; those who took a children's literature course showed a better aptitude in doing so, $t(211) = 3.010, p < .05$. The effect size related to the difference was shown to have a small ($\eta^2 = .04$).

A significant difference was found in the competence scores of pre-service teachers when it came to selecting illustrated children's books in terms of the illustration properties; here, again, those who took a children's literature course showed a better aptitude in doing so, $t(211) = 3.715, p < .05$. The difference between the groups was found to be of moderate effect size ($\eta^2 = .06$). Detailed information is given in Table 3.

Pre-service Teachers' Levels of Competence in Selecting Illustrated Children's Books Based on the Frequency Their Parents Had Read to Them in Their Childhood

To examine whether the scores of the pre-service teachers in the form of competence in selecting children's books show a significant difference according to the variable of the frequency their parents reading to them in their childhood, a one-way ANOVA was conducted. The Levene variance test results were examined for the subscales of illustrated children's books selecting competence forms, and variances ($p > .05$) between the groups were found to be homogeneous (Pallant, 2010).

According to the results of one-way ANOVA, there was no significant difference in the scores obtained by pre-service preschool teachers for competence in selecting illustrated children's books in terms of physical properties according to the frequency their parents read books to them in their childhood, $F(3, 209) = 2.112, p > .05, \eta^2 = .03$.

Table 4. Pre-service Teachers' Levels of Competence in Selecting Illustrated Children's Books in Terms of Physical Properties Based on the Frequency Their Parents Had Read Books to Them in Their Childhood

Physical properties	Sum of squares	SD	Mean Square	F	p	η^2
Between groups	113.610	3	37.870	2.112	.10	.029
Within groups	3748.089	209	17.933			
Total	3861.700	212				

As shown in Table 5, there was a significant difference in the scores obtained for selecting illustrated children's books in terms of content properties according to the frequency their parents read books to them during their childhood, $F(3, 209) = 7.283, p < .05, \eta^2 = .09$.

The Scheffe test was performed to investigate the significant difference between the groups. The results showed a significant difference between the groups for their parents had not read any books to them in their childhood ($M = 121.02, SD = 10.04$) and whether they were read to them one day a week ($M = 128.25; SD = 9.17$) or every day ($M = 132.77; SD = 8.91$).

Table 5. Pre-service Teachers' Levels of Competence in Selecting Illustrated Children's Books in Terms of Content Properties Based on the Frequency Their Parents Had Read Books to Them in Their Childhood

Content properties	Sum of squares	SD	Mean Square	F	p	η^2
Between groups	3504.835	3	1168.278	7.283	.000	.09
Within groups	33524.657	209	160.405			
Total	37029.493	212				

According to the results of the one-way ANOVA, there was a significant difference between the scores of the pre-service preschool teachers for selecting illustrated children’s books in terms of illustration properties according to the frequency with which their parents had read books to them in their childhood, $F(3, 209) = 4.68, p < .05, \eta^2 = .06$. The Scheffe test was performed to investigate the significant difference among the groups. The results showed a significant difference between the groups for their parents had not read any books to them in their childhood ($M = 96.36, SD = 8.11$) and those who indicated that their parents had read to them every day ($M = 101.72, SD = 7.07$).

Table 6. Results of the One-way ANOVA of Pre-service Preschool Teachers’ Competence Scores in Selecting Illustrated Children’s Books in Terms of Illustration Properties According to the Frequency Their Parents Had Read to Them in Their Childhood

Illustration properties	Sum of squares	SD	Mean Square	F	p	η^2
Between groups	801.385	3	267.128	4.68	.003	.063
Within groups	11909.948	209	56.985			
Total	12711.333	212				

Pre-service Preschool Teachers’ Attitudes toward Reading According to the Frequency That Their Parents Had Read Books to Them in Their Childhood

A one-way ANOVA was applied to examine whether pre-service teachers’ reading attitudes showed any difference according to the frequency that their parents had read books to them in their childhood. According to the Levene variance test, the variance ($p > .05$) among the groups in the reading attitude scores of the pre-service teachers was homogenous (Pallant, 2010).

Table 7. The Results of the One-way ANOVA of Pre-service Preschool Teachers’ Reading Attitudes Scores According to the Frequency That Their Parents Had Read Books to Them in Their Childhood

Illustration properties	Sum of squares	SD	Squares average	F	p	η^2
Inter-group	4700.595	3	1566.865	11,574	.000	.142
Intra-group	28293.977	209	135.378			
Total	32994.573	212				

According to the results of the one-way ANOVA, there was a significant difference in the scores of pre-service preschool teachers for the reading attitude scale according to the frequency that their parents had read books to them in their childhood, $F(3, 209) = 11.57, p < .05, \eta^2 = .14$. The Scheffe test was applied to investigate the significant difference among the groups. According to the Scheffe test results, there was a significant difference between the groups that stated that their parents had never read books to them in their childhood ($M = 74.018, SD = 11.79$) and had read books to them one day a week ($M = 83.74, SD = 12.07$) or every day ($M = 86.68, SD = 11.19$).

Examination of the Relationship between Pre-service Preschool Teachers’ Personal Reading Habits, Attitudes, and Experiences and Their Competence in Selecting Illustrated Children’s Books

To examine the relationship between pre-service preschool teachers’ personal reading habits, attitudes, and experiences and their competence in selecting illustrated children’s books, the Pearson correlation analysis was applied. Preliminary analyses showed that there is no violation of the assumptions of normality and linearity. According to the results of the Pearson correlation analysis, there was a strong positive relationship between the reading attitude scores of the pre-service teachers and their competence in selecting illustrated children’s books in terms of content ($r = .51, p < .01$). There was a positive moderate relationship between pre-service teachers’ reading attitudes and their competence in selecting illustrated children’s books in terms of illustration ($r = .45, p < .01$) and physical properties ($r = .32, p < .01$). Also, there was a positive moderate relationship ($r = .33, p < .01$) between pre-service teachers’ weekly reading time and their competence in selecting illustrated children’s books in terms of content.

Table 8. Bivariate Correlations between the Study Variables

	1	2	3	4	5	6	7
1. Weekly reading time	-						
2. Number of books read in the last year	.59**	-					
3. Number of children's books read during university education	.26**	.27**	-				
4. Illustrated children's book content properties	.33**	.30**	.25**	-			
5. Illustrated children's book Illustration	.10	.18**	.24**	.63**	-		
6. Illustrated children's book physical properties	.19**	.23**	.23**	.50**	.54**	-	
7. Reading attitude	.52**	.48**	.18**	.51**	.45**	.32**	-

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$.

There was a positive low relationship between the number of children's books pre-service teachers had read during their university education and the content ($r = .25$, $p < .01$) and physical properties ($r = .24$, $p < .01$) of the books they selected. Detailed information is presented in Table 8.

Examination of Pre-service Teachers' Personal Reading Habits, Attitudes, and Experiences as Predictors of Their Level of Competence in Selecting Illustrated Children's Books

Before applying multiple regression analysis, the assumptions of the test were checked separately for all three models. The assumptions of the multiple regression analysis, sample size ($N > 50 + 8m$, $m =$ number of predictors), multicollinearity, homoscedasticity, outliers, and linearity were met by the data sets. Whether pre-service teachers had taken a children's literature course was included in the analysis as a dummy variable.

Table 9. Results of Multiple Regression Analysis of Predicting the Content Properties Scores of Illustrated Children's Books

Predictors	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerance	Variance inflation factor (VIF)
Constant	81.293		14.808	.000		
Number of children's books read during university education	.392	.204	3.020	.003	.687	1.456
Reading attitude	.415	.391	5.852	.000	.700	1.429
Weekly reading time	.006	.057	.836	.404	.674	1.483
Whether or not they took children's literature course	4.478	.168	2.600	.010	.748	1.337

Note. $R^2 = .35$, corrected $R^2 = .35$, $F(5, 207) = 27.82$, $p = .000$.

According to the results of the multiple regression analysis, there was a significant relationship between pre-service teachers' scores for competence in selecting illustrated children's books in terms of the books' content properties and the number of children's books read during university education, their reading attitudes, and whether they took a children's literature course ($F = 27.82$, $p < .05$). According to the model, the predictors

explained 35% of the total variance of the content properties' competence scores. When the standardized beta (β) coefficients of the model were examined, the reading attitude ($\beta = .415, p < .05$) variable was a stronger predictor than the other variables. Weekly reading time ($\beta = .006, p > .05$) was not a significant predictor of the model. Detailed information is presented in Table 9.

Table 10. Results of the Multiple Regression Analysis for Predicting the Illustration Properties Scores of Illustrated Children's Books

Predictors	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerance	Variance inflation factor (VIF)
Constant	71.560		21.663	.000		
Number of children's books read during university education	.212	.188	2.716	.007	.687	1.456
Reading attitude	.277	.447	6.500	.000	.700	1.429
Weekly reading time	-.010	-.152	-2.177	.031	.674	1.483
Whether or not they took children's literature course	2.801	.180	2.702	.007	.748	1.337

Note. $R^2 = .35$, corrected $R^2 = .31$, $F(5, 207) = 23.67$, $p < .05$.

A multiple regression analysis was conducted to examine the predictors of the scores for competence in selecting illustrated children's books in terms of the books' illustration properties. According to the results of the analysis, there was a significant relationship among the variables for the number of children's books read during university education, reading attitude, weekly reading time, and taking children's literature courses ($F = 23.67, p < .05$). According to the model, the predictors explained 31% of the total variance of the scores for the illustration properties competence. When the standardized beta (β) coefficients of the model were examined, the reading attitude ($\beta = .447, p < .05$) variable was a stronger predictor than the other variables. Detailed information is presented in Table 10.

According to the results of the multiple regression analysis, there was a significant relationship between the variables of the scores for competence in selecting illustrated children's books in terms of their illustration properties and the number of books read at university, reading attitude, and taking a children's literature course ($F = 13.82, p < .05$). According to the model, the predictors explained 21% of the total variance of the content properties. When the standardized beta (β) coefficients for the model were examined, the number of children's books ($\beta = .245, p < .05$) read at university was shown to be a stronger predictor than the other variables. Weekly reading time ($\beta = .033, p > .05$) was not a significant predictor of the model. Detailed information is presented in Table 11.

Table 11. Results of Multiple Regression Analysis of Predicting the Physical Properties Scores of Illustrated Children's Books

Predictors	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerance	Variance inflation factor (VIF)
Constant	36.367		18.628	.000		
Number of children's books read during university education	.152	.245	3.300	.001	.687	1.456
Reading attitude	.071	.208	2.821	.005	.700	1.429
Weekly reading time	.001	.033	.442	.659	.674	1.483
Whether or not they took children's literature course	1.306	.152	2.132	.034	.748	1.337

Note. $R^2 = .3521$, corrected $R^2 = .20$, $F(5, 207) = 13.82$, $p < .05$.

Discussion and Conclusion

The current study aimed to examine pre-service preschool teachers' competence in selecting illustrated children's books according to the teachers' personal reading habits, attitudes, and experiences. The findings showed that the weekly reading time of the pre-service teachers ranged from 0 to 250 minutes. Nineteen of the pre-service teachers stated that they did not read any books. Pre-service teachers were found to have limited or undeveloped reading habits. Previous studies examining the reading habits of the pre-service teachers are supported by the results of the current study (Esgin & Karadağ, 2000; Geçgel & Burgul, 2009; Odabaş et al., 2008; Saraçoğlu et al., 2010; Yılmaz, Köse, & Korkut, 2009). The average annual number of books read by pre-service teachers was 6.21 ($SD = 2.90$). Saraçoğlu et al. (2010) found that 12.9% of pre-service teachers did not read any books and that the average number of books read per month was two. In line with this and relevant to the current study, Yılmaz et al. (2009) stated that 25% of university students did not read any books. When the average scores of the pre-service teachers' reading attitudes were examined, this score was only two points above the criterion of 75 points. In line with this, Saraçoğlu, Yenice, and Karasakaloğlu (2009) found that pre-service teachers had a moderate level of interest in reading. Dedeoğlu and Ulusoy (2013) also stated in their study that the reading attitudes of the pre-service teachers were at low to moderate levels.

A total of 52.1% of the pre-service teachers stated that their parents had not read books to them in their childhood. The percentage of pre-service teachers who indicated that their parents had read books to them regularly in their childhood was 10.3%. Previous studies examining parents' habits of reading books to their children in the preschool period showed similar results (Altun, 2013; Altun & Tantekin Erden, 2015). According Altun and Tantekin Erden (2015), the parents of 32% of preschool children read books to their children for 0 to 60 minutes per week, and 43% of the mothers and 40% of the fathers read books weekly for 0 to 60 minutes. The findings of both this study and previous studies have revealed that there is a weak reading culture in Turkey. Although the literacy rate in Turkey has reached 96.22% (Turkey Statistics Institution [TSI], 2016), it is remarkable that the rate of regular reading habits is very low. Reading habits are gained within the family, and parents are role models for their children in this matter (Reese, Sparks, & Leyva, 2010; Sénéchal, Lefevre, Thomas, & Daley, 1998; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). For example, the campaign launched in Poland in 2001 (*CałaPolskaczytadzieciom*) started a nationwide book reading campaign for children. Popular artists and celebrities joined the campaign to visit kindergartens and read books to the children. In addition, through television, radio, and social media, the public was informed about the campaign, and this created awareness about reading (Lewandowicz-Nosal, 2017). Following the successful results of the campaign, this practice was first launched in the Czech Republic and later all across Europe (*All of Europe Reads to Kids*) (OECD, 2012). The first task in breaking the "illiterate literate" phenomenon in Turkey rests within the family, the first link of the chain. It is thought that the reading culture that will be formed in the first grade of school and the attitudes and behaviors of the teacher are important in creating reading habits for the teacher's students. The current situation reveals that systematic studies and campaigns covering the dimensions of family and school are needed to instill reading habits for future generations in Turkey.

The findings of the research indicate that there is a significant relationship between pre-service teachers' reading habits, attitudes, the number of children's books they read during university education, and whether or not they took a children's literature course and their competence in selecting illustrated children's books. Turan et al. (2017) found that the competence scores of third grade pre-service teachers were higher than those of second and fourth grade teachers. In their studies comparing the opinions of the third and fourth grade pre-service preschool teachers on children's books, Ergün and Gündüz (2011) did not find any difference according to grade level; the study was carried out with all pre-service teachers at all grade levels. Pre-service teachers were compared according to whether they had taken a children's literature course, and there was a meaningful result in favor of those who had taken the course. In the current study, the result that pre-service teachers who had taken a course on children's literature had higher competency scores in selecting illustrated children's books was an expected result. In the scope of such a course, pre-service teachers acquire theoretical knowledge about the properties that the illustrated children's books should have and gain experience through applying the knowledge learning in the course. The main focus of the current study was to investigate the relationship between pre-service teachers' personal reading habits, attitudes, and experiences, as well as taking a children's literature course and their competence in selecting illustrated children's books. The findings revealed that pre-service teachers who had better reading attitudes and habits and who had to read more children's books during university education had higher

scores for their competence in selecting illustrated children's books. Pre-service teachers gain experience about the style and expression methods used in stories, topics, illustrating techniques (watercolor, pastel, oil painting, digital, etc.) and book design through the children's books they read. It is believed that this experience supports their competence in selecting illustrated children's books. Therefore, it can be said that it is important for pre-service teachers to follow and read the picture stories published in children's literature when choosing books that are appropriate for the developmental levels of the children.

There is a strong relationship between the reading habits and attitudes of pre-service teachers. However, studies have also shown that there is a relationship between reading habits and attitudes and critical thinking skills (Gündüz, 2015; Karasakaloğlu, Saraçoğlu, & Yılmaz-Özelçi, 2012; Koçak, Kurtlu, Ulaş, & Epçaçan, 2015). Karasakaloğlu et al. (2012) found that the critical thinking and metacognitive competence scores of pre-service Turkish teachers differed according to their reading habits. Their study showed that pre-service teachers reading 21 or more books a year had higher critical thinking and metacognitive competence scores than those who read from 1–5 and 6–20 books per year. Gündüz (2015) found that there was a strong ($r = .60$) relationship between the reading habits of freshmen and their ability to think critically. According to the results of Güven and Aktaş's (2014) study, which was carried out with 627 fifth graders, students with longer daily reading times also had high scores in visual reading and critical thinking skills. They found a significant positive relationship between visual reading ability and critical thinking ability ($r = .31$). From these results, the reading habits of pre-service teachers may contribute to their competence in selecting illustrated children's books both directly by increasing their experience of children's books and indirectly by supporting their cognitive development, such as critical thinking and metacognition. The relationships among these variables could be identified more clearly in future studies using the structural equation modeling of the relevant variables. In this context, the current study is important in terms of considering the variables that may be related to the competence of pre-service teachers in selecting illustrated children's books. There is also a need for research to determine the competence of pre-service teachers and employed teachers in selecting illustrated children's books and the factors that influence this competence.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları, Tutumları ve Deneyimlerinin Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterliliklerini Yordama Düzeyi

Giriş

Hikâye dinleme ve okuma, çocukların hem ev-içi hem de okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimlerinin eğlenerek desteklendiği önemli etkinliklerden biridir. Yapılan araştırmalar okunan ve anlatılan hikâyelerin çocukların anlama, anlatma, kelime hazinesi, yazı farkındalığı, prososyal davranışlar ve matematik becerileri gibi birçok alanda gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir (Altun, 2016; Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Flack, Field, & Horst, 2017; Hepburn, Egan, & Flynn, 2010; Uzmen & Mağden, 2002). Resimli çocuk kitapları okul öncesi dönemde birçok kazanım, konu ve kavramın çocuklara kazandırılmasında bağlam oluşturmaktadır (Ulusoy & Altun, 2017). Ayrıca, erken çocukluk döneminde çocuklara sağlanan düzenli ve ilgi çekici kitap okuma etkinlikleri onların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Altun, 2013). Uluslararası literatürde evde ve okul öncesi sınıflarında bulunan kitap sayısı okuryazarlık ortamının ve okuma kültürünün önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Evans, Kelley, & Sikora, 2014; Evans, Kelley, Sikora, & Treiman, 2010; Smith, Brady, & Anastasopoulos, 2008). Bu nedenle, çocuklara sunulacak zengin içerikte, kaliteli çocuk kitapları çocukların gelişimlerini desteklemek adına büyük önem taşımaktadır.

Resimli Çocuk Kitapları

Resimli çocuk kitabı çocukların gelişim düzeylerine uygun, onların ilgilerini çekecek farklı içerik ve formatta hazırlanmış kitapları tanımlayan geniş kapsamlı “*şemsiye*” bir terimdir (Kiefer, Hepler & Hickman, 2007). Oyuncak kitaplar, ABC kitapları, kavram kitapları, etkinlik kitapları, sayı kitapları, yazısız kitaplar, tahmin kitapları ve resimli hikâye kitapları resimli çocuk kitaplarının başlıca çeşitleridir (Kiefer vd., 2007; Ural, 2015). Resimli hikâye kitapları, yazılı hikâye metninin görseller ile desteklenerek hem çocukların görsel okuma yoluyla hikâyeyi takip etmelerini kolaylaştırmakta hem de onların ilgilerini çekmek suretiyle eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Resimli hikâye kitapları sadece yazılı metin aracılığıyla değil aynı zamanda görseller aracılığıyla da çocukların anlam kurma ve aktif öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Painter, Martin ve Unsworth (2013) resimli çocuk kitaplarında yer alan görsellerin anlam kurma sürecindeki rolüne odaklanarak, çocuk kitaplarında yer alan görsellerin (metin içi ve metin çevresi: ön ve arka kapak, ilk sayfa) semiyotik /göstergebilim bağlamında çocuklar tarafından nasıl anlamlandırıldığını ele almışlardır. Çocukların hikâyeler ile ilgili görsel anlatımlarını inceleyen çalışmalar çocukların hem okuma sırasında metni anlama sürecinde hem de okuma sonrası metni anlatma sürecinde görsellerden yararlandıklarını göstermektedir (Arizpe & Styles, 2004; Ulusoy & Altun, 2016; 2017).

Guijarro (2014) çocukların resimli hikâye kitapları ile olan etkileşimlerini artırmak için seviyelerine uygun kitap seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Resimli hikâye kitapları çocukların gelişim seviyelerine uygun konu ve anlatıma sahip olmalıdır. Ayrıca, kitaplar fiziksel özellikleri, tasarım ve resimleme özellikleri açısından da çocukların gelişim seviyelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Guijarro (2014) okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çocuk kitaplarını Piaget'in Bilişsel Gelişim Aşamalarına göre iki başlık altında ele almıştır. Bunlar; duyuşal- motor dönem çocukları için hazırlanması gereken kitaplar ve işlem öncesi dönem çocukları için hazırlanması gereken kitaplardır. Kiefer vd. (2007) ise çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre kitapları altı başlık altında ele almışlardır. Bu basamaklar: a) Bebeklik Dönemi (0-3 yaş), b) Okul Öncesi (3-5 yaş), c) İlkokulun İlk Kademesi (6-7 yaş), d) İlköğretimin Orta Kademesi (8-9 yaş), e) İlköğretimin Son Kademesi (10-11 yaş) ve f) Ortaokul (12-14 yaş). Kiefer vd.'nin (2007) sınıflamasına göre erken çocukluk dönemi kitapları 0-3 yaş ve 3-5 yaş olmak üzere iki döneme ayrılmaktadır. Gönen, Uludağ, Fındık-Tarıbuyurdu ve Tüfekçi (2014) okul öncesi dönem çocuk kitaplarının 0-3 yaş ve 3-6 yaş olarak iki grup altında incelenebileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yükselen (2017) çocuk kitaplarını 0-3 yaş, 4-6 yaş ve 7-9 yaş olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Okul öncesi 0-3 yaş çocuklar için hazırlanacak kitapların çocukların dikkat süresi kısa olduğu için az sayfalı, bol resimli ve kısa metinli yazılması önerilmektedir (Kiefer vd., 2007). Kitaplarda çocukların çevrelerinde gördüğü nesnelere, eylemlere (beslenme, giyinme vb.), canlılara ve aile bireylerine yer verilebileceği belirtilmektedir. Ayrıca çocukların aile bireyleri ve diğer insanlarla ilişkilerinde güven inşa edecek şefkat, sevgi ve arkadaşlık gibi konuların önemli olduğu ifade edilmektedir. Kitaplarda yer verilecek kısa diyalogların ve kafiyeli söz oyunlarının hem çocukların dikkatlerini çekme hem de çocukların dil gelişimini desteklemek için tercih edilmelidir. Çocukların kitapları manipüle edebilmeleri için kolayca kaldırıp tutabilecekleri hafiflikte, sayfaları çevirebilecekleri kalınlıkta ve

dokunma duyularına hitap edecek özellikte olmaları önerilmektedir (Gönen vd., 2014; Gönen, Burçak, Uysal, & Bediz, 2017; Kiefer vd., 2007; Yükselen, 2017).

Artan yaş ile birlikte çocukların dil, psikomotor, sosyo-duygusal ve bilişsel alanlarında gözlenen gelişimlere bağlı olarak 3-6 yaş grubuna yönelik hazırlanacak kitapların 0-3 yaş grubu kitaplarından farklı özellikler taşıması gerekmektedir (Guijarro, 2014; Kiefer vd., 2007). Kitaplarda içerik açısından çocukların artan hayal güçlerini destekleyecek, yeni konu ve kavramları öğrenmesine olanak sağlayacak konulara yer verilmelidir. Ayrıca, çocukların hikâyeler aracılığıyla duygularını yansıtabilecekleri (mutlu, üzgün, karanlık- anneden yarıma korkusu, yeni kardeş vb.) farklı konulara yer verilmesi önerilmektedir (Kiefer vd., 2007; Yükselen, 2017). Çocukların artan bilişsel beceriler ile olay örgüsünü sıralayabileceği önce-şimdi- sonra gibi zaman kavramlarına da kitaplarda yer verilebilir (Yükselen, 2015). Çocuklarda bu dönemde egosentrik düşünce hâkim olduğu için kendileri ile özdeşim kurabilecekleri hikâye karakterlerine yer verilmesi önemlidir. Kiefer vd. (2007) çocukların hafızalarında yer edinecek etkileyici ve güçlü hikâye karakterlerinin oluşturulmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, hikâyenin içeriği ve karakterleri aracılığıyla çocuklarda ırk ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi çeşitli stereotipler oluşturmalarına neden olacak kitaplardan kaçınılması gerektiği vurgulanmaktadır (Çatalcalı Soyer, 2009; Kiefer vd., 2007).

Çocukların gelişim düzeylerine uygun kitapların taşınması gereken özellikler ilgili alanyazında vurgulanmasına rağmen yapılan çalışmalar yayınlanan çocuk kitaplarının içerik ve format özellikleri açısından sıkıntılar taşıdığını göstermektedir (Çatalcalı-Soyer, 2009; Dağlıoğlu & Çamlıbel-Çakmak, 2009; Veziroğlu & Gönen, 2012). Dağlıoğlu ve Çamlıbel-Çakmak (2009) okul öncesi dönem 174 hikâye kitabını şiddet ve korku öğeleri açısından incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre kitaplarda %8 şiddet ve %11 korku öğesine yer verildiğini tespit etmişlerdir. Çatalcalı Soyer (2009) 50 adet çocuk kitabını inceleyerek hikâyelerde yer verilen stereotipleri toplumsal cinsiyet, aile (modern-geleneksel) ve toplum yapısı (kent-kır) ortaya koymuştur. Veziroğlu ve Gönen (2012) 250 adet resimli çocuk kitabını 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen kazanımlara uygunluğu açısından ele almışlardır. Çalışma kapsamında incelenen resimli çocuk kitapları 2006 programında yer verilen 264 kazanımın sadece %18.5'ini karşılamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin piyasada yayınlanan kitaplar arasından çocukların gelişim düzeylerine uygun kitapları seçmeleri önem taşımaktadır. Çocuk edebiyatı dersi kapsamında öğretmen adaylarına teorik olarak çocuk kitapları hakkında bilgiler verilmekte ve çocukların gelişim seviyelerine uygun örnek kitaplar paylaşılmaktadır. Çocuk edebiyatı dersi kapsamında aldıkları eğitimin yanında, öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, deneyimleri ve tutumlarının okuma kültürü oluşturmada ve uygun kitap seçmede etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları

Yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının düşük okuma alışkanlığına (Gür, 2014; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008; Sağlam, Suna & Çengelci, 2007; Saraçoğlu, Karasakaloğlu & Aslantürk, 2010) ve okuma tutumuna (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013; Saraçoğlu vd., 2010) sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen, öğretmen adayı, aile ve öğrenci gibi çeşitli katılımcı grupları ile yapılan çok sayıda çalışma (Bayram, 2001; Karasahin, 2009; Konan, 2013; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Mavi & Çetin, 2009; Şengül Bircan, 2017; Yılmaz, 2002) ülkemizde okumayan okuryazarlar (*illiterate literates*) (Huck, 1973) olgusunun yaygın olduğunu göstermektedir.

McKenna'nın (1994) okuma tutum modeline göre, bireylerin okumaya karşı tutumları kültürel bağlamdan ve sosyal çevreden etkilenmektedir. (McKenna, Kear & Elisworth, 1995). Okul öncesi dönemde çocukların ev-içi okuryazarlık ortamları ile okuma tutumları arasında ilişki bulunmaktadır (Altun, 2013). Yapılan çalışmalar bireyin okumaya karşı tutumu ile okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir (Baccus, 2004; Kırmızı, 2011; Petscher, 2010; PIRLS, 2011; Sallabaş, 2008; Sonleitner, 2005). Birey okumaya ilişkin deneyimlerine bağlı olarak okumaya karşı bir tutum oluşturmakta ve oluşturduğu tutuma göre de okuma yaşantılarını düzenlemektedir. Öğretmen adaylarının okuma tutumları ve alışkanlıklarına bağlı olarak kitaplar hakkında kazandıkları deneyimlerin resimli çocuk kitapları seçme yeterlilikleri üzerine etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının kişisel okuma kültür ve deneyimlerinin resimli çocuk kitabı seçme yeterlilikleri olan ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedefle çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersini alıp almama durumlarına göre resimli hikâye kitabı seçme yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2) Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukluklarında ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklığına göre resimli hikâye kitabı seçme yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukluklarında ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklığına göre okuma tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 4) Okul Öncesi öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlık, tutum ve deneyimleri resimli hikâye kitabı seçme yeterliliklerini ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri ile kişisel okuma alışkanlığı, tutum ve deneyimleri arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 213 (Kadın: 172, Erkek: 41) öğretmen adaydır. Çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin detaylı bilgi Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

	<i>f</i>	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	172	80.8
Erkek	41	19.2
Toplam	213	100
<i>Sınıf</i>		
1	59	27.7
2	46	21.6
3	57	26.8
4	51	23.9
Toplam	213	100
<i>Çocuk Edebiyatı Dersi</i>		
Alan	122	57.3
Almayan	91	42.7
Toplam	213	100
<i>Çocukluklarında ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklığı</i>		
Hiçbir zaman	111	52.1
Ayda bir	41	19.2
Haftada bir	39	18.3
Her gün	22	10.3
Toplam	213	100

Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %27.7'si birinci sınıf, %21.6'sı ikinci sınıf, %26.8'i üçüncü sınıf ve %23.9'u dördüncü sınıf öğrencileridir. Öğretmen adaylarının %57.3'ü çocuk edebiyatı dersini almışlardır. Çocuk edebiyatı dersi 2. sınıf bahar döneminde verilen zorunlu bir derstir. Öğretmen adaylarında 17'si ikinci üniversitesini okumakta ya da dikey geçiş öğrencisidir. İntibakları 1. veya 2. sınıfa yapılan bu öğrenciler çocuk edebiyatı dersini geldikleri üniversitede daha önceden almışlardır. Bu nedenle çocuk edebiyatı dersini alan öğrenci oranında artış meydana gelmiştir.

Öğretmen adaylarının cevaplarına göre çocukluklarında %52.1'nin aileleri kendilerine hiç kitap okumamıştır. Öğretmen adaylarının %10.3'ü ise ailelerinin kendilerine günlük düzenli olarak kitap okuduğunu belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Resimli Öykü Kitaplarını Seçme Konusunda Yeterlik Düzeyleri ve Kendi Yeterliklerine İlişkin Algılarını Belirleme Formu* (Turan, Gönen, & Aydos, 2017), *Mikulecky Davranışsal Okuma Tutum Ölçeği* (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013) ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Resimli Öykü Kitaplarını Seçme Konusunda Yeterlik Düzeyleri ve Kendi Yeterliklerine İlişkin Algılarını Belirleme Formu

Form öğretmen adaylarının resimli hikâye kitabı seçme konusunda öz yeterliliklerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Form içerik, resimleme ve fiziksel özellikler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Turan vd., 2017), Formda 5'li likert tipinde (yetersiz – çok iyi) toplam 59 madde bulunmaktadır. Fiziksel özellikler başlığı altında 10 madde, içerik başlığı altında 28 madde ve resimleme başlığı altında 21 madde bulunmaktadır (Turan vd., 2017). Bu çalışma kapsamında form 213 öğretmen adayına uygulandıktan sonra formun her bir alt boyutu için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Fiziksel özellikler alt boyutu için Cronbach alfa değeri.84, içerik alt boyutunun Cronbach alfa değeri.91 ve resimleme alt boyutunun Cronbach alfa değeri ise.82 bulunmuştur.

Mikulecky Davranışsal Okuma Tutum Ölçeği

Mikulecky (1976) tarafından yetişkinlerin okumaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde (Hiç bana göre değil - tam bana göre) 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler Krathwohl'un Duyuşsal Alan Taksonomisinin beş basamağına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu basamaklar: a) okumanın farkında olma, b) okumaya ilişkin olumlu yaklaşım, c) okumayı önemli bir değer olarak görme, d) organize etkinlik olarak okuma ve e) kişiliğin parçası olarak okumadır (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013, s.82; Richardson, Morgan, & Fleener, 2009, s.477). Türkçeye uyarlama çalışması Dedeoğlu ve Ulusoy (2013) tarafından yapılmıştır. Warmack (2007) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değerini. 92 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında 120 sınıf öğretmeni adayı ile yapılan pilot çalışmada ise Cronbach alfa değeri.86 olarak bulunmuştur (Dedeoğlu & Ulusoy, 2013). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa değeri.88 olarak bulunmuştur.

Demografik Bilgi Formu

Form aracılığıyla öğretmen adayları hakkında çeşitli demografik bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler cinsiyet, sınıf, çocuk edebiyatı dersi alıp almama durumları, çocukluklarında ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklıkları, haftalık okuma süreleri, son bir yılda okudukları kitap sayısıdır.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarına 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilgili veri toplama araçları sınıf ortamında dağıtılıp öğretmen adaylarından soruları dikkatlice okuyarak hiçbir soruyu boş bırakmadan doldurmaları istenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanma süresi ortalama 35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler IBM SPSS 22.00 paket programına aktarılarak betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri (bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon, çoklu regresyon) kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının, çalışma kapsamında uygulanan veri toplama araçlarından aldıkları puanlar ve bu puanların dağılımına ilişkin detaylı bilgi Tablo 2.'de sunulmuştur. Veri setlerine ilişkin Skewness ve Kurtosis değerleri incelediğinde, değerlerin (-2, +2) aralığında olduğu için normal dağılımı sağladığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ayrıca, histogram grafikleri de puanların normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Veri Toplama Araçlarından Aldıkları Puanlar ve Dağılımı

Değişkenler	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Resimli Çocuk Kitapları Seçme Yeterlilikleri							
Fiziksel Özellikler	213	30	50	45.03	4.26	-.73	.180
İçerik Özellikleri	213	78	140	123.78	9.90	-1.12	1.26
Resimleme Özellikleri	213	75	105	97.66	7.74	-1.05	.20
Okuma Tutum	213	33	100	77.84	12.47	-.612	.25
Haftalık Kitap Okuma Süre (dakika)	213	0	250	117.10	17.85	1.145	.40
Üniversite eğitimi boyunca okunan çocuk kitap sayısı	213	0	25	8.51	3.92	1.60	1.72
Son bir yılda okunan kitap sayısı	213	0	20	6.21	2.90	1.74	1.87

Öğretmen adaylarının haftalık kitap okuma süreleri 0 ile 250 dakika arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarından 19 tanesi hiç kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının haftalık kitap okuma süreleri ortalaması 117.10 ($SD = 17.85$) dakikadır. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca okudukları ortalama çocuk kitap sayısı 8.51'dir ($SD = 3.92$). Son bir yılda öğretmen adaylarının okudukları ortalama kitap sayısı 6.21'dir ($SD = 2.90$).

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersini alıp almama durumuna göre resimli hikâye kitabı seçme yeterlilik düzeyleri

Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitapları seçme konusunda yeterlilikleri formundan aldıkları puanların çocuk edebiyatı dersi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Levene varyans testi sonuçlarına göre çocuk edebiyatı alan ve almayan gruplar arası fiziksel özellikler, içerik ve resimleme puanlarına ilişkin varyanslar ($p > .05$) homojendir (Pallant, 2010).

Öğretmen adaylarının resimli hikâye kitaplarını fiziksel özellikler açısından seçme yeterlilik puanları arasında çocuk edebiyatı dersi alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(211) = 3.441$, $p < .05$). Çocuk edebiyatı dersini alan ($M = 45.88$, $SD = 4.12$) ve almayan grupların ($M = 43.10$, $SD = 4.34$) puanları arasında bulunan anlamlı farkın etki değeri (η^2) hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde ($\eta^2 = .05$) gruplar arasında bulunan farka ilişkin etki değerinin küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çocuk Edebiyatı Dersini Alıp Almama Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterlilik Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		n	M	SD	t	p	η^2
Resimli Çocuk Kitapları Seçme Yeterlilik							
Fiziksel Özellikler	Alan	122	45.88	4.12	3.441	.001	.053
	Almayan	91	43.10	4.34			
İçerik Özellikleri	Alan	122	126.10	9.56	3.010	.003	.041
	Almayan	91	120.69	10.24			
Resimleme Özellikleri	Alan	122	99.40	9.90	3.715	.000	.061
	Almayan	91	95.45	8.85			

Öğretmen adaylarının resimli hikâye kitaplarını içerik açısından seçme yeterlilik puanları arasında çocuk edebiyatı dersi alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(211) = 3.010, p < .05$). Çocuk edebiyatı dersi alan ($M = 126.10, SD = 9.56$) ve almayan ($M = 120.69, SD = 10.24$) grupların puanları arasında bulunan anlamlı farkın etki değeri (η^2) hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde ($\eta^2 = .04$) bulunan farka ilişkin etki değerinin küçük olduğu görülmektedir.

Çocuk edebiyatı dersi alan ve almayan grupların resimleme özellikleri formundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(211) = 3.715, p < .05$). Çocuk edebiyatı dersi alanların lehine bulunan anlamlı farkın etki değeri (η^2) hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde ($\eta^2 = .06$) gruplar arasında bulunan farkın orta etki değerinde olduğu görülmektedir. Detaylı bilgi Tablo 3’de sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukluklarında Ailelerinin Kendilerine Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterlilik Düzeyleri

Öğretmen adaylarının resimli çocuk kitapları seçme yeterlilikleri formundan aldıkları puanların çocukluklarında ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Levene varyans testi sonuçları resimli hikâye kitapları seçme yeterlilikleri alt formları için incelenmiş ve gruplar arasında varyanslar ($p > .05$) homojen bulunmuştur (Pallant, 2010).

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını fiziksel özellikler açısından seçme yeterlilikleri formundan aldıkları puanlarında, çocukluk döneminde ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($F [3,209] = 2.112, p > .05, \eta^2 = .03$).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çocukluklarında Ailelerinin Kendilerine Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Resimli Çocuk Kitaplarını Fiziksel Özellikleri Açısından Seçme Yeterlilik Düzeyleri

Fiziksel Özellikler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	113.610	3	37.870	.251	.10	.029
Grup içi	3748.089	209	17.933			
Toplam	3861.700	212				

Tablo 5’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının resimli çocuk kitaplarını içerik özellikleri açısından seçme yeterlilikleri formundan aldıkları puanlarında, ailelerinin çocuklukta kendilerine kitap okuma sıklıkları göre anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ($F [3,209] = 7.283, p < .05, \eta^2 = .09$).

Gruplar arasında tespit edilen anlamlı farkın araştırılması amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre çocukluklarında ailelerinin kendilerine hiç kitap okumadığını belirten grup ($M = 121.02$,

SD =10.04) ile hafta bir gün (M = 128.25, SD = 9.17) ve her gün (M =132.77, SD = 8.91) kendilerine kitap okunduğunu belirten gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çocukluklarında Ailelerinin Kendilerine Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Resimli Çocuk Kitaplarını İçerik Özellikleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İçerik Özellikleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	3504.835	3	1168.278	7.283	.000	.09
Grup içi	33524.657	209	160.405			
Toplam	37029.493	212				

Tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında resimleme özellikleri açısından seçme yeterlilikleri formundan aldıkları puanlarında, çocukluk döneminde ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F [3,209] = 4.68, p <.05, η^2 = .06). Gruplar arasında tespit edilen anlamlı farkın araştırılması amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre çocukluklarında ailelerinin kendilerine hiç kitap okumadığını belirten grup (M = 96.36, SD = 8.11) ile kendilerine her gün (M = 101.72, SD = 7.07) kitap okunduğunu belirten gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Çocukluklarında Ailelerinin Kendilerine Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Resimli Çocuk Kitaplarını Resimleme Özellikleri Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Resimleme Özellikleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	801.385	3	267.128	4.68	.003	.063
Grup içi	11909.948	209	56.985			
Toplam	12711.333	212				

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocukluklarında Ailelerinin Kendilerine Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Okuma Tutumları

Öğretmen adaylarının okuma tutum puanlarında, ailelerinin kendilerine çocukluk döneminde kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Levene varyans testine göre öğretmen adaylarının okuma tutum puanlarında gruplar arasında varyanslar (p>.05) homojendir (Pallant, 2010).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Çocukluklarında Ailelerinin Kendilerine Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Öğretmen Adaylarının Okuma Tutum Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Resimleme Özellikleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	4700.595	3	1566.865	11.574	.000	.142
Grup içi	28293.977	209	135.378			
Toplam	32994.573	212				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının okuma tutumları ölçeğinden aldıkları puanlarında, çocukluk döneminde ailelerinin kendilerine kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır (F [3,209] = 11.57, p <.05, η^2 = .14). Gruplar arasında tespit edilen anlamlı farkın araştırılması amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre ailelerinin kendilerine çocukluklarında hiç kitap okumadığını belirten grup (M =74.018, SD =11.79) ile kendilerine hafta bir gün (M=83.74, SD=12.07) ve her gün (M = 86.68, SD= 11.19) kitap okunduğunu belirten gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişisel Okuma Alışkanlık, Tutum ve Deneyimleri Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterliliklerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri ile kişisel okuma alışkanlık, tutum ve deneyimlerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. İlgili analiz uygulanmadan önce veri setinde uç değer olup olmadığı dağılım grafikleri (scatterplot) kontrol edilmiş ve uç değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Pearson Korelasyon analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuma tutum puanları ile resimli hikâye kitaplarının içerik açısından seçme yeterlilikleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = .51, p < .01$). Öğretmen adaylarının okuma tutumları ile resimli hikâye kitapları seçme yeterlilik formunun resimleme ($r = .45, p < .01$) ve fiziksel özellikler ($r = .32, p < .01$) boyutlarıyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının haftalık kitap okuma süreleri ile resimli hikâye kitaplarının içerik açısından seçme yeterlilikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = .33, p < .01$).

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterlilikleri ile Kişisel Okuma Alışkanlık, Tutum ve Deneyimlerine İlişkin Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1. Haftalık kitap okuma süresi	-						
2. Son bir yılda okunan kitap sayısı	.59**	-					
3. Üniversite eğitimi boyunca okunan çocuk kitap sayısı	.26**	.27**	-				
4. Resimli Hikâye Kitabı- İçerik Özellikleri	.33**	.30**	.25**	-			
5. Resimli Hikâye Kitabı- Resimleme	.10	.18**	.24**	.63**	-		
6. Resimli Hikâye Kitabı- Fiziksel Özellikler	.19**	.23**	.23**	.50**	.54**	-	
7. Okuma Tutum	.52**	.48**	.18**	.51**	.45**	.32**	-

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

Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca okudukları çocuk kitabı sayısı ile resimli çocuk kitabı seçme yeterlilik boyutları; içerik ($r = .25, p < .01$) fiziksel özellik ($r = .23, p < .01$) ve resimle ($r = .24, p < .01$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Tablo 8’de detaylı bilgi sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Kişisel Okuma Alışkanlık, Tutum ve Deneyimlerinin Resimli Hikâye Kitabı Seçme Yeterliliklerini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi

Çoklu regresyon analizi uygulanmadan önce testin varsayımları üç model için de ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Çoklu regresyon analizinin varsayımları olan örneklem büyüklüğü ($N > 50 + 8m$, $m =$ yordayıcısı sayısı), çoklu bağıntı (multicollinearity), eşvaryanslılık (homoscedasticity), uç değerler ve doğrusallık (linearity) veri setleri tarafından karşılanmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersini alıp almama durumları ikili (dichotomous/dummy) değişken olarak analize dâhil edilmiştir.

Tablo 9. Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Özellikleri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcılar	B	β	t	p	Tolerans	Varyans artış değeri (VIF)
Sabit	81.293		14.808	.000		
Üniversite eğitimi boyunca okunan çocuk kitap sayısı	.392	.204	3.020	.003	.687	1.456
Okuma Tutum	.415	.391	5.852	.000	.700	1.429
Haftalık kitap okuma süresi	.006	.057	.836	.404	.674	1.483
Çocuk edebiyatı dersini alıp almama	4.478	.168	2.600	.010	.748	1.337

$R^2 = .35$, Düzeltilmiş $R^2 = .35$, $F(5, 207) = 27.82$, $p = .000$

Çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının resimli hikâye kitaplarını içerik özellikleri açısından seçme yeterlilik puanları ile üniversitede okunan çocuk kitap sayısı, okuma tutum ve çocuk edebiyatı dersi alma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($F = 27.82$, $p < .05$). Modele göre ilgili yordayıcılar içerik özellikleri yeterlilik puanlarının toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Modele ilişkin standardize edilmiş beta (β) katsayıları incelendiğinde okuma tutum ($\beta = .415$, $p < .05$) değişkeninin diğer değişkenlere oranla güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Haftalık kitap okuma süresi ($\beta = .006$, $p > .05$) değişkeni modelin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Tablo 9'da detaylı bilgi sunulmuştur.

Tablo 10. Resimli Hikâye Kitaplarının Resimleme Özellikleri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Yordayıcılar	B	β	t	p	Tolerans	Varyans artış değeri (VIF)
Sabit	71.560		21.663	.000		
Üniversite eğitimi boyunca okunan çocuk kitap sayısı	.212	.188	2.716	.007	.687	1.456
Okuma Tutum	.277	.447	6.500	.000	.700	1.429
Haftalık kitap okuma süresi	-.010	-.152	-2.177	.031	.674	1.483
Çocuk edebiyatı dersini alıp almama	2.801	.180	2.702	.007	.748	1.337

$R^2 = .31$, Düzeltilmiş $R^2 = .31$, $F(5, 207) = 23.67$, $p < .05$

Hikâye kitaplarını resimleme özellikleri açısından seçme yeterlilik puanlarının yordayıcılarını incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre üniversitede okunan çocuk kitap sayısı, okuma tutum, haftalık kitap okuma süresi ve çocuk edebiyatı dersi alma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($F = 23.67$, $p < .05$). Modele göre ilgili yordayıcılar resimleme özellikleri yeterlilik puanlarının toplam varyansının %31'ini açıklamaktadır. Modele ilişkin standardize edilmiş beta (β) katsayıları incelendiğinde okuma tutum ($\beta = .447$, $p < .05$) değişkeninin diğer değişkenlere oranla güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Detaylı bilgi Tablo 10'da sunulmuştur.

Çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre resimli hikâye kitaplarını fiziksel özellikleri açısından seçme yeterlilik puanları ile üniversitede okunan çocuk kitap sayısı, okuma tutum ve çocuk edebiyatı dersi alma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($F = 13.82$, $p < .05$). Modele göre ilgili yordayıcılar içerik özellikleri toplam varyansının %21'ini açıklamaktadır. Modele ilişkin standardize edilmiş beta (β) katsayıları incelendiğinde üniversitede okunan çocuk kitabı sayısı ($\beta = .245$, $p < .05$) değişkeninin diğer değişkenlere oranla daha güçlü bir

yordayıcı olduğu görülmektedir. Haftalık kitap okuma süresi ($\beta = .033$, $p > .05$) modelin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Tablo 11’de detaylı bilgi sunulmuştur.

Tablo 11. Resimli Hikâye Kitaplarının Fiziksel Özellikleri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Yordayıcılar	B	β	t	p	Tolerans	Varyans artış değeri (VIF)
Sabit	36.367		18.628	.000		
Üniversite eğitimi boyunca okunan çocuk kitap sayısı	.152	.245	3.300	.001	.687	1.456
Okuma Tutum	.071	.208	2.821	.005	.700	1.429
Haftalık kitap okuma süresi	.001	.033	.442	.659	.674	1.483
Çocuk edebiyatı dersini alıp almama	1.306	.152	2.132	.034	.748	1.337

$R^2 = .21$, Düzeltilmiş $R^2 = .20$, $F(5, 207) = 13.82$, $p < .05$

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, tutum ve deneyimlerine göre resimli çocuk kitaplarını seçme yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının haftalık kitap okuma süreleri 0 ile 250 dakika arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarından 19’u hiç kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını inceleyen önceki çalışmalarda da bu çalışma sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Esgin & Karadağ, 2000; Geçgel & Burgul, 2009; Odabaş vd., 2008; Saraçoğlu vd., 2010; Yılmaz, Köse, & Korkut, 2009). Öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısı ortalaması ise 6.21 (SD= 2.90) adettir. Saraçoğlu vd. (2010) öğretmen adaylarının %12.9’un hiç kitap okumadıklarını ve ayda ortalama okunan kitap sayısının iki olduğunu tespit etmişlerdir. Yılmaz vd. (2009) üniversite öğrencilerinin %25’inin hiç kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma tutum puan ortalamaları incelendiğinde kriter olan 75 puanın sadece iki puan üstünde olduğu görülmektedir. Saraçoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Dedeoğlu ve Ulusoy (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma tutumlarının düşük-orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının %52.1’i ailelerinin kendilerine çocukluklarında hiç kitap okumadığını belirtmişlerdir. Ailelerinin çocukluklarında kendilerine düzenli kitap okunduğu belirten öğretmen aday yüzdesi ise %10.3’dür. Okul öncesi dönemde ailelerin çocuklarına kitap okuma alışkanlıklarını inceleyen çalışmalar da bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Altun, 2013; Altun & Tantekin Erden, 2015). Altun ve Tantekin Erden (2015) yürüttükleri çalışma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının %33’üne aileleri haftalık 0-60 dakika arası kitap okumaktadır. Annelerin %43’ünün ve babaların %40’ının haftalık kitap okuma süreleri 0 ile 60 dakika arasındadır. Bu çalışma ve önceki çalışmaların bulguları ülkemizde okuma kültürünün zayıf olduğunu göstermektedir. Ülkemizde okuryazar oranı %96.22’ye ulaşmasına rağmen (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2016) düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Okuma alışkanlığı ailede kazanılmakta ve ebeveynler çocuklarına bu konuda rol model olmaktadır (Reese, Sparks, & Leyva, 2010; Sénéchal, Lefevre, Thomas, & Daley, 1998; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Örneğin Polonya’da 2001 yılında başlatılan kampanya (*Cała Polska czyta dzieciom*) ile ülke genelinde çocuklara kitap okuma seferberliği ilan edilmiştir. Popüler sanatçılar, ünlü kişiler kampanyaya katılarak anaokullarını ziyaret etmiş ve çocuklara kitap okumuşlardır. Ayrıca, televizyon, radyo ve sosyal medya aracılığıyla kampanya hakkında halka bilgi verilmiş ve bu yolla kitap okumaya ilişkin farkındalık yaratılmıştır (Lewandowicz-Nosal, 2017). Kampanyanın başarılı sonuçlarından sonra bu uygulama önce Çek Cumhuriyeti’nde daha sonra da tüm Avrupa’da (*All of Europe Reads to Kids*) yaygınlaştırılmıştır (OECD, 2012). Ülkemizde görülen okumaz-okuryazarlar olgusunun kırılmasında ilk görev zincirinin ilk halkası olan aileye düştüğü görülmektedir. Çocuğun okula başlaması ile birlikte sınıfta

oluşturulacak okuma kültürü, öğretmenin davranış ve tutumları da çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut tablo değerlendirildiğinde, ülkemizde gelecek nesillere okuma alışkanlığının kazandırılması için aile ve okul boyutlarını kapsayan sistematik çalışmalara ve kampanyalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, okuma tutumları, üniversite eğitimleri boyunca okudukları çocuk kitabı sayısı ve çocuk edebiyatı dersi almaları ile resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Turan vd. (2017) çalışmalarında 3. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri puanlarının 2. ve 4. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ergün ve Gündüz (2011) 3. ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını değerlendirme ile ilgili görüşlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında sınıf düzeyine göre fark bulamamışlardır. Bu çalışma kapsamında tüm sınıf düzeylerinden öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi alıp almama durumlarına göre karşılaştırma yapılmış ve dersi alanlar lehine anlamlı sonuç bulunmuştur. Çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adaylarının daha yüksek resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri puanlarına sahip olmaları beklendik bir sonuçtur. Ders kapsamında öğretmen adayları resimli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler hakkında teorik bilgiler edinmekte ve uygulamalar ile deneyim kazanmaktadır. Bu çalışmada odaklanılan asıl kısım çocuk edebiyatı dersi almanın yanında öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlık, tutum ve deneyimleri ile resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri arasında ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırma bulgularına göre okuma tutumu yüksek, okuma alışkanlığı olan ve üniversite eğitimi boyunca daha çok çocuk kitabı okuyan öğretmen adayları daha yüksek resimli hikâye kitabı seçme yeterlilikleri puanlarına sahiptir. Öğretmen adayları okudukları çocuk kitapları ile hikâyelerde kullanılan üslup ve anlatım yöntemleri, ele alınan konular, resimleme teknikleri (suluboya, pastel, yağlı boya, dijital vb.), kitap dizayn ve tasarımı hakkında deneyim kazanmaktadırlar. Çocuk kitapları hakkında kazandıkları bu deneyimin resimli hikâye kitabı seçme yeterliliklerini desteklediği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının çocukların gelişim seviyelerine uygun kitap seçmelerinde çocuk edebiyatı alan yazınında yayınlanan resimli hikâye takip etmeleri ve okumalarının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlık ve tutumları arasında güçlü ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte, yapılan çalışmalar kitap okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Gündüz, 2015; Karasakaloğlu, Saraçoğlu, & Yılmaz-Özelçi, 2012; Koçak, Kurtlu, Ulaş, & Epçaçan, 2015). Karasakaloğlu vd. (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve üst biliş yeterlilik puanları kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Çalışma bulguları yılda 21 ve üstü kitap okuyan öğretmen adaylarının, yılda 1-5 arası ve 6- 20 arası kitap okuyanlara oranla daha yüksek eleştirel düşünme ve üst biliş yeterlilik puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Gündüz (2015) üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Güven ve Aktaş (2014) 627 5. sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışma sonucuna göre günlük okuma süreleri yüksek olan öğrencilerin görsel okuma ve eleştirel düşünme beceri puanları da yüksektir. Görsel okuma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönde orta düzeyde (anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları hem çocuk kitapları hakkında deneyimlerini artırarak doğrudan hem de eleştirel düşünme ve üst biliş gibi bilişsel gelişimlerini destekleyerek dolaylı olarak resimli hikâye seçme yeterliliklerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda ilgili değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkiler daha net bir şekilde tespit edebilirler. Bu bağlamda, yürütülen bu çalışmanın öğretmen adaylarının resimli çocuk kitabı seçme yeterlilikleriyle ilişkili olabilecek farklı değişkenleri ele alması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin resimli çocuk kitabı seçme yeterliliklerini ve bu yeterlilikleri etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalara alanda ihtiyaç duyulmaktadır.

References

- Altun, D. (2016) *A multilevel analysis of home and classroom literacy environment in relations to preschoolers' early literacy development* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment* (Master's thesis). Middle East Technical University, Turkey.
- Altun, D., & Tantekin-Erden, F. (2015). *Okuryazarlık süreci açısından ev-içi okuryazarlık ortamı: çocukların ilkökula başlamadan önce ev-içi okuryazarlık deneyimlerinin incelenmesi [Home literacy environment regarding literacy development process: an examination of children's home literacy environment before entering primary school* 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS), Bartın, Türkiye.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge.
- Baccus, A. A. (2004). *Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy beliefs: Relationships to reading instruction and to students' attitudes and efficacy beliefs* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3123161)
- Bayram, S. (2001). *Türkiye'de kitap okuma alışkanlığı [The reading habits in Turkey]*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D.(1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Çatalcı -Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler [Storybooks of the preschool kids: stereotypes and identities]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 13-27.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakmak Çamlıbel, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi [Examination of story books produced towards preschool children regarding elements of violence and horror]. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Dedeoğlu, H., & Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları [Classroom pre-service teachers' reading attitudes]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.
- Ergün, M., & Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi [Pre-service preschool teachers' evaluations of children's book]. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 1(1), 23-29.
- Esgin, A., & Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı [Reading habits of university students]. *Popüler Bilim*, 7(82), 19-23.
- Evans, M. D. R., Kelley, J., & Sikora, J. (2014). Scholarly culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605.
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.
- Flack, Z., Field, A., & Horst, J. (2017). The effects of shared storybook reading on word learning: a meta-analysis. *Developmental Psychology*. Retrieved from http://sro.sussex.ac.uk/72697/1/_smbhome.uscs.susx.ac.uk_ellenaj_Desktop_SRO_after%20august_Meta-Accepted-Version.pdf
- Geçgel, H., & Burgul, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgi Alanları (Çanakale Örneği) [Interested reading area of education faculty students (Çanakale case)]. *Tünav Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H., & Bediz, E. (2017). 0-3 yaş dönemi kitapları [Book for 0-3 ages]. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı [Children's literature]* (pp. 77-92). Ankara: Eğiten Kitap.

- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi [The examination of children's picture books' features for 0-3-year-olds]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.
- Guijarro, A. J. M. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children: A systemic functional approach*. London: Equinox Publishing.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite İstınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması [A study on university freshmen's reading habits and critical reading skills: a case study]* (Master's thesis), Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Gür, T. (2014). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları [Reading and leisure times activity habits of preservice teachers]. *Zeitschrift für die Welt der Türken [Journal of World of Turks]*, 6(1), 161-180.
- Güven, M., & Aktaş, B. Ç. (2014). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki [The relationship between critical reading and visual reading]. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 31-45.
- Hepburn, E., Egan, B., & Flynn, N. (2010). Vocabulary acquisition in young children: The role of the story. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 159-182.
- Huck, C. S. (1973). Strategies for improving interest and appreciation in literature. In A. Burns, P. C., & Schell, L. M (Eds.) *Elementary school language arts*. Chicago: Rand McNally.
- Karaşahin, M. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi. [The evaluation of primary and secondary grade teachers reading cultures]. *The Ministry of National Education Research Report*. Retrieved from http://yegitek.meb.gov.tr/tamamlanan/ogretmenlerin_okuma_kulturleri.pdf
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri [Turkish prospective teachers' reading strategies, critical thinking attitudes and metacognitive competencies]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Kırmızı, F. S. (2011). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. *Education 3-13*, 39(3), 289-303.
- Kiefer, B. Z., Hepler, S. I., & Hickman, J. (2007). *Charlotte Huck's children's literature*. McGraw-Hill Companies
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki [Examining of the elementary class teachers' critical thinking levels and their attitudes towards reading]. *Ekev Akademi Dergisi*, 61(61), 211-228.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları [Reading habits of elementary school manager]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(1), 31-59.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları:(İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri) [Reading statuses of social studies and Turkish language teacher candidates : (Their attention, habits and levels of using reading strategies)]. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Lewandowicz-Nosal, G. (2017). The joy of reading—reading aloud. A complex partnership. Retrieved from <http://library.ifla.org/1791/1/138-lewandowicz-nosal-en.pdf>
- Mavi, H. F., & Çetin, B. (2009). Beden Eğitimi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumlarının değerlendirilmesi [The evaluation of pre-service physical education teachers attitudes and views on reading]. *Celal Bayar Üniversitesi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-11.

- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Crammer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- Mckenna, M. C., Kear, D. J., & Elisworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading:A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Mikulecky, L. J. (1976). *The developing, field testing, and initial norming of a secondary/adult level reading attitude measure that is behaviorally oriented and based on Krathwohl's taxonomy of the affective domain*. (Doctoral dissertation), The University of Wisconsin-Madison, USA.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği [Reading habit of university students: The model of Ankara University]. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- OECD (2012), *Let's read them a story! The parent factor in education*, PISA, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Buckingham: Open University Press.
- Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives*. London: Equinox.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2001). *PIRLS 2001 International Report*. Retrieved from http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_ir_book.pdf.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.
- Richardson, J. S., Morgan, R. F., & Fleener, C. (2009). *Reading to learn in the content areas* (7th ed.). CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Sağlam, M., Suna, Ç., & Çengelci, T. (2007). Sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik programları öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin karşılaştırılması [Comparing levels of reading habits of pre-service primary teaching with other teaching programs]. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 27-29.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki [Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills]. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., & Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri örneği [Comparison of the candidate elementary teachers' reading interests and reading habits: Adnan Menderes and Uludağ University case]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki [The relationship between communication and problem solving skills and reading interest and habits of candidate teachers]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sénéchal, M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Şengül-Bircan, T. (2017). Tarih Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme [A study on the reading habit of history teacher candidates]. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 9(1), 25-40.
- Smith, M. W., Brady, J. P., & Anastasopoulos, L. (2008). *User's guide to the early language & literacy classroom observation Pre-K tool (ELLCO Pre-K)*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Sonleitner, C.L. (2005). *Metacognitive strategy use and its effect on college biology students' attitude toward reading in the content area* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1431108).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate analysis*. Boston: Pearson.
- Turan, F., Gönen, M., & Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi [Examination of level of competence in choosing picture story books and perception of self competence of early childhood education teacher candidates] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016). Key indicators. Retrieved from http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018
- Ulusoy, M., & Altun, D. (2016). *Pre-literate preschoolers' oral explanations and visual narratives in response to picture books*. Paper presented at Omepe European Conference, Canterbury, England.
- Ulusoy, M., & Altun, D. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları* [Pre-service preschool teachers' metaphors about children's literature and children's picture books]. Paper presented at International Conference on Quality in Higher Education (ICQH), Sakarya, Turkey.
- Ural, S. (2015). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı [Definition of pre-school children's books]. Mübeccel Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* [Children's literature]. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi [Enhancing six year old preschool children's prosocial behaviors by using picture books]. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Warmack, W. L. (2007). *Elementary education pre-service teachers' attitudes toward reading*. (Doctoral Dissertation). Auburn University, Alabama, The United States.
- Weigel, D.J., Martin, S.S., & Bennett, K.K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the homeliteracy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi [Review of the eligibility of picture books to the acquisition of the preschool education program of the Ministry of National Education]. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma [A research on reading and public library use habits of the primary school teachers in Ankara]. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma [A research on reading habits of Hacettepe University and Bilkent University students]. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yükselen, A. İ. (2017). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları [Children's book by age group]. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* [Children's literature] (pp. 57- 76), Ankara: Eğiten Kitap.



Happiness as a Predictor of Attitude towards Teaching Profession: Pedagogical Formation Case

Akif KÖSE^{*a}, Abdullah ÇEVİK^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.393207

Article History:

Received 10.02.2018

Accepted 30.09.2018

Published 31.10.2018

Keywords:

Pedagogical Formation

Happiness

Attitude

Article Type:

Research Article

Abstract

This research aims to identify the relationship between prospective teachers' happiness levels and their attitudes towards teaching profession. This is a quantitative study conducted in a relational survey model. The research sample consists of 338 students receiving pedagogical formation education at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education during the spring semester of 2015 and 2016 academic year. The research has employed Oxford Happiness Questionnaire Short Form and Teacher Profession Attitude Scale. Research results have revealed a positive and significant relationship between pedagogical formation students' happiness levels and their attitudes towards teaching profession. There exists a significant difference between the happiness levels of the pedagogical formation students and their attitudes towards teaching profession in terms of marital status. The happiness levels of the single students and their attitudes towards teaching profession have been found to be much more positive compared to those who are married. Another result of the research shows that a part of the students' attitudes are explained by their happiness levels.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Bir Yordayıcısı Olarak Mutluluk: Pedagojik Formasyon Örneği

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.393207

Makale Geçmişi:

Geliş 10.02.2018

Kabul 30.09.2018

Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Pedagojik Formasyon

Mutluluk

Tutum

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 338 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford Mutluluk Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin mutluluk düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bekâr öğrencilerin mutluluk düzeylerinin evli öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise evli öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun bir kısmının öğrencilerin mutluluk durumları ile açıklandığı, bir diğer sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

*Corresponding Author: akifkose@ksu.edu.tr

^aLecturer Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-6961-6052>

^bTeacher, Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education, Kahramanmaraş/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-0659-480X>

Introduction

The main aim of the education systems is to educate qualified work force and to raise citizenship awareness (Temizkan, 2008). Qualified teachers are also needed so that qualified work force can be trained. Because the quality of the new generations will no doubt be the same with the qualities of the teachers (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). The most significant factor in fulfilling the values that the public expects from education is the teacher factor (Azar, 2011). In this regard, teaching is a profession that is regarded as sacred by society and has a prestigious place.

Countries commit their future to teachers and build the bases with today's teachers. Teachers are indispensable elements of the education systems. Scientific and technological advances in the world facilitate learning. However, no matter how these advances offer opportunities that facilitate learning, the concept of teacher always maintains its position as the first element that cannot be substituted in education and training (Can, 2010).

Teachers' well-being is of great importance in terms of achieving educational objectives because they have a considerable influence on educational systems. One of the indicators of this psychological well-being is the happiness and the levels of the happiness since there is a close relationship between happiness and life quality of an individual (Kangal, 2013). It is probable that happiness will provide a quality work life for teachers; otherwise it will present an unqualified working life at a rate that will vary across the level of unhappiness (Demir, 2017). In this regard, whether teachers are happy or not can be considered as an important factor affecting the quality of education. The significance of the happiness in terms of the working style and private life of the teachers opens a new gate for examining the happiness levels of the pedagogical formation students who are regarded as prospective teachers and determining the effect of pedagogical formation students' happiness levels on their attitudes towards teaching profession.

Happiness

Happiness has attracted the attention of people since the early ages, and various researches have been carried out in this regard (Doğan, Sapmaz & Çötök Akıncı, 2013). Happiness is a concept that physiologically, psychologically, cognitively, socially and religiously etc. surrounds humans (Demir, 2017). People have tried to interpret and understand happiness in terms of their location, time, culture, philosophical or religious belief. Those who are happy are much more cheerful, hopeful, and take more pleasure in everything they do compared to the other people (Tingaz, 2013).

Happiness is the mood that man possesses as he obtains his wishes and expectations (Duran, 2016). Farabi thinks that happiness is such an aim that it can be attained through virtuous actions, and the opposite is misfortune. There is nothing more than that an individual can achieve beyond happiness (Özgen, 1997). Descartes defines happiness as full soul satisfaction and pleasure (Aydoğan, 2015). Happiness is the competency that enables man to realize his own potential powers, to do his homework, to be virtuous, to live in harmony with the laws of nature, and to determine freely his own destiny (Cevizci, 2003). Happiness is a positive emotion involving a whole series of pleasures that are long-held and delightful (Franklin, 2010). Happiness in an objective sense that refers to good living conditions, peace, tranquility and freedom, while in a subjective sense, happiness is a mental state that expresses temporary emotions (Veenhoven, 2000: as cited in Yalçın, 2016). The term of happiness is defined as "subjective well-being" in psychology (Eryılmaz, 2011). Subjective well-being means that individuals frequently experience positive emotions, and rarely have negative emotions and they have high subjective well-being (Hybron, 2000).

Happiness that mankind has been seeking for centuries has become a more needed concept as a result of the adverse effects brought about by changing conditions today (Baysal & Aka, 2013). According to Freud, the way of meeting this need goes through the satisfaction of the instinctive desires of the people (Fromm, 1995). Russel (2003) notes that our happiness depends on extending our interests and hopes as much as possible. There are two ways to capture your happiness. The first is that the individual is aware of himself, and the second is the communication with the people (Tarhan, 2013).

Various classifications are available related to happiness. However, basically, two general perspectives of happiness come to the forefront in the relevant literature. The first is the hedonic happiness approach which focuses on feelings and is expressed as the total achievements of pleasure attainment and pain avoidance. Eudaimonic

happiness is related to virtues and values. This approach notes that happiness, virtue and values make life meaningful. (Ryan & Deci, 2001).

Attitude

The aim of contemporary education systems is to educate individuals who have advanced problem-solving skills, who know how to achieve knowledge, who think analytically, and who keep the desire for acquiring knowledge alive (Akpınar, Yıldız, & Ergin, 2006). Achieving these goals depends to a great extent upon the quality and competencies of the teachers. Teaching profession is a professionally occupied field that have social, cultural, economic, scientific and technological dimensions and that requires special expertise knowledge and skill along with professional formation (Erden, 1998). The teaching profession requires patience, dedication and continuous work. It is necessary to perform this profession lovingly and willingly in order to successfully fulfill the teaching profession (Çapa&Çil, 2000). This is possible only when the teacher develops a positive attitude towards the profession.

The attitude, the central part of the individuality (Bohner & Wanke, 2002), is the permanent organization of the instinctive, emotional, perceptual and mental processes of an individual in his/her life (Krech & Grutchfield, 1965; as cited in Temizkan, 2008). Attitudes are based on beliefs and value judgments and sustain their existence over these phenomena (Çiçek Sağlam, 2008). The attitude towards any profession is the determinant of how one conducts that profession (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan, & Köksal, 2004). In this respect, the attitude towards the teaching profession is likely to be directly related to the quality of education.

It is essential to determine the attitudes of prospective teachers towards the profession and to transform negative attitudes into positive in order to train qualified teachers and increase the success of the teacher training program (Semerci & Semerci, 2004). Prospective teachers' perceptions in their fields and possessing positive attitudes towards the teaching profession are the reflections of how they will perceive their professions in the future (Şahin, Zade, & Direk, 2009). The personality of the teacher, professional competency and attitude towards the teaching profession are of vital importance (Alın & Bekdemir, 2006). Because the positive aspects of teachers' perspectives towards the profession will make them more self-sacrificing and more effective when they start performing their profession (Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005).

An increase in prospective teachers' positive attitudes towards the teaching profession will enable them to fulfill their responsibilities, to understand the new educational model of the educational institutions, to question learning theories, pedagogical methods and training programs, and to develop redesign skills (Akkaya, 2009). Teachers' attitudes towards their professions are also of utmost importance in fulfilling their teaching profession more fondly and more successfully (Çiçek Sağlam, 2008). Teachers' attitudes especially towards their profession, students and school studies have a wide effect on the learning and personality of the students (Küçükahmet, 2003). A positive attitude towards the teaching profession will positively affect all elements related to the teacher (Baykara Pehlivan, 2008). For this reason, the training of prospective teachers with a positive professional attitude will contribute to their fulfillment of their duties more thoroughly after starting to work, to show positive behaviors towards their students, to be researchers and creative thinkers and to transfer the innovations in the field to learning environments (Temizkan, 2008).

The existence of a positive professional attitude with such an important place in terms of the teaching profession does not simply depend upon a reason, a situation or a variable. It can be stated that many variables are influential on the prospective teachers' positive attitude toward the teaching profession (Usta & Korkmaz, 2010), and the existence, absence, quantity and quality of the positive attitude are all related to these variables. Knowing the attitudes of prospective teachers towards the profession makes it possible to make the necessary evaluations. In line with the evaluations, the quality of education may be improved with the steps in order to develop a positive professional attitude. This contribution may be said to be important in terms of the education system. Hence, this study has concentrated on whether there is a relation between prospective teachers' happiness levels and their attitudes towards teaching profession, and if so what is the direction and level of this relationship; whether happiness affects the attitude towards the teaching profession or not. This research is expected to contribute to the field in this regard. Therefore, this research aims to identify "the relationship between prospective teachers' happiness levels and their attitudes towards teaching profession". In service of this goal, answers to the following questions have been sought:

1. What are the happiness levels of pedagogical formation students?

2. Do the happiness levels of pedagogical formation students vary across some demographic variables?
3. What are the attitude levels of pedagogical formation students towards the teaching profession?
4. Do the attitudes of pedagogical formation students towards the teaching profession differ depending on some demographic variables?
5. Is there a significant relationship between the happiness levels of pedagogical formation students and their attitudes towards teaching profession? If any, what is the direction and level of the relationship?
6. To what extent do pedagogical formation students' happiness levels predict their attitudes towards the teaching profession?

Method

This section includes research design, population and sample, data collection tools and data analysis.

Research Design

This is a quantitative study conducted in a relational survey model. Relational survey models are those which aim to determine the relationships between variables or to determine the existence and/or degree of changes between two or more variables (Karasar, 2016). This research aims to determine the direction and level of the correlation between happiness and teaching attitude variables and identify to what extent the level of happiness predicts attitude towards teaching profession.

Population and Sampling

The population of the research consisted of 344 students receiving pedagogical formation education at Sütçü İmam University Faculty of Education during the spring semester of 2015-2016 academic year. The whole research population has been determined as research sample and 338 research data have been obtained in total. Demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1: The Demographic Characteristics Regarding Participants

Demographic Characteristics	Male	Female	Married	Single	Graduated	Student	20-25 Age	26-29 Age	29 Years and Older
Gender	140 (%41,4)	198 (%58,6)							
Marital Status			64 (%19)	274 (%81)					
Graduation Status					79 (%23,3)	259 (%76,7)			
Age							75 (%22,2)	164 (%48,5)	99 (%29,3)

Data Collection Tools

The first part of the data collection tool includes demographic variables such as gender, marital status and education status of the participants. The second part includes the scale used for determining the happiness levels of the pedagogical formation students and the last part holds the one used for identifying the teaching attitudes of the pedagogical formation students.

With the goal of determining pedagogical formation students' happiness levels, the study employed the Oxford Happiness Questionnaire Short Form, which was developed by Hills and Argyle in 2002. This scale, which was adapted to Turkish by Doğan and Çötök (2011), possesses one factor and 7 items. The internal consistency coefficient was found to be 0.85 for the overall scale. In this study, the reliability coefficient was determined to be .70.

The "Teacher Profession Attitude Scale" developed by Bulut (2011) and tested for validity and reliability by Atalrı (2016) was formed in order to determine students' attitudes towards teaching profession. The tool includes 4 factors-"Priority, Qualification, Negativity and Willingness"- and 20 items. The internal consistency coefficient was identified to be 0.81 for the overall scale. For the factors—priority, qualification, negativity and willingness—the coefficients were determined to be 0.57, 0.55, 0.56 and 0.71, respectively. The Cronbach's alpha coefficient of the total scale was found to be 0.85 in the current study. When it comes to the reliability coefficients of the factors, it is ".57" for priority, ".61" for qualification, ".58" for negativity and ".83" for willingness.

The responses to the scales were rated as five-point Likert type. With a view to determining the level of fulfillment of each item in the data collection tools, the rating was used as "Totally agree (5)", "Agree (4)", "Partially agree (3)", "Disagree (2)", and "Totally Disagree (1)". The score intervals were determined as 1.00-1.80 "Totally Disagree"; 1.81-2.60 "Disagree"; 2.61-3.40 "Partially agree", 3.41-4.20 "Agree"; 4.21-5.00 "Totally agree".

Data Analysis

The research data regarding pedagogical formation students' happiness levels and their attitudes towards teaching profession were analyzed using SPSS for Windows 21.0. Mean and standard deviation values were calculated during data analysis. The normality test was assessed to test whether the data were distributed normally. As a result of the analyses, the data demonstrated normal distribution.

Table 2. The Results of Normality Test

Variables	N	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Happiness	338	-,392	,133	,172	,265
Attitude	338	-,864	,133	,827	,265

Table 2 displays that skewness values are between -1 and +1 which reveals that the data is normally distributed. Thus, t test was used in order to determine whether happiness and attitude differ across several demographic characteristics. Correlation (r) and regression analysis were performed in correlational calculations.

Findings

This section of the study contains research findings. The order of the findings is the same with the order of research questions.

1. Findings Related to Pedagogical Formation Students' Happiness Levels and Their Attitudes towards Teaching Profession

Table 3 shows the mean values and standard deviations of the pedagogical formation students' levels of happiness and their attitudes towards the teaching profession and their sub-dimensions.

Table 3. Mean and Standard Deviation Values regarding the Pedagogical Formation Students' Happiness Levels and Their Attitudes towards Teaching Profession

Tools	n	\bar{x}	S
Happiness	338	2,96	1,07
Attitude towards Teaching Profession	338	3,86	,915
<i>Priority</i>	338	4,31	,856
<i>Negativity</i>	338	3,13	1,19
<i>Qualification</i>	338	4,56	,690
<i>Willingness</i>	338	4,01	,983

As indicated in Table 3, the happiness levels of pedagogical formation students have been identified as “slightly agree” ($\bar{X}=2,96$), while their attitudes towards teaching profession is at the level of “agree” ($\bar{X}= 3,86$). Accordingly, students have medium level of happiness, and they have a positive attitude towards teaching profession.

2. Analysis of Pedagogical Formation Students’ Happiness Levels and Their Attitudes towards Teaching Profession in terms of Several Variables

Table 4 presents pedagogical formation students’ happiness levels and their attitudes towards teaching profession in terms of several variables.

Table 4.–Difference of Pedagogical Formation Students' Happiness Levels and Their Attitudes towards Teaching Profession in terms of Several Demographic Characteristics

Variables	Gender		Marital Status		Graduation Status		Age	
	t	p	t	p	t	p	F	p
Happiness	-1,641	,101	-2,625	,009*	1,591	,113	1,591	,113
Attitude towards Teaching Profession	-1,499	,135	-2,293	,022*	1,300	,195	1,300	,195
Priority	-1,174	,241	-2,054	,041*	,575	,566	,575	,566
Negativity	-,839	,402	-,764	,445	1,620	,106	1,620	,106
Qualification	-1,763	,079	-1,954	,052	1,755	,080	1,755	,080
Willingness	-,759	,449	-2,366	,019*	,819	,413	,819	,413

*p<.05

Upon analyzing the findings in Table 4, no significant difference has been noted across pedagogical formation students’ happiness levels in terms of gender. Accordingly, it may be stated that students’ gender does not have an effect on their happiness levels. A statistically significant difference has been identified between pedagogical formation students’ happiness levels in terms of their marital status [$t_{(342)}=-2,625$, $p<,05$]. Considering the average of the rankings, the difference has been found in favour of those who are single ($\bar{X}_{\text{Married}}=3,51$; $\bar{X}_{\text{Single}}=3,66$). The fact that single students are happier compared to the married may result from various factors such as having fewer responsibilities, economically supported by scholarships and /or their families as well as being much freer than married students. In addition, pedagogical formation students’ happiness levels do not significantly differ in terms of their graduation status and ages.

Table 4 shows no significant difference between pedagogical formation students' attitudes towards the teaching profession in terms of gender. Both male and female students have high levels of attitudes towards teaching profession [$t_{(333)}=-1,499$, $p>,05$]. Research results have also revealed that the attitudes of both groups towards teaching profession are at “I agree” level ($\bar{X}_{\text{Male}}=4,06$; $\bar{X}_{\text{Female}}=4,14$). Besides, the attitudes of the prospective teachers towards the profession and the sub-dimensions do not significantly differ across their graduation status and ages

A statistically significant difference has been noted across the participants’ views on their attitudes towards the teaching profession in terms of their marital status [$t_{(336)}=-2,293$, $p<,05$]. Thus, single students have been determined to have more positive attitudes towards teaching profession compared to those who are married ($\bar{X}_{\text{Married}}=4,08$; $\bar{X}_{\text{Single}}=4,23$). As for the students’ graduation status, no significant difference has been found between their attitudes towards teaching profession. When the attitudes towards the teaching profession have been analyzed, a significant difference has been identified in the priority subscale in favor of those who are single ($\bar{X}_{\text{Married}}=4,28$; $\bar{X}_{\text{Single}}=4,47$); a similar result has emerged in terms of participants’ marital status ($\bar{X}_{\text{Married}}=2,38$; $\bar{X}_{\text{Single}}=2,52$).

Table 4 also suggests that there is no significant difference between the ages of pedagogical formation students and their attitudes towards teaching profession. There is also no significant difference in the sub-dimensions of attitudes towards the teaching profession.

3. Findings Regarding the Relationship between the Pedagogical Formation Students' Happiness Levels and Their Attitudes towards Teaching Profession

Table 5 displays the Pearson correlation analysis conducted so as to identify the relation between the happiness levels of pedagogical formation students and their attitudes towards teaching profession.

Table 5. Relationship between Pedagogical Formation Students' Happiness Levels and Their Attitudes towards Teaching Profession

	Happiness	Attitude
Happiness	1	
p		
Attitude	,223*	1
p	,000	

*P<0,01

A low, positive and significant relationship has been found between pedagogical formation students' happiness levels and their attitudes towards teaching profession. It can be mentioned that as the happiness levels of the students increase, their attitudes towards the teaching profession also increase.

4. The Effect of Pedagogical Formation Students' Happiness Levels on Their Attitudes towards Teaching Profession

The results of the regression analysis used to determine whether pedagogical formation students' happiness levels predict their attitudes towards teaching profession are presented in Table 6.

Table 6. The Results of Regression Analysis regarding the Effect of Pedagogical Formation Students' Happiness Levels on Their Attitudes towards the Teaching Profession

Dependent Variable	Independent Variable	B	SE	β	T	p	Durbin Watson
Happiness	Constant	69,868	2,848		24,534	,000	2,12
	Attitude	,505	,115	,233	4,392	,000	
R=,233		R ² =,054		F=19,289		P=,000	

Table 6 depicts that the Durbin Watson value of the regression model is 2.12. It can also be stated that the value of 2.12 is acceptable for the regression model considering that the Durbin Watson test, which indicates whether there is a correlation between the error terms, points out that there is no correlation between error terms of the statistical value of 2 and this is valid regarding the regression analysis. In addition, Table 6 also suggests that 5% of the total variance of the pedagogical formation students' attitudes towards the teaching profession is explained by the happiness variable, and students' happiness levels significantly affect their attitudes towards the teaching profession positively.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Research results have revealed that pedagogical formation students' happiness level is medium in general. Because the high scores obtained from the scale of happiness reveals that the level of happiness of the individual increases (Doğan and Sapmaz, 2012). Given the lowest score that can be taken from the scale is 7 and the highest score is 35, it can be stated that pedagogical formation students having 20 score in total have a medium level of happiness. The study conducted by Yazıcı (2015) is also in line with the result of this study. In another study conducted with university students, the happiness levels of the students have been found to be high (Aksoy, Güngör Aytar & Kaytez, 2016). The reason for pedagogical formation students not to have high happiness levels may result from the fact that they continue both undergraduate education and pedagogical formation education in the same breath. The fact that most pedagogical formation students who have completed their undergraduate education have not had a job yet, and those who have jobs run their business and educational lives at the same time may be considered as the probable reasons for their low happiness levels.

Another result of the research is the high level of the attitudes of the pedagogical formation students towards the teaching profession. Similar results have emerged in studies conducted by Kaya and Büyükkasap (2005), Gürbüz and Kışoğlu (2007), Doğan and Çoban (2009) and Can (2010). One such study carried out by Yıldız and Ergin (2006) revealed that prospective science teachers' attitudes toward the teaching profession are at medium level. One of the variables determining the attitude towards the teaching profession is education (Bursalıoğlu, 2012). Therefore, the pedagogical formation education may lead to the increase in the positive attitude of the students towards the teaching profession.

Besides, no significant difference has been identified across pedagogical formation education students' happiness levels in terms of gender. The findings of the studies conducted by Gönener, Öztürk and Yılmaz (2017), Aksoy, Güngör and Kaytez (2017) and Akyüz, Yaşartürk, Aydın, Zorba and Türkmen (2017) are in line with those of the current study. They have found no significant difference between happiness levels in terms of gender. However, a significant difference has been found between young adults' happiness levels in terms of gender (Gülcan & Nedim Bal, 2014). According to the understanding of meaningful happiness, virtue and values give meaning to life and this means happiness (Ryan & Deci, 2001). It can be stated that the happiness levels of different samples may differ across gender as the virtues and values that people have and the difference level of experience are the determinants of the happiness levels of individuals.

Research results have suggested that pedagogical formation students' attitudes towards the teaching profession do not significantly differ in terms of gender. This finding is in line with those of Özdere, Konedralı and Perkan Zeki (2010) and Demirtaş, Cömert and Özer (2011). On the other hand, in studies conducted by Çapa and Çil (2000) and Baykara Pehlivan (2008), significant differences have been identified across prospective teachers' attitudes towards teaching profession depending on gender.

There exists a significant difference between the happiness levels of the pedagogical formation students in terms of their marital status. Single students are happier compared to those who are married. Similar results have been observed in the studies conducted by Şentürk (2011) and Cihangir (2005). Still, Habibzadeh and Allahviridiyani (2011) have concluded that there is no significant difference between happiness and marital status. As a result of this research, the finding that single students are happier than married students can be explained by the relatively low responsibilities of single students compared to married students.

As a result of the research, a significant difference has been noted among students' attitudes towards the teaching profession in terms of their marital status. Single students' attitudes towards the teaching profession are more positive than married students. Attitude organizes the mental processes permanently, emotionally and instinctively against the events of the individual's life (Krech & Grutchfield, 1965: as cited in Temizkan, 2008). The fact that the single students are mostly younger than the married ones and they have less mental disruption accounts for the fact that their attitudes towards the teaching profession are more positive than the married ones. Moreover, pedagogical formation students' happiness levels and their attitudes towards teaching profession do not significantly vary across their graduation status and ages.

The results of the current research have demonstrated that there is a low positive correlation between the pedagogical formation students' happiness levels and their attitudes towards the teaching profession. The happiness levels of the students have been indicated to be a significant predictor of their attitudes towards the teaching profession. Establishing environments that increase the happiness levels of pedagogical formation students will also increase their positive attitudes toward the teaching profession. Indeed, previous researches suggest that the high attitudes of teachers towards their professions make it easier for them to become more qualified and effective teachers (Çiçek Sağlam, 2008; Erdem, Gezer & Çokadar, 2005). Thus, if education faculties and other faculties providing training for pedagogical formation devote more place and time to the activities that enhance students' attitudes towards the teaching profession, it will positively influence prospective teachers' attitudes towards the teaching profession, thereby contributing to the quality of the education system.

Based upon the research findings, the following recommendations have been provided:

1. Recommendations Based upon the Research Findings

1.1. Research findings have revealed that the increase in the happiness levels of the students leads to a positive influence on their attitudes towards the teaching profession. Therefore, social, artistic and sportive environments and educational environments should be created and conditions of existing environments may

be improved to contribute to the happiness levels of the prospective teachers. Positive changes may also be made in the attitudes of prospective teachers towards the teaching profession.

1.2. As a result of the research, the happiness levels of married students and their attitudes towards teaching profession have been found to be lower than those of single students. It is possible to increase the number of implementations for encouraging married students to fulfill their responsibilities. At that point, it is possible for the universities to search the problems of the married students and prepare action plans in this regard.

2. Recommendations for Further Research

2.1. This research has analyzed the relationship between the happiness levels of pedagogical formation students and their attitudes towards the teaching profession along with the influence of happiness on the teaching profession. Different researches may be conducted on the relationship between happiness and different variables such as anxiety, personality traits, self-efficacy perceptions, proficiency of training environments, and the effects of those who raise teachers.

2.2. Qualitative researches may be carried out in order to examine the match between happiness and attitude towards teaching profession.

Acknowledgments

This article is an extended version of the paper orally presented at 27th International Congress on Educational Sciences held in Antalya, 18-22 April 2018.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Bir Yordayıcısı Olarak Mutluluk: Pedagojik Formasyon Örneği

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel amacı nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve yurttaşlar üzerinde vatandaşlık bilinci oluşturulmasıdır (Temizkan, 2008). Nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi için de nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Çünkü yeni nesillerin niteliği hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Toplumun eğitimden beklediği değerleri yerine getirmede en önemli faktör öğretmen faktörüdür (Azar, 2011). Bu bakımdan öğretmenlik, toplumlar tarafından kutsal olarak kabul edilen saygın bir meslektir.

Ülkeler geleceklerini öğretmenlere teslim etmekte, geleceklerinin temellerini bugünün öğretmenleri ile inşa etmektedirler. Bu yönüyle öğretmenler eğitim sistemlerinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ancak yaşanan gelişmeler öğrenmeyi her ne kadar kolaylaştırırsa da öğretmenlerin eğitim sistemleri için vazgeçilmez unsur olma özellikleri her zaman söz konusu olmaya devam etmektedir (Can, 2010).

Eğitim sistemleri açısından önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin psikolojik yönden iyi olmaları eğitsel amaçlara ulaşma bakımından önem arz etmektedir. Psikolojik iyi olma durumunun göstergelerinden birisi de sahip olunan mutluluk ve bu mutluluğun düzeyidir. Çünkü mutluluk ile bireyin yaşam kalitesi arasında sıkı bir ilişki vardır (Kangal, 2013). Sahip olunan mutluluğun, öğretmene kaliteli bir çalışma hayatı sağlayacağı, aksi durumda ise mutsuzluk düzeyine göre değişecek oranlarda niteliksiz bir çalışma hayatı sunacağı ifade edilebilir (Demir, 2017). Bu bakımdan öğretmenlerin mutlu olup olmamaları eğitim öğretimin niteliğine etki eden önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Mutluluk durumunun, öğretmenin çalışma ve özel hayatı açısından dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin niteliği bakımından taşıdığı bu öneminden hareketle öğretmen adayı konumunda olan pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuş, pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi bu araştırma kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır.

Mutluluk

Mutluluk konusu, ilk çağlardan günümüze kadar insanların ilgisini çekmiş ve üzerine pek çok araştırma yapılmıştır (Doğan, Sapmaz & Çötök Akıncı, 2013). Mutluluk, insanı fizyolojik, psikolojik, bilişsel, sosyal dinsel vs. tüm yönleriyle çevreleyen bir kavramdır (Demir, 2017). İnsanlar mutluluğu, yaşadıkları yer, zaman, kültür, felsefi veya dini inanış açısından yorumlamaya ve anlamaya çalışmışlardır. Çünkü mutlu insanlar, diğer insanlara göre çok daha neşelidirler, umut doludurlar ve çoğu şeyden keyif duyabilirler (Tingaz, 2013).

Mutluluk, insanoğlunun istek ve beklentilerini elde ettikçe sahip olduğu ruh halidir (Duran, 2016). Farabi'ye göre mutluluk ancak erdemle ulaşılabilen ve karşıtı bedbahtlık olan bir olgudur. Kişinin elde edebileceği en büyük olgu mutluluktur (Özgen, 1997). Descartes'e göre mutluluk, ruhun tam anlamıyla bir memnuniyet ve hoşnut olma durumudur (Aydoğan, 2015). Mutluluk, insanın özünde yer alan güçlerinin farkına varması ve bunları gerçekleştirilmesi, ödevlerini yerine getirmesi, erdemli olması, doğaya saygılı bir yaşam sürmesi ve kendi yazgısını özgürce belirleyebilmesi sonucunda oluşan yetkinlik durumudur (Cevizci, 2003). Mutluluk, insanların üzerinde uzun zaman etkisini sürdüren ve doyurulmuş bir dizi hazlar bütününden oluşan olumlu bir duygudur (Franklin, 2010). Nesnel manada mutluluk; yaşam koşullarının iyi, savaşın olmadığı, huzur ve özgürlüğün yoğun olduğu ortamda yer almaktır. Öznel manada mutluluk ise gelip geçici duyguların yol açtığı ruhsal bir durumdur (Veenhoven, 2000: Akt: Yalçın, 2016). Mutluluk teriminin psikolojideki karşılığı ise "özel iyi oluş" tur (Eryılmaz, 2011). Öznel iyi oluş, bireylerin daha çok olumlu duygulara sahip olmaları, olumsuz duyguları az yaşamaları ve bireylerin hayatlarından daha fazla doyum almalarını ifade eder (Hybron, 2000).

İnsanoğlunun yüzyıllardır aradığı mutluluk olgusu, günümüzde değişen koşulların meydana getirdiği olumsuz etkiler sonucunda daha fazla ihtiyaç duyulan bir kavram haline gelmiştir (Baysal & Aka, 2013). Bu ihtiyacı karşılamanın yolu Freud'a göre insanların içgüdüsel isteklerinin doyurulmasından geçer (Froom, 1995). Russel (2003) ise mutluluğun yolunun ilgi ve umutlarımızı olabildiğince genişletmekten geçtiğini belirtmektedir. Mutluluğun yakalanması için iki adım vardır. Bunlardan birincisi bireyin kendisinin farkında olması, ikincisi ise bireyin insanlarla iletişim halinde olmasıdır (Tarhan, 2013).

İnsanlar için vazgeçilmez bir ihtiyaç olan mutluluğun farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak literatürde temel olarak hazsal ve anlamsal olmak üzere iki farklı mutluluk kavramı öne çıkmaktadır. Hazsal

mutluluk yaklaşımına göre mutluluk; bir duyguyu ifade etmekte olup kişinin o anda yaşadığı zevk ve hazların toplamını ifade eder. Anlamsal mutluluk ise erdemler ve değerlerle ilişkilidir. Bu yaklaşıma göre ise mutluluk, erdem ve değerlerin yaşama anlam kazandırmasıdır (Ryan & Deci, 2001).

Tutum

Çağdaş eğitim sistemlerinde hedef; problem çözebilen, bilgiye ulaşabilen, analitik düşünen ve öğrenme isteğini sürekli canlı tutabilen bireyler yetiştirmektir (Akpınar, Yıldız, & Ergin, 2006). Eğitim sistemlerinin bu hedeflerine ulaşabilmesi, büyük oranda öğretmenlerin niteliğine yani öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerine sahip olma durumlarına bağlıdır. Öğretmenlik mesleği sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik olmak üzere birden fazla boyutu olan, özel uzmanlık bilgisi, mesleki beceri ve profesyonellik gerektiren bir meslektir (Erden, 1998). Öğretmenlik mesleği, sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektirir. Bu meslekte başarıya ulaşmak için, mesleki manada sevgi ve isteğin varlığı zorunludur (Çapa & Çil, 2000). Bu da ancak mesleğe karşı öğretmenin olumlu bir tutum geliştirmesi ile mümkündür.

İnsan bireyselliğinin merkez parçası olan tutum (Bohner & Wanke, 2002), kişinin yaşamındaki olaylara karşı zihinsel süreçlerini kalıcı, duygusal ve güdüsel olarak örgütlemesidir (Krech & Grutchfield, 1965: Akt.: Temizkan, 2008). Tutumlar inanç ve değer yargılarına dayanırlar ve varlıklarını bu olgular üzerinden devam ettirirler (Çiçek Sağlam, 2008). Kişinin herhangi bir mesleğe yönelik tutumu, o mesleği nasıl yapacağını öncülüdür (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan, & Köksal, 2004). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun, eğitim öğretimin niteliği ile doğrudan bağlantılı olduğu ifade edilebilir.

Nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi ve öğretmen yetiştirme programında başarının artırılabilmesi için öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi ve varsa olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesi zorunludur (N. Semerci & Ç. Semerci, 2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sahibi olma ve mesleki anlamda algılanan yeterlilik, öğretmen adaylarının mesleklerini gelecekte nasıl algıladıklarının bir yansımasıdır (Şahin, Zade, & Direk, 2009). Öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu mesleki açıdan büyük önem taşımaktadır (Alım & Bekdemir, 2006). Çünkü öğretmenlerin mesleğe yönelik bakış açılarının olumlu olması, onları mesleğe adım attıklarında daha özverili ve daha etkili bir öğretmen yapacaktır (Erdem, Gezer, & Çokadar, 2005).

Öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun artması, mesleki sorumluluklarının farkında olmalarını, yeni eğitim modellerini kavramalarını, öğrenme teorilerini, pedagojik yöntem ve eğitim programlarını sorgulamalarını ve yeniden tasarlama becerisi geliştirmelerini sağlayacaktır (Akkaya, 2009). Öğretmenlerin sahip oldukları olumlu mesleki tutum, onların öğretmenlik mesleğini içtenlikle ve isteklilikle yapmalarına ve mesleklerinde daha başarılı olmalarına katkıda bulunacaktır (Çiçek Sağlam, 2008). Bu bakımdan öğretmenlerin mesleklerine, hedef kitleleri olan öğrencilerine ve ayrıca okul içerisinde yapılan tüm eğitsel faaliyetlere dönük tutumlarının, öğrenci kişiliğinin oluşturulmasında ve öğrencilerin öğrenmelerinde büyük oranda katkı sunacağı ifade edilebilir (Küçükahmet, 2003). Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum düzeylerinin yüksek olması, öğretmen ile ilişkili bütün unsurları etkileyecektir (Baykara Pehlivan, 2008). Bu nedenle olumlu mesleki tutuma sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, onların göreve başladıktan sonraki süreçlerde görevlerini daha eksiksiz olarak yapmalarına, okula ve öğrencilere yönelik olumlu davranış sergilemelerine, araştırmacı ve yaratıcı düşünen bireyler olmalarına ayrıca alandaki yenilikleri öğrenme ortamlarına aktarmalarına katkı sağlayacaktır (Temizkan, 2008).

Öğretmenlik mesleği açısından bu denli önemli bir yere sahip olan olumlu mesleki tutumun varlığı sadece bir sebebe, bir duruma ya da bir değişkene bağlı değildir. Öğretmen adaylarında, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun varlığında pek çok değişkenin etkili olduğu (Usta & Korkmaz, 2010), olumlu tutumun varlığının, yokluğunun, miktarının ve niteliğinin bu değişkenlerle ilintili olduğu belirtilebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının bilinmesi, gerekli değerlendirilmelerin yapılmasına imkân sunar. Yapılacak değerlendirmeler sonrası aday öğretmenlerde olumlu mesleki tutum geliştirebilme yönünde atılacak adımlarla birlikte eğitim kalitesine katkı sunulabilir. Bu katkının eğitim sistemi açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Bu önemden dolayı pedagojik formasyon eğitimi sürecindeki öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişkinin var olup olmadığı, varsa bu ilişkinin yönü ve düzeyinin ne olduğu; mutluluğun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu etkileyip etkilemediği bu çalışmada ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın temel amacı; “pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutlulukları hangi düzeydedir?
2. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeyleri bazı demografik değişkenler yönünden farklılaşmakta mıdır?
3. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
4. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları bazı demografik değişkenler yönünden farklılaşmakta mıdır?
5. Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?
6. Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeyleri onların öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama şeklinde modellenen araştırmalarda iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı/derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2016). Bu araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Ayrıca mutluluk değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ne düzeyde yordadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde verilen pedagojik formasyon eğitimine katılan 344 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma evreninin tamamı araştırma örnekleme olarak belirlenmiş ve toplamda 338 öğrenciden araştırma verileri elde edilmiştir. Örneklemeye ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Örneklemeye Ait Demografik Özellikler

Demografik Değişken	Erkek	Kadın	Evli	Bekâr	Mezun	Öğrenci	20-25 Yaş	26-29 Yaş	29 Yaş ve Üzeri
Cinsiyet	140 (%41,4)	198 (%58,6)							
Medeni Durum			64 (%19)	274 (%81)					
Mezuniyet Durumu					79 (%23,3)	259 (%76,7)			
Yaş							75 (%22,2)	164 (%48,5)	99 (%29,3)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ilk kısmında, katılımcıların cinsiyet, medeni durumu ve eğitim durumu gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci kısımda pedagojik

formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek, son kısımda ise pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek yer almaktadır.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen, Doğan ve Çötök (2011) tarafından da Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu” kullanılmıştır. Tek faktör ve 7 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ölçeğin güvenilirlik düzeyi .85 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik düzeyi .70 bulunmuştur.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Bulut (2009) tarafından geliştirilen ve Atalmış (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Öncelik, Niteliklilik, Olumsuzluk ve İsteklilik” olmak üzere 4 faktörden ve 20 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ölçeğin genelinin güvenilirlik düzeyi .81 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri; Öncelik boyutunun .57, Niteliklilik boyutunun .55, Olumsuzluk boyutunun .56 ve İsteklilik boyutunun .71 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise ölçeğin geneline ait güvenilirlik düzeyinin .85 olduğu görülmüştür. Tutum ölçeği boyutlarının güvenilirlik düzeylerine bakıldığında Öncelik boyutunun “.57”, Niteliklilik boyutunun “.61”, Olumsuzluk boyutunun “.58” ve İsteklilik boyutunun “.83” olduğu belirlenmiştir.

Ölçek maddelerine verilen cevaplar beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Veri toplama araçlarında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)” dereceleri kullanılmıştır. Ölçek maddelerinden alınacak puan aralıkları ise 1.00-1.80 arası puan “Hiç Katılmıyorum”; 1.81-2.60 arası puan “Katılmıyorum”; 2.61-3.40 puan arası “Az/Biraz Katılıyorum”; 3.41-4.20 “Katılıyorum”; 4.21-5.00 “Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ilişkin veriler SPSS for Windows 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan normallik testinde dağılımın normal olduğu görülmüştür.

Tablo 2: Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Mutluluk	338	-,392	,133	,172	,265
Tutum	338	-,864	,133	,827	,265

Tablo 2’de görüldüğü gibi Skewness değerleri -1 ile +1 arasındadır. Bu değerler dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Verilerin dağılımı normal olduğundan dolayı tutum ve mutluluk değişkenlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla t testi kullanılmıştır. İlişkisel hesaplamalarda ise korelasyon (r) ve regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan başlıklar halinde açıklanmıştır.

1. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeyleri, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamaları ile standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	N	\bar{x}	S
Mutluluk	338	2,96	1,07
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (Genel)	338	3,86	,915
<i>İsteklilik</i>	338	4,31	,856
<i>Olumsuzluk</i>	338	3,13	1,19
<i>Niteliklilik</i>	338	4,56	,690
<i>Öncelik</i>	338	4,01	,983

Tablo 3'e bakıldığında, araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortalamalarının (\bar{x} =2,96) "Az Katılıyorum" düzeyinde; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise (\bar{x} = 3,86) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluklarının orta düzeyde olduğu bunun yanında öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

2. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri Açısından Mutluluk ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi

Bazı demografik değişkenler açısından pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ne kadar değiştiğine ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet		Medeni Durum		Mezun Olma Durumu		Yaş	
	t	p	t	p	t	p	F	p
Mutluluk	-1,641	,101	-2,625	,009*	1,591	,113	,786	,456
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	-1,499	,135	-2,293	,022*	1,300	,195	,982	,376
<i>İsteklilik</i>	-1,174	,241	-2,054	,041*	,575	,566	,867	,421
<i>Olumsuzluk</i>	-,839	,402	-,764	,445	1,620	,106	1,012	,364
<i>Niteliklilik</i>	-1,763	,079	-1,954	,052	1,755	,080	1,194	,304
<i>Öncelik</i>	-,759	,449	-2,366	,019*	,819	,413	,990	,373

*p<.05

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre pedagojik formasyon öğrencilerinin kadın ya da erkek olmalarının onların mutluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(342)}=-2,625$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bekâr katılımcıların lehine bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Evlil}=3,51$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,66$). Bekâr öğrencilerin evli öğrencilere göre daha mutlu olmaları, sorumluluklarının evlilere oranla daha az olması, ekonomik anlamda burslarla ve/veya ailelerinden destek

görmeleri, evli öğrencilere göre daha rahat hareket edebilmeleri gibi farklı birçok nedenden kaynaklandığı söylenebilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin onların mezun olma durumlarına göre ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı [$t_{(333)}=-1,499$, $p>,05$], gerek kadın gerekse erkek katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, her iki gurubun da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=4,06$; $\bar{X}_{\text{Kadın}}=4,14$). Pedagojik formasyon öğrencilerinin mezuniyet durumları ve yaşları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırma örnekleminin medeni durumları yönünden mesleki tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür [$t_{(336)}=-2,293$, $p<,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında bekâr öğrencilerin evli öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}_{\text{Evli}}=4,08$; $\bar{X}_{\text{Bekâr}}=4,23$). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, onların mezun olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği de görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun alt boyutlarına bakıldığında ise isteklilik alt boyutunda katılımcıların medeni durumları açısından bekâr katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{Evli}}=4,28$; $\bar{X}_{\text{Bekâr}}=4,47$); öncelik alt boyutunda da ise bekâr katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{Evli}}=2,38$; $\bar{X}_{\text{Bekâr}}=2,52$) diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

3. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Pedagojik formasyon öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

	Mutluluk	Tutum
Mutluluk	1	
p		
Tutum	,223*	1
p	,000	

* $P<0,01$

Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin mutluluk düzeyleri arttıkça, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da artacağı söylenebilir.

4. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ne düzeyde yordadığını ortaya koymak için yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisine Dair Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Shata	β	T	p	Durbin Watson
Mutluluk	Sabit	69,868	2,848		24,534	,000	2,12
	Tutum	,505	,115	,233	4,392	,000	
R=,233	R ² =,054	F=19,289	P=,000				

Tablo 6'ya bakıldığında Regresyon modeline ait Durbin Watson değerinin 2.12 olduğu görülmektedir. Hata terimleri arasında bir korelasyon bulunup bulunmadığını ortaya koyan Durbin Watson testinin istatistik değerinin 2'ye yakın olmasının hata terimleri arasında bir korelasyonun olmadığını işaret ettiği ve bunun da regresyon analizinde olumlu bir durum olduğu göz önünde bulundurulduğunda 2.12 değerinin regresyon modeli için kabul edilebilir bir değer olduğu ifade edilebilir. Yine Tablo 6'da görüldüğü gibi yapılan basit doğrusal regresyon analizine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mesleki tutumlarına ilişkin toplam varyansın %5'i mutluluk değişkeni ile açıklanmakta ve öğrencilerin mutluluk düzeyleri onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü mutluluk ölçeğinden alınan puanların yüksekliği bireyin mutluluk düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir (Doğan ve Sapmaz, 2012). Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 7; en yüksek puanın 35 olduğu dikkate alındığında, pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk ölçeğinden aldıkları toplam 20 puanın orta düzey bir mutluluk düzeyini işaret ettiği belirtilebilir. Yazıcı (2015) tarafından yapılan araştırmada da bu araştırmanın bulgularına paralel olarak pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin mutlulukları üzerine yapılan farklı bir araştırmada ise öğrencilerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aksoy, Güngör Aytar & Kaytez, 2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin yüksek olmamasına sebep olarak bu öğrencilerden bir lisans programına devam edenlerin aynı anda lisans ve pedagojik formasyon eğitimi almalarından dolayı yaşadıkları yoğunluk gösterilebilir. Lisans öğrenimini tamamlamış olan pedagojik formasyon öğrencilerinin çoğunlukla henüz bir iş sahibi olamamaları; iş sahibi olanların ise iş ve eğitim yaşamlarını aynı anda yürütmeye çalışmalarından dolayı yaşayabilecekleri sıkıntılar mutluluk düzeylerinin yüksek çıkmamasının olası nedenleri olarak ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır. Kaya ve Büyük kasap (2005), Gürbüz ve Kışoğlu (2007), Doğan ve Çoban (2009) ile Can'ın (2010) yapmış oldukları araştırmalar bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bunun yanında Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006) tarafından Fen Bilgisi öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu belirleyen değişkenlerden birisi de eğitimidir (Bursalıoğlu, 2012). Bu nedenle pedagojik formasyon sürecinde alınan öğretmenlik meslek eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının artmasına neden olduğu ifade edilebilir.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Gönener, Öztürk ve Yılmaz (2017), Aksoy, Güngör ve Kaytez (2017) ve Akyüz, Yaşartürk, Aydın, Zorba ve Türkmen (2017) tarafından yapılan çalışmaların bulguları araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmektedir. Gülcan ve Nedim Bal (2014) tarafından yapılan araştırmada ise genç yetişkinler üzerinde yapılan araştırmada cinsiyet ile mutluluk arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamsal mutluluk anlayışına göre erdem ve değerlerin yaşama anlam kazandırması mutluluk olarak ifade edilmektedir (Ryan & Deci, 2001). İnsanların taşıdıkları erdem ve değerlerin ve bunların yaşanma düzeylerinin farklı olması bireylerin mutluluk düzeylerinin bir belirleyicisi olacağı bu bakımdan da farklı örneklemelerin mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişebileceği belirtilebilir.

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon öğrencilerinin cinsiyet değişkeni yönünden öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Özder, Konedralı ve Perkan Zeki (2010) ile Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bunun yanında Çapa ve Çil (2000) ile Baykara Pehlivan (2008) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile onların mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin medeni durumları açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bekâr öğrenciler evli öğrencilere oranla daha mutludurlar. Araştırmanın bu bulgusu Şentürk (2011) ve Cihangir (2005) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Habibzadeh ve Allahviridiyani (2011) tarafından yapılan araştırmada ise medeni durum ile mutluluk arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan, bekâr öğrencilerin

evli öğrencilere göre daha mutlu oldukları bulgusu bekâr öğrencilerin taşıdıkları sorumluluklarının evli öğrencilere nispeten daha az olması ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin medeni durumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bekâr öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları evli öğrencilere göre daha olumludur. Tutum bireyin hayatındaki olaylara karşı zihinsel süreçlerini kalıcı, duygusal ve güdüsel olarak örgütlemesidir (Krech & Grutchfield, 1965: Akt.: Temizkan, 2008). Bekar öğrencilerin çoğunlukla yaşlarının evlilere göre küçük olması ve buna paralel olarak da zihinsel yıpranmalarının az olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının evlilere göre daha olumlu olmasının bir nedeni olarak söylenebilir. Araştırma sonucunda ayrıca pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin gerek mutluluk düzeylerinin gerekse mesleğe yönelik tutumlarının mezun olma durumları ve yaş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. .

Araştırma verilerine göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Pedagojik formasyon öğrencilerinin mutluluk düzeylerini artırıcı ortamların oluşturulması onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da olumlu yönde artmasını sağlayacaktır. Nitekim daha önce yapılan araştırmalar öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının yüksek olmasının onların daha nitelikli ve etkili öğretmen olmalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Çiçek Sağlam, 2008; Erdem, Gezer & Çokadar, 2005). Bu nedenle eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi veren diğer fakültelerin, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını artırıcı etkinliklere daha fazla yer ve zaman ayırması öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği dolayısıyla eğitim sisteminin niteliğine bu yönüyle katkı sunulacağı belirtilebilir.

Araştırmanın sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Bulgularına Dayalı Öneriler

1.1. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin mutluluk düzeylerinin artmasının, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde olumlu değişime sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmen adayı olan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin artmasına katkı sunacak sosyal, sanatsal, sportif ortamlar ile eğitim ortamlarının oluşturulması ve var olan ortamların şartlarının iyileştirilmesi sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında da olumlu değişiklikler yaratılabilir.

1.2. Araştırma sonucunda evli öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bekâr öğrencilere oranla daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Evli öğrenciler için sorumluluklarını yerine getirmede kendilerine destek olacak uygulamaların artırılması sağlanabilir. Bununla ilgili olarak evli öğrencilerin sorunlarını tespiti dönük üniversiteler tarafından taramalar yapıp bu tarama sonucunda eylem planları hazırlanarak bu planlar uygulamaya konulabilir.

2. Gelecekte Yapılacak Olan Araştırmalar için Öneriler

2.1. Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin mutlulukları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki ve mutluluğun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma etkisi incelenmiştir. Yapılacak farklı araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu etkileyebileceği düşünülen kaygı, kişilik özellikleri, öz yeterlik algısı, eğitim ortamlarının yeterlilikleri, öğretmen yetiştiricilerin etkileri gibi farklı değişkenler ile mutluluk arasındaki ilişki incelenebilir.

2.2. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiş olan mutluluk ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılarak farklı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma, 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenmiş olan 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

References

- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [An investigation of prospective teachers' attitudes towards teaching in terms of some variables]. *Dokuz Eylül University The Journal of Buca Faculty of Education* (25), 35-42.
- Akpınar, E., Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Attitudes of prospective science teachers towards the teaching profession]. *Dokuz Eylül University The Journal of Buca Faculty of Education* (19), 56-62.
- Aksoy, A.B., Güngör Aytar, A., & Kaytez, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [Examination of the happiness and modesty levels of university students according to some variables]. *Kastamonu Educational Journal* 25(3), 1119-1132.
- Akyüz, A., Yaşartürk, F., Aydın, İ., Zorba, E. & Türkmen, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between the quality of life and happiness levels of university students]. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3, 253-262.
- Alım, M., & Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Attitudes of geography teacher candidates towards the teaching profession]. *National Education Journal of Education and Social Sciences*(172), 263-275.
- Atalmış, E. H. (2016). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği kısa formu: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması [The teaching profession attitude scale short form: reliability and validity study]. *International Strategic Research Congress* (s. 416-421). Celal Bayar University, Manisa, Turkey.
- Aydoğan, E. (2015). Descartes'in ahlak anlayışı [Descartes's Ethics]. *Ataturk University, Journal of Faculty of Letters*, 55, 101-115.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? [Quality or quantity: a statement for teacher training in Turkey]. *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38. doi: 10.5961/jhes.2011.004
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma [A study on the socio-cultural characteristics of classroom teacher candidates and their attitude towards teaching profession]. *Mersin University Journal of Faculty Education*, 4(2), 151-168.
- Baysal, S., & Aka, Ç. İ. (2013). Bir pazarlama stratejisi olarak mutluluk temasının markalar tarafından kullanılması: mutluluk temelli pazarlama üzerine bir araştırma [The use of happiness as a marketing strategy by brands: a research on happiness-based marketing]. *Journal of Social and Humanities*, 5(1), 84-93.
- Bohner, G., & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Routledge: Psychology Press.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği) [Evaluation of teacher candidates' attitudes towards teaching profession (Dicle and Fırat University Example)] . *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty Education*, 14(1), 13-24.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. bs. [New structure and behavior in school management (17th ed.)]. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik* (17. bs.) [Statistics for social sciences (17th ed.)]. Ankara: Pegem Academy Publishing.

- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin mesleğine yönelik tutumları [Attitudes of non-thesis students towards their profession]. *Muğla University Social Sciences Institute Review* (24), 12-28.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe terimleri sözlüğü [Dictionary of philosophical terms]*. İstanbul: Paradigma Publishing.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri [Teaching profession and its characteristics]. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, (19), 207-237.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma [Self-determination model: autonomysupport, needsatisfaction and goodness]*. Doctorate Dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of teacher candidates' attitudes towards teaching profession in terms of different variables]. *Hacettepe University Journal of Faculty Education*, (16), 69-73.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Attitudes of students of music teacher department towards teaching profession]. *Yüzüncü Yıl University Journal of Faculty Education*, 5(1), 56-69.
- Demir, R. (2017). *Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi [Examination of teacher candidates' happiness, optimism, life meaning and life satisfaction]*. Master Thesis, Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Gaziantep, Turkey.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları [Teacher candidates' self-efficacy beliefs and attitude towards teaching profession]. *Educational and Science*, 36(159), 97-111.
- Doğan, T., & Çoban, A.E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between attitudes of education faculty students towards teaching profession and anxiety levels]. *Educational and Science*, 34(153), 158-168.
- Doğan, T., & Çötök Akıncı, N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Turkish adaptation of the short form of Oxford happiness scale: validity and reliability study]. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Review*, 4(36), 165-172.
- Doğan, T. & Sapmaz, F. (2012). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi [Examination of psychometric properties of the Turkish version form of the Oxford happiness questionnaire in university students]. *Thinking Man Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 25(4), 297-304.
- Doğan, T., Sapmaz, F., & Çötök Akıncı, N. (2013). Öz eleştiri ve mutluluk [Self-criticism and happiness]. *Kastamonu Educational Review*, 21(1), 391-400.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz yeterlilikleriyle ilişkisi (Amasya ili örneği) [Relation of the school managers' happiness levels to their self-sufficiency (Amasya province example)]*. Master Thesis, Gaziosmanpaşa University, Institute of Educational Sciences, Tokat, Turkey.
- Erdem, A., Gezer, K., & Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları [Attitudes of secondary school science-mathematics and social science snon-thesis graduate students towards teaching profession]. 14th National Educational Science Congress Book, (s. 471-477). Ataturk University, Erzurum, Turkey.

- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş [Introduction to teaching profession]*. İstanbul: Alkım Publishing.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi [Examination of ergative subjective well-being in terms of determining life goals by using subjective well-being enhancement strategies]. *Thinking Man Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24(1), 44-51.
- Franklin, S. S. (2010). *The psychology of happiness*. New York: Cambridge University Press.
- Froom, E. (1995). *Mutluluk ve erdem [Happiness and virtue]*. (Ayda Yörükkan, trans.) Ankara: T.İ.B.P.
- Gönener, A., Öztürk, A. & Yılmaz, O. (2017). Kocaeli üniversitesi spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin mental (psikolojik) iyi olma düzeylerinin mutluluk düzeylerine etkisi [The effect of mental (psychological) well-being on the happiness levels of Kocaeli University sport science students]. *SportiveSight: Journal of Sport and Education*, 4(1), 44-55.
- Gülcan, A. & Nedim Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi [Examining the effect of optimism on happiness and life satisfaction in young adults]. *Asian Teaching Review*, 2(1), 41-52 .
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği) [Attitudes of the students of science literacy and education faculty towards the teaching profession (Atatürk University example)]. *Erzincan Education Journal*, 9(2), 71-83.
- Habibzadeh, S. & Allahvirdiyani, K. (2011). Effects of economic and noneconomic factors on happiness on primary school teachers and Urmia University professors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 2050-2051.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Hybron, D. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 207-225.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar [A conceptual review on happiness and some consequences for Turkish house hold]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214-233.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. İstanbul: Nobel Publishing.
- Kaya, A. & Büyükkasap, E. (2005). Physics student teachers' profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: An Erzurum sample. *Kastamonu Education Journal*, 13(2), 367-380.
- Krech, D., & Grutchfield, R. (1965). *Sosyal psikoloji, (nazariyeler ve problemler) [Social psychology, (theories and problems)]*. (Erol Güngör, trans.) İstanbul: Baha Press.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme [Planning and evaluation of teaching]*. Ankara: Nobel Publishing Distribution.
- Özder, H., Konedralı, G. & Perkan Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of teacher candidates' attitudes towards teaching profession in terms of various variables]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(2), 253-275.

- Özgen, M. K. (1997). *Farabi'de mutluluk ve ahlak ilişkisi [Happiness and moral relation in Farabi]*. İstanbul: Human Publications.
- Russell, B. (2003). *Mutluluk yolu [Happiness path]*. (Nurettin Özyürek, trans.) İstanbul: Varlık Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları [Teacher attitudes in Turkey]. *Firat University Journal of Social Science*, 14(1), 137-146.
- Şahin, F. S., Zade, B. M., & Direk, H. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaşam doyum düzeyleri [Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession and their level of life satisfaction]. XVIII. National Educational Sciences Congress. Ege University, İzmir, Turkey.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., & Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki [The relationship between attitudes and personality traits of the teaching profession]. *Journal of Educational Researches* (15), 99-109.
- Şentürk, E. (2011). *Mutluluk düzeyinin sosyo-demografik özelliklerle lojistik regresyon analizi aracılığıyla incelenmesi ve Türkiye için bir uygulama [Through logistic regression analysis to examine the socio-demographic characteristics and level of happiness is an application for Turkey]*. Master's Thesis, Marmara University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey.
- Tarhan, N. (2013). *Duyuların Psikolojisi [Psychology of feelings]*. İstanbul: Timaş Publishing.
- Temizkan, M. (2008). An evaluation on the attitudes of Turkish teacher an evaluation on the attitudes of Turkish *Teacher Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(3), 461-486.
- Tingaz, E. O. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması [Comparison of physical education and sport teacher and emotional intelligence and happiness of some teacher candidates]. Master's Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Teacher candidates' perceptions about computer competencies and technology use and attitude towards teaching profession]. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 1335-1348.
- Veenhoven, R. (2000). *Freedom and happiness: A Comparative Study in Forty Four Nations in The Early 1990s*. Cambridge: MIT Press.
- Yalçın, R.Ü. (2016). Üniversite öğrencilerinin saldırganlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between university students' aggression and happiness levels]. Master's Thesis, Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum, Turkey.
- Yazıcı, Ö.F. (2015). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi [Examination of the happiness and fitness levels of the physical education teacher candidates]. Master's Thesis, Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences, Trabzon, Turkey.



Student Performance Task Assessment Using Multiple Criteria Decision Making (MCDM) Techniques: An Application for 9th Grade Chemistry Course

Mehmet YÜKSEL*^a, Ömer GEBAN^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.400787

Article History:

Received 02.03.2018
Accepted 30.07.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Measurement and assessment,
Performance task,
Multiple-Criteria Decision.

Article Type:

Research article

Abstract

This study was conducted with the aim to analyze some of the problems related to measurement and evaluation encountered in student performance task assessment. Multiple criteria decision-making methods were utilized in this study. The criteria adopted in the assessment of performance tasks and the weights of learning domains were calculated through AHP. Predicated upon the weights of cognitive, affective, and psychomotor domains, the criteria were selected through TOPSIS technique. According to the findings of the study, the order of the relative weights of the learning domains considered in the selection of performance criteria was cognitive, affective, and psychomotor respectively. It was also ascertained that the weights of performance criteria groups were subsequently the features of elements, the process of content formation and presentation. The student performance tasks prepared in a 9th grade chemistry course subject titled 'Elements' were assessed in accordance with the techniques and approach suggested by the chemistry teacher in the expert group. It was determined that the score for student performance task was 81.2 (100) within the context of application in this study.

Öğrenci Performans Görevinin Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV) Teknikleri İle Değerlendirilmesi: 9. Sınıf Kimya Dersine Yönelik Bir Uygulama

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.400787

Makale Geçmişi:

Geliş 02.03.2018
Kabul 30.07.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Ölçme ve değerlendirme,
Performans görevi,
Çok ölçütlü karar verme.

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Bu araştırma öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde karşılaşılan bazı ölçme ve değerlendirme problemlerinin çözümlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada çok ölçütlü karar verme teknikleri kullanılmıştır. Performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterler ve öğrenme alanlarının ağırlıkları AHP ile hesaplanmıştır. Kriterlerin seçimi TOPSIS tekniğiyle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların ağırlıkları esas alınarak yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre performans kriterlerinin seçiminde dikkate alınan öğrenme alanlarının nispi ağırlıkları sırasıyla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel şeklindedir. Performans kriter gruplarının ağırlıkları ise sırasıyla elementin özellikleri, içerik, hazırlık süreci ve sunu yapma olarak belirlenmiştir. 9. sınıf kimya dersinde elementler konusunda öğrenci tarafından hazırlanan performans görevi uzman gurupta yer alan kimya öğretmeni tarafından önerilen teknikler ve yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın uygulaması kapsamında değerlendirilen öğrencinin performans görevi puanının 81.2 (100) olduğu saptanmıştır.

*Corresponding Author: yukselmehmet@gazi.edu.tr

^aDr., Gazi University, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-0124-1992>

^bProf. Dr., Middle East Technical University, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-9433-0056>

Introduction

It is known that measurement and evaluation are decisive in making sense of the phenomena and events related to different areas of life. Measurement and evaluation also have a significant function in the process of education and teaching activities. Despite the various definitions based on context and fields in the literature, measurement can be defined as the determination or gradation of the qualitative or quantitative properties of phenomena and events. On the other hand, the concept of evaluation is, eventually, the process of decision-making. The process of measurement aims to describe the phenomena and events exactly as they are within the bounds of possibility. However, the results of measurement are compared with the determined criteria in the process of evaluation. In other words, the result of measurement is surveyed whether it corresponds to the condition determined by the criteria. From this aspect, evaluation is different than measurement since it results in a decision on the measured property (Özçelik, 1992). This definition hints a significant relationship between the processes of measurement and evaluation. The fact that evaluation is made only through a completed measurement activity lies in the essence of the relationship between measurement and evaluation. Hence, in its broadest sense, the evaluation of an activity depends primarily on the measurement activity. It can be seen that the evaluation of an activity can be carried out through the measurement process.

In the process of education and teaching, students' academic success is attempted to be determined by various measurement and evaluation approaches (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Güler, 2017; Metin & Özmen, 2010; Yaşar & Sözbilir, 2013; Yıldız & Uyanık, 2004). However, the measurement and evaluation approaches used in the process of education and teaching have several consequences beyond determining students' academic success. Considering within the individual context, it primarily aims to facilitate students' life following the education process through behaviors, skills and knowledge to be acquired. Furthermore, education and teaching activities have a role and significance in the realization of institutional and social objectives. Along with the fact that the realization of micro and macro objectives of education either socially or institutionally is volitional, the level of achieving volitions can be determined by the determination of what level these objectives are attained. This is achieved by measurement and evaluation activities that have a significant functional role in the process of education. Along with the fact that a measurement and evaluation activity takes place in all educational processes involving learning in the progress within the historical process, it is observed that measurement and evaluation approaches differ according to the context fundamental to epistemological theories. To exemplify, it is assumed that the idea that it would not be sufficient to measure students' academic success through evaluation based on merely on their answers in exams was adopted according to the structuralism theory which establishes the fundamental philosophy of Turkish secondary education system. In addition, the idea of evaluating individual and group performances of students was also adopted (Baki & Birgin, 2002; Birgin, 2008). In this respect, there are various measurement and evaluation approaches used in practice (Arı, 2010; Deniz & Kaptan, 2001; Döş, 2016; Kaya, Karaçam, Eş & Tuncel, 2013; Şenel Çoruhlu, Er Nas & Çepni, 2009; Yiğit & Kırımlı, 2015) and examined within theoretical context recently. As a matter of fact, the related literature has numerous methods, approaches and techniques (Altun & Gelbal, 2014; Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014; Nazlıççek & Akarsu, 2008) developed for the solution of issues in measurement and evaluation in educational activities. However, one of the fundamental reasons for the difference in measurement and evaluation methods is the variety of topics and academic disciplines subject to education. Another reason can be the fact that a standardized measurement and evaluation approach has not yet been developed for the determination of the effectiveness of education.

In the review of literature, it is seen that measurement and evaluation approaches were examined under two categories (Akbaş & Gençtürk, 2013; Deniz & Kaptan, 2011; Kuran & Kanathı, 2009; Yıldız & Uyanık, 2004). The first one is the traditional measurement and evaluation approach which fundamentally aims to determine the level of student outcomes achieved in the process of education. Traditional measurement and evaluation approaches aim to assess learning on cognitive level. However, the idea that the assessment of learning within affective and psychomotor domains enables the evaluation of meaningful learning is also advocated (Bertiz & Uluçınar Sağır, 2014). As a matter of fact, not only cognitive learning abilities of students but also their development of affective and psychomotor domains were also considered in the learning process according to the view held recently (Demirbaş & Yağbasan, 2004). It can be stated that a differentiation of objectives, in other words, a learning process which aims the development and acquisition of cognitive, affective and psychomotor behaviors might be difficult to evaluate through traditional measurement and evaluation methods. However, research indicates that alternative measurement and evaluation methods are not functional due to a number of limitations and difficulties

including crowded classrooms, time management, the development, implementation and evaluation of measurement instruments, teachers' lack of knowledge and skills regarding alternative measurement and evaluation methods, determination of criteria to assess student tasks, scale development and utilization (Anıl & Acar, 2008; Arı, 2010; Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014; Çiftçi, 2010; Dağhan & Akkoyunlu, 2014; Döş, 2016; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Kaya, Karaçam, Eş & Tuncel, 2013; Kuran & Kanatlı, 2009; Metin, 2013; Metin & Özmen, 2010; Nazlıçiçek & Akarsu, 2008; Özdemir, 2010; Sağlam-Arslan, Devocioğlu-Kaymakçı & Arslan, 2009; Şenel Çoruhlu, Er Nas & Çepni, 2009; Yaşar & Sözbilir, 2013).

Research indicates that performance tasks (Altun & Gelbal, 2014; Anıl & Acar, 2008; Arı, 2010; Çiftçi, 2010; Dağhan & Akkoyunlu, 2014; Kaya, Karaçam, Eş & Tuncel, 2013; Metin & Özmen, 2010; Özdemir, 2010; Şenel Çoruhlu, Er Nas & Çepni, 2009; Yiğit & Kırımlı, 2015) as a type of alternative measurement and evaluation approaches are mostly embraced and employed by teachers in Turkish education system. One of the fundamental reasons for this can be the provision in the 50th article of the Regulation on Secondary Education Institutions (MEB, 2013) by the Ministry of National Education (MONE) which covers the regulation on the procedures and principles concerning the operation, administration, teaching and education in formal state and private secondary school institutions affiliated to the MONE in Turkey. As a matter of fact, with the new rearrangement made in 2017 (Article 50- Amendment: Republic of Turkey Official Gazette, 2017) which states that “according to the types of schools, students carry out projects and tasks apart from exams along with seminars, conferences and similar exercises oriented at community service. Students perform at least one performance task in all courses every semester and do one project in at least one course in an academic year.”

It is possible to interpret that the reason for the frequent and common use of performance tasks in practice is through this rearrangement adopted by the related regulation and the MONE. Another reason is the view that performance task assessment is easier to implement than other methods of alternative measurement and evaluation. However, the functionality expected of the approach to the assessment of student performance tasks in the process of education and teaching is possible with the implementation of the conceptual content ascribed to student performance task assessment. This might be possible with the answer to the question of how measurement and evaluation will be made in student performance task assessment. However, there are some problems and limitations to measurement and evaluation encountered in the implementation of performance task assessment approach. As a matter of fact, it can be observed that some problems including the selection of subject to be given as a performance task or project, its appropriateness to students' levels, the number of performance tasks to be given in an academic term, the way assignments are made and assessed, and the selection of assessment criteria which are considered to be serious exist in the implementation of performance task assessment when conducted research in the literature (Arı, 2010; Çiftçi, 2010; Kaya, Karaçam, Eş & Tuncel, 2013; Metin & Özmen, 2010) are examined. When the research on this phenomenon are examined in detail, it can be observed that teachers' lack of knowledge of alternative measurement and evaluation instruments – how the subjects to be assigned as performance tasks will be selected and prepared and how the assessment criteria will be determined and evaluated – the fact that they have problems in time and practice are some of the teacher-induced problems. Individual differences among students, positive or negative attitudes towards performance tasks and projects, much attention attached to the success they will have in the central placement and selection exams lead to problems in the preparation, presentation and execution of their performance tasks. The economic conditions of families, their attention to students, their negative attitudes towards projects and performance tasks, their lack of knowledge of projects and performance tasks of their children, their lack of attention and counsel while their children carry out their projects and performance tasks, too much attention displayed contrarily by some parents, and preparation of performance tasks by parents instead of students are some of parent-induced problems. In general, time, resources, materials, schools' physical capacity, classroom population, lack of exemplary implementations, and practitioners' lack of knowledge are some of the problems encountered in the implementation of alternative measurement and evaluation methods (Anıl & Acar, 2008; Arı, 2010; Çiftçi, 2010; Dağhan & Akkoyunlu, 2014; Kaya, Karaçam, Eş & Tuncel, 2013; Metin & Özmen, 2010; Özdemir, 2010; Şenel Çoruhlu, Er Nas & Çepni, 2009).

The issues discussed above indicate that the evaluation of student success with an objective and reliable approach in performance task assessment is unsatisfactory. A systematic measurement and evaluation approach to student performance task assessment has not been encountered in the review of literature. Minimizing the problems encountered in student performance task assessment by teachers can be possible with the development of the frame of measurement and evaluation of student performance task assessment. The conceptual frame of performance

task assessment requires the implementation of measurement and evaluation to be integrative-quantitative. Furthermore, there are certain detailed and problem-causing issues to be answered in the implementation of performance task assessment. The first of these is that there must be criteria determined in performance task assessment since the measure must be appropriate to the evaluation to reach a correct conclusion in evaluation as stated by Özçelik (1992). Every measure determines the condition for the usefulness of a measurement's result with a different purpose. A conformable measure to be used to make an evaluation with a definite purpose must be sought (Özçelik, 1992). As a matter of fact, it was stated in a study (Metin & Özmen, 2010) that it is important on what criteria to evaluate performance tasks assigned to students by teachers. Another issue encountered in the evaluation of student performance tasks is probably the question of how to evaluate when there is more than one evaluation criterion. Considering this issue is vital to make an objective evaluation of student performance task. In addition to this, there will be numerous criteria in the evaluation of student performance task and a variety of scientific fields and subjects within a performance task. For example, the performance task assessment undertaken within a mathematics course offered in high school education level will differ from the criteria of the performance task assessment made in a chemistry course in terms of quality and quantity. Besides, such a case might occur in the same scientific field along with the differentiation of subject contents.

For instance, the assessment criteria of performance tasks offered on "Atom and Periodic System" may not be similar in terms of quantity and quality to those of prepared on a subject titled "Chemistry Field Interests" in a chemistry course. Another aspect of the criteria that stems from being a feature of the evaluation of integrative systems (Chen, Hsieh & Do, 2015; Lai & Choi, 2015; Lupo, 2013; Wu, Chen, Chen & Zhuo, 2012) is the relative importance attached to them. In other words, the level of relative importance of the criteria that must be considered in performance task assessment may not be the same as the one in the process of measurement and evaluation. For instance, the relative importance of "n1" which is one of the "n" criteria based in student performance task assessment may be different from those of "n2" or "nn". Therefore, student performance task assessment needs to be carried out in the basis of weight considering the potential differences of importance of the criteria. Another issue encountered in practice is how to measure student performance task according to the determined criteria. For instance, the question for teachers is, based on the criteria, how to and with which instrument to measure the performance task about "The Physical States of Matter" which was a study subject in a performance task prepared in a chemistry course.

Within the context of the views expressed in the introduction part of this study, the second part includes the techniques used in the study along with the theoretical framework of the approach proposed in accordance with the evaluation of student performance tasks. In the third part of the study, the findings of the evaluation of a student performance task on the subject of "Elements" determined as a consequence of course outcomes (MEB, 2017) in the unit of "Science of Chemistry" in accordance with a 9th grade chemistry course were presented. The fourth part includes the evaluation of the results of the study and further suggestions.

Method

The study consists mainly of two stages. In the first stage, the criteria for student performance task assessment were determined and selected while the measurement and evaluation of student performance task assessment based on the determined criteria were presented in the second stage.

In this study, the implementation of the method mentioned above encompasses student performance task assessment of a 9th grade chemistry course subject titled "Elements" in the academic year of 2017-2018. Data were collected in two ways in accordance with the purpose of the study. First, the data of this study, as in the relevant literature of multiple criteria decision-making (Dağdeviren, Yavuz & Kılınc, 2009; Shyur, 2006; Yüksel & Geban, 2015), were gathered from expert opinion in compliance with the methods used in this study. With this purpose in mind, the expert group of this study consists of the first researcher, an expert chemistry teacher working in a high school in Ankara, and the people who bear the title as chemistry teachers. Other members of the expert group were informed by the first researcher about the purpose of the study, student performance task, the criteria for pairwise comparison and the evaluation of the criteria according to learning domains. The expert group made the following pairwise comparisons and evaluations based on common view:

- ✓ Pairwise comparisons of learning domains

- ✓ Evaluation of performance task assessment criteria according to learning domains
- ✓ Pairwise comparisons of main groups of the criteria fundamental to performance task
- ✓ Pairwise comparison of performance task assessment criteria

In the first stage of the implementation, evaluations were made based on expert opinion. Using the scale developed by Saaty (1980) in Table 1, the expert group formed in this study evaluated pairwise comparisons of performance task assessment criteria and pairwise comparisons of main groups of the criteria fundamental to performance task as well as pairwise comparisons according to learning domains.

Table 1. Level of Importance in Pairwise Comparisons

a_{ij}	Definition	Explanation
1	Equal importance	Two activities contribute equally to the objective
3	Weak importance	An activity is favored very slightly over another
5	Strong importance	An activity is favored strongly over another
7	Very strong or demonstrated importance	An activity is favored very strongly over another
9	Extreme importance	The evidence favoring one activity over another is of the highest possible order of affirmation
2,4,6,8	Intermediate values	Used when necessary

In the second stage of the study, the assessment of student performance task was made by the 9th grade chemistry teacher in the expert group. In relation to the evaluations of the findings in the first and second stages, data were analyzed through Expert Choice (2000) and Microsoft Excel (2016) programs.

Multiple Criteria Decision-Making Techniques Used in The Study

TOPSIS (Technique for Order Performance by Similarity to Ideal Solution) and AHP (Analytic Hierarchy Process) which are two of multiple criteria decision-making techniques were utilized in this study about student performance task assessment.

AHP Technique

Developed by Saaty (1980), AHP is a technique utilized frequently in problems related to multiple criteria decision-making in the literature (Gupta & Chaudary, 2017; Lupo, 2013; Wu, Chen & Zhuo, 2012; Zyoud & Fuchs-Hanusch, 2017). The main characteristic of the AHP technique is that the problem of analysis is a whole of the elements consisting of items. Because of this feature, the items that constitute the problem of research primarily in the AHP technique are organized hierarchically according to the objective function. This kind of distinction ensures that all the elements that make up the problem of research are in the model. Thus, pairwise comparison matrices are constructed according to the hierarchical levels and grouping of the items in the generated model (Saaty, 1980; Saaty, 1986). According to this, in the AHP technique, the comparison of i. component and j. component is indicated by a_{ij} . In the parallel model, the pairwise comparison of j. component and i. component is indicated by a_{ji} . In other words, the value of a_{ji} component in AHP is equal to the value of $a_{ji} = 1/a_{ij}$ equation. In pairwise comparisons of the components in AHP model, the scale (Table 1) proposed by Saaty (1980) is most utilized. Another characteristic of AHP technique is the square matrices of nxn size where pairwise comparison matrices are made (n-1)/2 times.

As a result of the pairwise comparisons made in AHP, nxn size square is indicated in the matrix as follows (Saaty, 1980):

$$A = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ 1/a_{12} & 1 & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & 1 & \dots \\ 1/a_{1n} & 1/a_{2n} & \dots & 1 \end{bmatrix}$$

The priority vector is determined by the equation of $(A - \lambda_{max} I) W = 0$. Within this equation, A symbolizes the pairwise comparison matrix, W eigenvector and λ_{max} the highest eigenvalue of A matrix. Another characteristic of AHP is the ability to determine how inconsistent the pairwise comparisons concerning the evaluation of superiority are (Saaty, 1980; Saaty, 1991). It is necessary to calculate the consistency index (C.I.) and random index (R.I) to determine the inconsistency ratio (I.R.) The consistency index is calculated by the equation of $C.I = (\lambda_{max} - n) / (n - 1)$. In the equation, n symbolizes the dimension of the matrix. The value of random index, on the other hand, is determined by the dimension of the matrix (Table 2). Accordingly, the inconsistency ratio of pairwise comparison matrix is calculated by the equation of $C.R = C.I / R.I$. Even though the matrix can be different based on its dimension, the consistency of pairwise comparisons is possible, with C.R. being less than 0.10. Pairwise comparisons are remade when the inconsistency ratio is larger than 0.10 in AHP. Pairwise comparisons of the components in the scale and the calculation of the priorities and consistency ratios are performed for grouping at all hierarchical levels in the scale.

Table 2. Random Index Values (RI) (Saaty, 1980)

(n)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(RI)	0.00	0.00	0.58	0.90	1.12	1.24	1.32	1.41	1.45

TOPSIS Technique

TOPSIS, which is another method for multiple criteria decision-making, enables the evaluation and analysis of numerous alternatives within the context of more than one criterion. TOPSIS was preferred in this study since it was believed that it would be the most appropriate approach to determine the criteria to be used in student performance task assessment and that one of the principal characteristics of TOPSIS technique is that it enables the order of choices within the context of more than one criterion. In this study, TOPSIS technique was used since it was believed that the criteria selection to be used in student performance task assessment might be under more than one dimension. TOPSIS, one of the multiple criteria decision-making techniques, was first developed by Hwang and Yoon (1981). It was used in the studies aimed to resolve multiple criteria problems through TOPSIS technique (Dağdeviren, Yavuz & Kılınç, 2009; Ersöz, Kabak & Yılmaz, 2011; Zyoud & Fuchs-Hanusch, 2017). The main steps of TOPSIS technique are as follows (Shyur, 2006):

Step 1: Form the decision matrix for order. The structure of the decision matrix is illustrated as below. A_i shows the potential alternatives; $i = 1, \dots, m$; F_i indicates the related i . characteristic or criterion, and $j = 1, \dots, n$; f_{ij} is a value on condition that each alternative is compared to A_i and each F_j criterion.

$$D = \begin{matrix} & \begin{matrix} F_1 & F_2 & \dots & F_j & \dots & F_n \end{matrix} \\ \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ \vdots \\ A_i \\ \vdots \\ A_j \end{matrix} & \begin{bmatrix} f_{11} & f_{12} & \dots & f_{1j} & \dots & f_{1n} \\ f_{21} & f_{22} & \dots & f_{2j} & \dots & f_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots & \dots & \vdots \\ f_{i1} & f_{i2} & \dots & f_{ij} & \dots & f_{in} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots & \dots & \vdots \\ f_{j1} & f_{j2} & \dots & f_{jj} & \dots & f_{jn} \end{bmatrix} \end{matrix}$$

Step 2: Calculate the standardized decision matrix. $R (= [r_{ij}])$. The normalized value r_{ij} is calculated by the following equation:

$$r_{ij} = \frac{f_{ij}}{\sqrt{\sum_{j=1}^n f_{ij}^2}}, j = 1, \dots, n; i = 1, \dots, m.$$

Step 3: Calculate the weighted normalized decision matrix which is calculated by the multiplication of normalized decision matrix and the related weights. Weighted normalized values v_{ij} are calculated as follows: the $v_{ij} = w_j r_{ij}$, $j = 1, \dots, n; i = 1, \dots, m$, w_j statement indicates the weight of j . characteristic or criterion.

Step 4. Identify the ideal and negative ideal solutions. J indicates benefit criterion and J' cost criterion, it follows as:

$$V^+ = \{v_1^+, \dots, v_n^+\} = \{(\max_i v_{ij} | j \in J), (\min_i v_{ij} | j \in J')\}$$

$$V^- = \{v_1^-, \dots, v_n^-\} = \{(\min_i v_{ij} | j \in J), (\max_i v_{ij} | j \in J')\},$$

Step 5. Calculate split measurements. This is calculated using m-dimensional Euclidean distance. Splitting each alternative from the ideal solution (D_i^+) is as follows:

$$D_i^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^+)^2}, i = 1, \dots, m, \text{ likewise splitting each alternative from the negative ideal solution}$$

(D_i^-) is as follows:

$$D_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2}, i = 1, \dots, m$$

Step 6: Calculate the relative distance to the ideal solution and identify the order of choices.

The following equation demonstrates how the calculation and ordering are done: $C_i = \frac{D_i^-}{D_i^+ + D_i^-}, i = 1, \dots, m.$

C_i index value gets a value between 0 and 1. Large index values show better performance alternatives.

Findings

In this part of the study, the findings of student performance task assessment within the context of 'Elements' in a 9th grade chemistry course was introduced.

In the first step of this study, the criteria formation and selection based in student performance task assessment was done. For this, firstly the criteria of student performance task assessment were determined. In the related literature, no criterion was encountered in relation to the evaluation of a chemistry course or content within the context of the specific chemistry subject. However, it was observed that some general performance task assessment criteria were available in Secondary Education Chemistry Course Syllabus (MEB, 2007) and Secondary Education 9th Grade Chemistry Course Book (Dursun, Gülbay, Çetin & Tek, 2012; Güntut, Güneş & Çetin, 2017) and suggested to be used in Turkish education system. In addition to the fact that these resources (Dursun, Gülbay, Çetin & Tek, 2012; Güntut, Güneş & Çetin, 2017; MEB, 2007) were taken as a basis in the determination of the criteria fundamental to this study, the criteria representing the course subject titled 'Elements' were developed in this study (Table 3).

Table 3. Student Performance Task Assessment Criteria

Code	Criteria
P01	Ability to present descriptive information
P02	Ability to present physical properties
P03	Ability to present chemical properties
P04	Ability to demonstrate its position in periodic system
P05	Ability to present exploratory information
P06	Ability to explain its uses in daily life
P07	Ability to introduce basic use of area in industry

P08	Ability to give explanations of its effects on human health
P09	Ability to give explanations of its effects on the environment
P10	Ability to set the objective for performance tasks
P11	Ability to make a study plan applicable to performance
P12	Ability to identify the necessary resources
P13	Ability to use multiple and various subject-related resources
P14	Ability to direct relation of resources to the subject
P15	Up-to-date information
P16	Ability to use subject-related principles, phenomena and concepts appropriately
P17	Ability to support comments with proofs in resources
P18	Ability to use Turkish grammar and spelling rules
P19	Ability to display of critical thinking ability
P20	Ability to use creativity skills
P21	Ability to organize collected data through analysis
P22	Ability to implement performance tasks according to plan
P23	Ability to speak Turkish fluently and accurately
P24	Ability to support presentations with target-specific materials
P25	Ability to present topic by attracting the audience's attention
P26	Ability to respond to questions
P27	Ability to use fluent and body language
P28	Ability to manage time effectively during presentation
P29	Ability to possess self-confidence during presentation

The criteria in Table 3 were subject to a two-step analysis. In the first step, 29 criteria about the course subject titled 'Elements' included in the 9th grade chemistry course content and considered to be sufficient were determined. In the second step, TOPSIS method was utilized to determine the degree of importance to which those 29 criteria measure a performance task designed on a course subject titled 'Elements'. The weights of the dimensions to be taken as a basis in the criteria selection of student performance task assessment were calculated by AHP method. Cognitive, affective and psychomotor learning domains were taken as a basis in the determination of the degree of importance in the evaluation of the criteria of performance task in this study. Accordingly, the formed pairwise comparison matrix and the calculated local weights were presented in Table 4. The consistency ratio (CR= 0.05) of the pairwise comparison matrix was found to be satisfactory in the calculation made.

Table 4. The Weights and Pairwise Comparisons of Learning Domains

Dimensions of Learning Domains	CD	AD	PD	Weights
Cognitive (CD)	1	2	2	0.493
Affective (AD)		1	2	0.311
Psychomotor (PD)			1	0.196

The criteria for the assessment of the performance task in the study were weighted according to the learning areas (cognitive, emotional and psychomotor dimensions), and then the number of criteria was reduced by TOPSIS technique according to importance level. This is due to the fact that fewer but valid criteria are used to assess the performance task, so that the performance task evaluation process is objective and facilitated. As a result of the TOPSIS analysis (Table 5), the criteria to be based on performance evaluation were determined considering the importance level. The arithmetic mean and the standard deviation value are taken into account as the critical values for determining the criteria based on performance task evaluation. Accordingly, the criteria one standard deviation ($-\sigma$) under the arithmetic average (μ) of the order values calculated through TOPSIS analysis were chosen. Thus, the criteria within the interval of 84.1% [$0.50+ (1\sigma)$] were chosen as far as the area under the normal distribution curve was concerned. To do this, initially the arithmetic average (3.0267586) and standard deviation (0.4320363) of the degrees of importance were calculated through TOPSIS analysis. The critical value was found to be ($\mu-\sigma$) 2.594722. The criteria that have larger degrees of importance than this critical value were taken as a basis (Table 5).

Table 5. Evaluation of the Criteria of TOPSIS Analysis according to Learning Domains

Code	Criteria	Cogni- tive 0.493	Affec- tive 0.311	Psycho- motor 0.196	Order value
P01	Ability to present descriptive information	5	3	2	3.790
P02	Ability to present physical properties	5	1	2	3.168
P03	Ability to present chemical properties	5	1	2	3.168
P04	Ability to demonstrate its position in periodic system	5	3	2	3.790
P05	Ability to present exploratory information	4	3	3	3.493
P06	Ability to explain its uses in daily life	4	3	3	3.493
P07	Ability to introduce basic use of area in industry	4	3	2	3.297
P08	Ability to give explanations of its effects on human health	4	3	3	3.493
P09	Ability to give explanations of its effects on the environment	4	3	3	3.493
P10	Ability to set the objective for performance tasks	4	2	2	2.986
P11	Ability to make a study plan applicable to performance	4	2	2	2.986
P12	Ability to identify the necessary resources	4	2	3	3.182
P13	Ability to use multiple and various subject-related resources	4	2	2	2.986
P14	Ability to direct relation of resources to the subject	3	2	2	2.493
P15	Up-to-date information	3	2	2	2.493
P16	Ability to use subject-related principles, phenomena and concepts appropriately	4	3	2	3.297
P17	Ability to support comments with proofs in resources	3	3	2	2.804
P18	Ability to use Turkish grammar and spelling rules	3	3	3	3.000
P19	Ability to display of critical thinking ability	3	3	3	3.000
P20	Ability to use creativity skills	3	3	3	3.000
P21	Ability to organize collected data through analysis	3	2	3	2.689
P22	Ability to implement performance tasks according to plan	3	3	3	3.000
P23	Ability to speak Turkish fluently and accurately	3	2	3	2.689
P24	Ability to support presentations with target-specific materials	3	3	3	3.000
P25	Ability to present topic by attracting the audience's attention	3	2	2	2.493
P26	Ability to respond to questions	3	3	3	3.000
P27	Ability to use fluent and body language	2	1	2	1.689
P28	Ability to manage time effectively during presentation	3	3	3	3.000
P29	Ability to possess self-confidence during presentation	3	3	2	2.804

As can be seen in Table 5, the 25 criteria determined according to degree of importance following TOPSIS analysis were classified under four categories (Table 6) and these criteria were recoded. According to the classification in Table 6, pairwise comparison of primary and secondary criteria was made through AHP technique (Table 6, Table 7). Following the pairwise comparisons, initially the weights of the criteria and then those of main groups were calculated through Expert Choice (2000) program. It was found that the consistency ratio of pairwise comparison matrix (Table 6) of the main groups was (CR) 0.09 and this ratio indicated consistent pairwise comparisons.

Table 6. Pairwise Comparison of the Main Groups of the Criteria Fundamental to Performance Tasks

Groups	E	P	C	P
The properties of elements (E)	1	5	3	7
Preparation process (P)		1	1/3	5
Content (C)			1	5
Presentation(P)				1

Table 7. Pairwise Comparison of Performance Task Assessment Criteria

Criteria											
THE PROPERTIES OF ELEMENTS (E)		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	
E1	Ability to present descriptive information (E1)	1	3	3	3	5	5	5	5	5	
E2	Ability to present physical properties (E2)		1	1	1/3	3	3	3	3	3	
E3	Ability to present chemical properties (E3)			1	1/3	3	3	3	3	3	
E4	Ability to demonstrate its position in periodic system (E4)				1	3	3	3	3	3	
E5	Ability to present exploratory information (E5)					1	1/3	1/3	1/3	1/3	
E6	Ability to explain its uses in daily life (E6)						1	3	1	1	
E7	Ability to introduce basic use of area in industry (E7)							1	1/3	1/3	
E8	Ability to give explanations of its effects on human health (E8)								1	3	
E9	Ability to give explanations of its effects on the environment (E9)									1	
PREPARATION PROCESS (P)		P1	P2	P3	P4						
P1	Ability to set the objective for performance tasks (P1)	1	3	3	3						
P2	Ability to make a study plan applicable to performance (P2)		1	1/3	1/3						
P3	Ability to identify the necessary resources (P3)			1	1						
P4	Ability to use multiple and various subject-related resources (P4)				1						
CONTENT (C)		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7			
C1	Ability to use subject-related principles, phenomena and concepts appropriately (C1)	1	1	3	3	3	1	3			
C2	Ability to support comments with proofs in resources (C2)		1	3	3	3	1	3			
C3	Ability to use Turkish grammar and spelling rules (C3)			1	1/3	1/3	1/3	1/3			
C4	Ability to display of critical thinking ability (C4)				1	1	1	3			
C5	Ability to use creativity skills (C5)					1	1	3			
C6	Ability to organize collected data through analysis (C6)						1	3			
C7	Ability to implement performance tasks according to plan (C7)								1		
PRESENTATION (P)		P1	P2	P3	P4	P5					
P1	Ability to speak Turkish fluently and accurately (P1)	1	1/3	1/3	3	3					
P2	Ability to support presentations with target-specific materials (P2)		1	1	3	3					
P3	Ability to respond to questions (P3)			1	3	3					
P4	Ability to manage time effectively during presentation (P4)				1	1					
P5	Ability to possess self-confidence during presentation (P5)					1					

In the second step of the study, student performance task assessment was performed based on the criteria and calculated weights. Student performance tasks were evaluated according to the criteria presented in Table 8. Consisting of six grades, this scale was used in multiple criteria decision-making problems in the literature (Yüksel & Dağdeviren, 2006; Yüksel, 2011). The values of the evaluation scale ranged between 0.0 and 1.0.

Table 8. Evaluation Scale

Levels of Evaluation	Level value
Very good (VG)	1.0
Good (G)	0.8
Neutral (N)	0.6
Unsatisfactory (U)	0.4
Very unsatisfactory (VU)	0.2
Not assessable (NA)	0.0

In this study, the assessment of student performance task prepared in a course subject titled ‘Elements’ was performed according to the determined criteria in Table 8. Based on each criterion presented in the second column of Table 9, the evaluation of student performance task was made according to the levels of Table 8. The level of evaluation was presented in the fifth column of Table 9 while the value corresponding with the level was provided in the sixth column. Students’ performance levels based on each criterion were presented in the last column of Table 9. This value is comprised of the multiplication of the value in the sixth column and the general weight value of each criterion. In the last line of Table 9, the student scores based on the evaluation of all criteria were provided. Within the scope of the implementation of this study, the score of student performance task was determined to be 81.2 (100).

Table 9. The Criteria Weights and Results of Student Performance Task Assessment

Groups and Weights	Criteria	Local Weights	General Weights (gw)	Present State	Value (v)	Performance Level (gw×dv)
The Properties of Elements (E) 0.556	E1	0.299	0.166	VG	1.0	0.166
	E2	0.123	0.069	VG	1.0	0.069
	E3	0.123	0.069	VG	1.0	0.069
	E4	0.186	0.103	VG	1.0	0.103
	E5	0.032	0.018	G	0.8	0.014
	E6	0.063	0.035	N	0.6	0.021
	E7	0.041	0.023	G	0.8	0.018
	E8	0.075	0.041	N	0.6	0.025
	E9	0.058	0.032	N	0.6	0.019
Preparation Process (P) 0.136	P1	0.487	0.066	G	0.8	0.053
	P2	0.096	0.013	G	0.8	0.010
	P3	0.208	0.028	G	0.8	0.022
	P4	0.208	0.028	N	0.6	0.017
Content (C) 0.259	C1	0.233	0.060	G	0.8	0.048
	C2	0.233	0.060	N	0.6	0.036
	C3	0.049	0.013	G	0.8	0.010
	C4	0.124	0.032	N	0.6	0.019
	C5	0.124	0.032	N	0.6	0.019
	C6	0.166	0.043	N	0.6	0.026
	C7	0.069	0.018	G	0.8	0.014
Presentation(P) 0.049	P1	0.175	0.009	G	0.8	0.007
	P2	0.326	0.016	N	0.6	0.009

	P3	0.326	0.016	G	0.8	0.013
	P4	0.086	0.004	G	0.8	0.003
	P5	0.086	0.004	N	0.6	0.002
Student Performance Task Level						0.812

Discussion and Conclusion

Using multiple criteria decision-making approaches, this study aimed to resolve some problems encountered in the assessment of student performance tasks which are one of the alternative methods of measurement and evaluation based on structuralism utilized in secondary education of Turkish education system. When the results of the study were examined theoretically, multiple criteria decision-making approaches enabling the integrative evaluation were utilized since this study aimed to resolve the target problems along with the fact that the concept of performance mostly consists of more than one component. As a matter of fact, in the literature as well, it can be observed that multiple criteria methods were employed in the studies to resolve problems related to criteria selection or that there are more than one criterion (Chen, Hsieh & Do, 2015; Gupta & Chaudary, 2017) or the concept of performance as a research topic (Lai & Choi, 2015). With respect to the discussion made above, the reason for the preference to the methods used in this study is that AHP and TOPSIS have analytical implementation that can be evaluated along with integrative and numerous elements. In fact, the purposefulness of the methods used in this study was in harmony with the results of those in the literature (Chen, Hsieh, Do, 2015; Gupta & Chaudary, 2017; Lupo, 2013; Wu, Chen, Chen & Zhuo, 2012; Zyoued & Fuchs-Hanusch, 2017).

As there is no study, to the best knowledge of the present researchers, exploring student performance task assessment with a systematic and multiple criteria approach in the literature, the results of this study were discussed in itself. It is considered significant for the validity of measurement and evaluation to determine the criteria to be taken as a basis in student performance task assessment with a systematic approach. For this reason, the first of the results of this study which achieved the implementation using the suggested method is the determination of the criteria for performance task assessment. The determination of the criteria for evaluation indicates in which context measurement and evaluation will be made. Hence, a valid and reliable platform will be ensured for what is to be measured or evaluated. Otherwise, it is not expected of student performance task assessment to be meaningful without the determined criteria.

Another result of the study is the reduction of the number of criteria determined to be used in student performance task assessment through TOPSIS technique. The consequence of this operation was the opportunity to implement for teachers to assess student performance tasks with fewer criteria with no time constraints and with ease. As a matter of fact, previous research (Anil & Acar, 2008; Dağhan & Akkoyunlu, 2014; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Kaya et al., 2013) indicated that the difficulty of implementation process and time-taking characteristic were considered to be among the reasons for the disuse of alternative measurement and evaluation methods.

Another important result of this study to the related literature is that the criteria could be determined using neither conclusive nor intuitive approach but objectively through TOPSIS which is one of the multiple criteria decision-making methods. Such a selection of criteria enables the determination of highly-representative criteria in measurement and evaluation through an examination of numerous factors.

Another point to be stressed is that measurement and evaluation must be an approach considering the subject or the areas of curriculum outcomes with an integrative fashion. In this respect, the criteria selection was made on the basis of student outcomes including cognitive, affective and psychomotor aim in this study. Thus, the criteria that had little effect on or no contribution to learning domains were used in measurement and evaluation, which is a consequence that reinforces the validity of measurement and evaluation.

Another characteristic of this study is that the criteria were determined through AHP considering their relative weights. The determination of the relative weights of the criteria has a significant function in terms of the validity of student performance task assessment since it is hard to tell or expect of all the criteria taken as a basis in any student performance task assessment to be the same in terms of level of significance or weight. By their nature, criteria might be different in terms of weight and significance depending on their content. For this reason, on what level the criteria to be used in student performance task assessment were weighted was determined in this study. Additionally, consistency ratios were found and calculations were made to see how reliable the expert opinion was in the determination of criteria weights. In other words, it was ensured that the possible inconsistencies of expert

opinions were not included in the evaluation process. Therefore, student performance task assessment was achieved with a reliable approach.

According to the results of the study, a comprehensive evaluation of student performance task in a course subject titled 'Elements' in 9th grade chemistry course was made with an ultimate aim and student performance task assessment was achieved using 25 sub-criteria collected under four main groups including the properties of elements, preparation process, content and presentation. Student performance task assessment was evaluated holistically and thus the student success (81.2%) was determined. Furthermore, how student performance task performed in relation to each main group and criterion was able to be determined. The fact that performance tasks were evaluated comprehensively not only enabled the determination of incomplete and insufficient aspects of students but also revealed what aspects to develop. Henceforth, the purpose of performance assessment is not only reaching a conclusion but also an opportunity for education objectives to be gained by students as a process.

The results of the study indicated that student performance tasks require measurement and evaluation to be done with a multi-dimensional approach and that this characteristic must be represented in the implementation process. It is also considered that this study, in terms of method and implementation, will contribute to the practice of student performance task in Turkish education system since no systematic framework of evaluation exists for teachers despite the fact that performance tasks are included as an obligatory means of assessment in the present secondary education curriculum. It can be stated that this study may contribute to the development of systematics of performance task assessment through its theoretical aspect and implementation results. For instance, the criteria for student performance assessment for teachers in chemistry courses can be determined using the suggested approach in this study. Considering the determined criteria, teachers may contribute to the objective determination of student performance tasks in chemistry courses. In addition, teachers will be provided with copies of resources from various stakeholders in performance task assessment.

One of the studies that can be conducted following the present study is the measurement and evaluation through fuzzy numbers (Şen, 2001). In this study, definite numbers were used in the selection of performance evaluation criteria, determination of weights and assessment of student performance task on the basis of criteria. As is known, definite numbers are real numbers defined according to the classical cluster concept based on syllogistic logic (Şen, 2001). However, it may not always be possible to define the conditions and situations in the decision making and evaluation problems of definite numbers. For this reason, it is suggested that future studies should be done with fuzzy numbers, since it would be possible to make a more appropriate assessment if the measurements and evaluations are made with a fuzzy approach. For the first time, fuzzy numbers expressed according to the concept of fuzzy clusters defined by the Azerbaijani scientist Lütüf Askerzade on the basis of fuzzy logic theory are expressed as the most appropriate numbers to measure uncertainty (Şen, 2001). Another study that can be done in the future is to improve the validity and reliability dimension of the approach proposed in this study with the studies covering different fields of science such as Mathematics, Physics, Biology, and Geography.

Öğrenci Performans Görevinin Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇÖKV) Teknikleri İle Değerlendirilmesi: 9. Sınıf Kimya Dersine Yönelik Bir Uygulama

Giriş

Yaşamın farklı alanlarına ilişkin olgu ve olayların anlamlandırılmasında ölçme ve değerlendirmenin belirleyici olduğu bilinmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyeti sürecinde de ölçme ve değerlendirmenin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Literatürde bağlam ve alanlarına göre farklı tanımlamaları bulunmakla birlikte en genel anlamda ölçme olgu ve olayların sahip oldukları nitel ya da nicel özelliklerinin belirlenmesi ya da derecelendirilmesi işlemidir. Öte yandan değerlendirme kavramı ise neticede bir karar verme işlemidir. Ölçme işleminde olgu ve olayın olanaklar çerçevesinde aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılmaktadır. Oysaki değerlendirme işleminde ise ölçme sonuçları belirlenmiş olan ölçütlerle karşılaştırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle ölçme sonucu ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılmaktadır. Değerlendirme bu yönüyle ölçme işleminden farklılık göstermekte ve değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanmaktadır (Özçelik, 1992). Bu tanımlama ölçme ve değerlendirme işlemleri arasında önemli bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir. Ölçme ve değerlendirme kavramları arasındaki ilişkinin özünde değerlendirmenin yapılabilmesinin ancak ölçme faaliyetinin yapılmış olması bulunmaktadır. Dolayısıyla en genel anlamda bir etkinliğin değerlendirilmesi öncelikle yapılacak olan ölçme işlemine bağlıdır. Ölçme işleminin gerçekleştirilmesiyle faaliyetin değerlendirilmesinin yapılabildiği görülmektedir.

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencinin akademik başarısı çeşitli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla belirlenmeye çalışılmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güler, 2017; Metin ve Özmen, 2010; Yaşar ve Sözbilir, 2013; Yıldız ve Uyanık, 2004). Ancak eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrencinin akademik başarısını belirlemenin ötesinde çeşitli sonuçları bulunmaktadır. Bireysel bağlamda düşünüldüğünde öncelikle öğrencinin edinmiş olacağı bilgi, beceri ve davranışları ile eğitim süreci sonrasındaki yaşamını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte eğitim ve öğretim faaliyeti kurumsal ya da toplumsal amaçların gerçekleşmesine yönelik bir faaliyet olarak önemi ve rolü bulunmaktadır. Toplumsal ya da kurumsal açıdan eğitimin mikro ya da makro amaçlarının gerçekleşmesi öncelikli bir istem olmakla birlikte, bu amaçların ne düzeyde gerçekleşmiş olduğunun belirlenmeye çalışılmasıyla istemlere ulaşma düzeyi anlaşılabilir. Bu da eğitim sürecinde önemli bir işlevsel rolü bulunan ölçme ve değerlendirme faaliyetiyle yapılmaktadır. Tarihsel süreç içerisindeki gelişim öğrenme faaliyetinin olduğu her eğitim sürecinde bir ölçme ve değerlendirme işlemi olmakla birlikte, epistemolojik kuramların temel aldığı bağlama göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farklılaştığı görülmektedir. Örneğin ortaöğretim düzeyindeki Türk eğitim sisteminin temel felsefesini oluşturan yapısalcı bilgi kuramına göre, yalnızca öğrencinin sınavlardaki cevaplarına göre bir değerlendirmenin öğrencinin akademik başarısını ölçmede yeterli olamayacağı görüşünün benimsendiği varsayılmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin bireysel ve grup olarak gösterdiği performansın da değerlendirilmesi görüşü benimsenmiştir (Baki ve Birgin, 2002; Birgin, 2008). Bu bağlamda son dönemde kuramsal bağlamda incelenen ve uygulamada kullanılan çeşitli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bulunmaktadır (Arı, 2010; Deniz ve Kaptan, 2011; Döş, 2016; Kaya, Karaçam, Eş ve Tuncel, 2013; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Yiğit ve Kırımlı, 2015;). Nitekim ilgili literatürde eğitim faaliyetinde ölçme ve değerlendirme meselesinin çözümüne yönelik geliştirilen çok sayıda yöntem, yaklaşım ve teknik bulunmaktadır (Altun ve Gelbal, 2014; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014; Nazlıçipek ve Akarsu, 2008). Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki farklılığın başlıca nedenlerinden bir diğeri eğitime konu olan akademik alanların ve konuların çeşitliliğidir. Bir diğer neden ise eğitimin etkililiğini belirlemeye yönelik standart bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının henüz geliştirilememiş olması söylenebilir.

Literatür incelemesinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının iki kategoride incelendiği görülmektedir (Akbaş ve Gençtürk, 2013; Deniz ve Kaptan, 2011; Kuran ve Kanatlı, 2009; Yıldız ve Uyanık, 2004;). Bunlardan ilki olan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında temel amaç öğrencinin eğitim sürecinde edinmiş olduğu kazanımların ne düzeyde gerçekleşmiş olduğunun belirlenmesine yöneliktir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrenmeyi bilişsel düzeyde ölçmeye çalışmaktadır. Oysa öğrenmede duyuşsal ve psikometri alanlarındaki öğrenmelerin de ölçülmesinin anlamlı olacağı görüşü de ileri sürülmektedir (Bertiz ve Uluçınar Sağır, 2014). Nitekim son dönemde kabul edilen görüş olarak öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerinin yeterliliği değil bununla birlikte duyuşsal ve psikomotor alanlarının da gelişiminin öğrenme sürecinde dikkate alındığı görülmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2004). Eğitimde böyle bir amaç farklılaşmasının diğer bir ifadeyle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarının kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan bir öğrenme sürecinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmesinin güç olduğu söylenebilir. Ancak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulamasında sınıfların kalabalık olması, zaman problemi, ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, öğretmenlerin alternatif ölçme yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgi

ve beceriye sahip olmamaları, öğrenci çalışmalarını değerlendirmek amacıyla kriter belirleme, ölçek hazırlama, ölçekleri kullanma gibi bir dizi kısıtlılık ve güçlüklerden dolayı işlevsel olmadığı yapılan araştırmalarda görülmektedir (Anıl ve Acar, 2008; Arı, 2010; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014; Çiftçi, 2010; Dağhan ve Akkoyunlu, 2014; Döş, 2016; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kaya, Karaçam, Eş ve Tuncel, 2013; Kuran ve Kanatlı, 2009; Metin, 2013; Metin ve Özmen, 2010; Nazlıççek ve Akarsu, 2008; Özdemir, 2010; Sağlam-Arslan, Devocioğlu-Kaymakçı ve Arslan, 2009; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Yaşar ve Sözbilir, 2013).

Yapılan araştırmalarda Türk Eğitim sisteminde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından yaygınlıkla performans görevinin (Altun ve Gelbal, 2014; Anıl ve Acar, 2008; Arı, 2010; Dağhan ve Akkoyunlu, 2014; Çiftçi, 2010; Kaya, Karaçam, Eş ve Tuncel, 2013; Metin ve Özmen, 2010; Özdemir, 2010; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Yiğit ve Kırımlı, 2015) öğretmenler tarafından benimsenmiş olduğu ve kullanıldığı görülmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden ilki Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün ortaöğretim kurumlarında eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişe ilişkin usul ve esaslarını düzenlemeyi kapsayan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin (MEB, 2013) 50. Maddesinde yer alan hüküm olduğu söylenebilir. Nitekim 2017 yılında yapılan yeni düzenleme ile (MADDE 50-Değişik: T.C. Resmî Gazete, 2017) “Öğrenciler okulların özelliklerine göre sınavların dışında proje ve performans çalışması ile topluma hizmet etkinliklerine yönelik seminer, konferans ve benzeri çalışmalar yaparlar. Öğrenciler, her dönemde tüm derslerden en az bir performans çalışması, her ders yılında en az bir dersten proje hazırlama görevini yerine getirirler” demektedir. MEB’in ve ilgili mevzuatın öngörmüş olduğu bu düzenleme ile performans görevinin uygulamada sıklıkla ve yaygınlıkla kullanılmasının bir nedeni olarak değerlendirmek mümkündür. Bir diğer neden ise diğer alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre daha kolay uygulanabilir olduğu görüşüdür. Ancak eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci performans görevi değerlendirmesi yaklaşımında beklenen işlevsellik, öğrenci performans görevi yaklaşımına yüklenen kavramsal içeriğin uygulamasıyla olasıdır. Bu da öğrenci performans görevi değerlendirmesinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl gerçekleştirilmesinin olası olabileceği sorusuna cevap verilmesiyle mümkün olabilir. Ancak performans görevi değerlendirme yaklaşımının uygulamada karşılaşılan bazı ölçme ve değerlendirme sorun ve kısıtlılıkları bulunmaktadır. Nitekim literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde performans ve proje olarak verilecek konuların seçimi, öğrenci seviyesine uygunluk, bir eğitim öğretim döneminde verilecek performans görev sayısı, ödevlerin hazırlanış biçimi, değerlendirme yöntemleri, değerlendirme kriterlerinin seçimi gibi performans görevinin değerlendirilmesi uygulamasında ciddi sayılabilecek düzeyde sorunların olduğu görülmektedir (Arı, 2010; Çiftçi, 2010; Kaya, Karaçam, Eş ve Tuncel, 2013; Metin ve Özmen, 2010). Bu konuda yapılan araştırmalar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında - performans olarak verilecek konuların nasıl seçileceği, hazırlanacağı, değerlendirme kriterlerinin nasıl belirleneceği ve değerlendirileceği- yeterli bilgi birikimine sahip olmamaları, zaman ve uygulama esnasında sınıf kontrolünde problem yaşamaları, öğretmen boyutundan kaynaklanan sorunlardır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, performans ve proje gibi ödevlere karşı olumlu veya olumsuz tutumlar, merkezi seviye belirleme ve seçme sınavlarında gösterecekleri başarıyı daha çok önem vermeleri, öğrencilerin performans görevlerini hazırlamaları, sunmaları ve sergilemelerinde sorunlara yol açmaktadır. Ailenin ekonomik durumu, ailenin öğrenciye karşı ilgisi, ailenin proje ve performans görevlerine ilişkin olumsuz tutuma sahip olması, çocuklarının proje ve performans görevleri hakkında hiçbir bilgiye sahip olmama, öğrencilerin performans veya proje görevlerini yerine getirmeleri sürecinde anne babanın ilgisiz olması ya da rehberlik yapamaması, bazı velilerin tam tersine aşırı ilgi göstermeleri, öğrencinin yerine performans görevini tamamen ailelerinin hazırlamaları ise aileden kaynaklanan sorunlardır. Genel olarak zaman, kaynak, malzeme, okulun fiziki kapasitesi, sınıf mevcudu, örnek uygulamaların yetersizliği, uygulayıcıların bilgi eksikliği gibi sorunlar alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulama boyutunda karşılaşılan problemlerdir (Anıl ve Acar, 2008; Arı, 2010; Çiftçi, 2010; Dağhan ve Akkoyunlu, 2014; Kaya, Karaçam, Eş ve Tuncel, 2013; Metin ve Özmen, 2010; Özdemir, 2010; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009).

Yukarıda ifade edilen hususlar performans görevi değerlendirmesinde öğrencinin başarısının nesnel ve güvenilir bir yaklaşımla değerlendirilmesinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Literatür incelemesinde öğrenci performans görevinin değerlendirmesine ilişkin sistematik bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımına rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin performans ödevi değerlendirmesinde karşılaştığı sorunların minimize edilmesi performans görevi değerlendirmesinin ölçme ve değerlendirme çerçevesinin geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Performans görevi değerlendirmesinin kavramsal çerçevesi ölçme ve değerlendirme uygulamasının bütünlük kantitatif bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bununla birlikte performans görevi değerlendirmesinde uygulamada sorunlara neden olan ve cevap bulması gereken bazı ayrıntı hususlar da bulunmaktadır. Bunlardan ilki performans

görevinin değerlendirilmesinde belirlenmiş olan kriterlerin olması gerekmektedir. Çünkü Özçelik (1992)'in belirtmiş olduğu gibi değerlendirmede doğru bir sonuca ulaşılabilmesi ölçütün değerlendirme için uygunluğuyla olasıdır. Her ölçüt, ölçme sonucunun değişik bir amaçla işe yarama koşulunu belirler. Belli bir amaçla değerlendirme yapabilmek için o amaçla kullanılacak, yerinde bir ölçüt aranmalıdır (Özçelik, 1992). Nitekim yapılan bir araştırmada (Metin ve Özmen, 2010) öğretmenlerin öğrencilere verilen performans görevlerinin hangi kriterlere göre değerlendirilmesi gerektiği hususunun önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci performans görevi değerlendirilmesinde karşılaşılan bir diğer husus muhtemelen birden fazla değerlendirme kriterinin olması durumunda değerlendirmenin nasıl yapılabileceği sorunudur. Bu hususun dikkate alınması öğrenci performans görevinin nesnel değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından önemli bulunmaktadır. Buna ilaveten öğrenci performans görevinin değerlendirilmesindeki kriterlerin çok sayıda olması ve muhtemelen performans görevinin kapsamındaki bilim alanı ve konulara göre çeşitlilik gösterebilecektir. Örneğin lise eğitimi düzeyinde verilen matematik dersinin kapsamında hazırlanan bir performans görevi değerlendirmesi ile kimya dersi kapsamında hazırlanmış olan bir performans görevi değerlendirmesinin kriterleri nitelik ve nicelik olarak farklılık gösterebilecektir. Kaldı ki bu tür bir durumla aynı bilim alanında olmakla birlikte konuların içeriklerinin farklılaşmasıyla da karşılaşılabilir.

Örneğin kimya dersinde kimyanın uğraş alanları konusunda hazırlanan bir performans görevi değerlendirmesi ile atom ve periyodik sistem konusunda hazırlanan performans görevi değerlendirilmesine yönelik kriterler sayıca ve nitelik olarak aynı olmayabilecektir. Bütünleşik sistemlerin değerlendirilmesinde karşılaşılan bir özellik olmasından kaynaklanan (Chen, Hsieh, Do, 2015; Lai ve Choi, 2015; Lupo, 2013; Wu, Chen, Chen ve Zhuo, 2012) diğer bir boyut kriterlerin nispi önemleridir. Bir diğer anlatımla performans görevinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken kriterlerin ölçme ve değerlendirme işleminde nispi önem seviyelerinin aynı olmayabileceğidir. Örneğin bir öğrenci performans görevi değerlendirmesinde temel alınan "n" sayıdaki kriterden biri olan "n1"nin değerlendirme işlemindeki nispi önemi "n2" ya da "nn" kriterlerinden farklı olabilir. Dolayısıyla kriterlerin olası önem farklılıklarını dikkate alan ağırlıklar temelinde öğrenci performans görevi değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Uygulamada karşılaşılan bir diğer konu ise belirlenmiş olan kriterlere göre öğrenci performans görevinin nasıl ölçüleceğidir. Örneğin kimya dersinde hazırlanmış olan bir performans ödevinde çalışma konusu yapılmış olan maddenin fiziksel hâlleri konusundaki performans çalışmasını kriterler temelinde öğretmenin hangi ölçme aracı ile nasıl ölçmesi gerektiğidir. Yukarıda ifade edilen hususlar öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinin sistematik bir yaklaşımla ölçülmesini gerektirmektedir. Yukarıda verilen bilgiler ışığında bu çalışmanın başlıca amacı çok ölçütlü karar verme teknikleri ile öğrenci performans görevinin değerlendirilmesidir.

Bu çalışmanın giriş kısmında ifade edilmiş olan görüşler bağlamında ikinci kısımda öğrenci performans görevi değerlendirilmesine yönelik önerilen yaklaşımın yönetsel çerçevesi ve çalışmada kullanılan teknikler verilmiştir. Çalışmanın üçüncü kısmında 9. sınıf kimya dersi kapsamında kimya bilimi ünitesindeki konu kazanımları (MEB, 2017) dikkate alınarak belirlenmiş olan elementler konusuna ilişkin öğrenci performans görevi değerlendirilmesi bulguları verilmiştir. Dördüncü kısımda ise çalışmanın sonuçları değerlendirilmiş ve düşünülen öneriler verilmiştir.

Yöntem

Çalışmanın başlıca iki aşaması bulunmaktadır. Birinci aşamada öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde temel alınan kriterlerin belirlenmesi ve seçimi yapılmıştır. İkinci aşamada ise belirlenen kriterler temelinde öğrenci performans görevinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi verilmiştir.

Bu çalışmada yukarıda ifade edilen yöntemin uygulaması 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında 9. sınıf kimya dersinde elementler konusunda verilmiş olan öğrenci performans görevi değerlendirmesini kapsamaktadır. Çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak iki şekilde veri sağlanmıştır. Birincisi, çalışmanın verileri ilgili literatürde (Dağdeviren, Yavuz ve Kılınç, 2009; Yüksel ve Geban, 2015; Shyur, 2006) yer alan çok ölçütlü karar verme çalışmalarında olduğu gibi, araştırmada kullanılan tekniklerin özelliklerine uygun bir şekilde uzman görüşünden elde edilmiştir. Bu amaçla çalışmada oluşturulan uzman grup, birinci yazar ile Ankara'da bir lisede görev yapan uzman kimya öğretmeni ve kimya öğretmeni kariyer unvanlarında olan kişilerden oluşmuştur. Çalışmanın birinci yazarı tarafından uzman grubun diğer üyelerine çalışmanın amacı, öğrenci performans görevi, ikili karşılaştırma yapacakları kriterler ve öğrenme alanlarına göre kriterlerin değerlendirilmesi hakkında bilgi verilmiştir. Uzman grup aşağıda belirtilen ikili karşılaştırmaları ve değerlendirmeleri ortak görüşe göre yapmıştır:

- ✓ Öğrenme alanlarına ilişkin ikili karşılaştırmalar.
- ✓ Performans görevi değerlendirme kriterlerinin öğrenme alanlarına göre değerlendirilmesi.
- ✓ Performans görevinde temel olan kriterlerin ana gruplarının ikili karşılaştırılması.

- ✓ Performans görevi değerlendirme kriterlerinin ikili karşılaştırılması.

Uygulamanın birinci aşamasında öncelikle uzman grubun görüşüne göre değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada oluşturulan uzman grup öğrenme alanlarına ilişkin ikili karşılaştırmalarını, performans görevinde temel olan kriterlerin ana gruplarının ikili karşılaştırmalarını ve performans görevi değerlendirme kriterlerinin ikili karşılaştırmalarını Saaty (1980) tarafından geliştirilen (Tablo 1) ölçekle değerlendirmişlerdir.

Tablo 1. İkili Karşılaştırmalarda Önem Düzeyleri

a_{ij}	Tanım	Açıklama
1	Eşit önem	İki etkinlik eşit derecede amaca katkıda bulunmakta
3	Zayıf önem	Etkinlik değerine kıyaslandığında nispeten tercih edilir
5	Güçlü önem	Etkinlik değerine kıyaslandığında güçlü tercih edilir
7	Çok güçlü ya da kanıtlanmış önem	Etkinlik değerine kıyaslandığında çok güçlü tercih edilir
9	Mutlak önem	Etkinliğin değerine tercih edilmesindeki kanıtın çok yüksek güvenilirlik derecesi vardır
2,4,6,8	Ara değerler	İhtiyaç olduğunda kullanılır

Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğrenci performans görevinin değerlendirmesi uzman grupta yer alan 9. sınıf kimya dersini veren öğretmen tarafından yapılmıştır. Bulguların birinci ve ikinci aşamasındaki değerlendirmelere ilişkin verilerin analizi Expert Choice (2000) ve Microsoft Excel (2016) programları ile yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Çok Ölçütlü Karar Verme Teknikleri

Öğrenci performans görevi değerlendirmesini konu edinen bu çalışmanın uygulamasında çok ölçütlü karar verme tekniklerinden TOPSIS (Technique for Order Performance by Similarity to İdeal Solution) ve AHP (Analitik Hiyerarşi Prosesi) kullanılmıştır.

AHP Tekniği

Saaty (1980)'nin geliştirmiş olduğu AHP tekniği literatürde çok ölçütlü karar verme (Gupta ve Chaudary, 2017; Lupo, 2013; Wu, Chen, Chen ve Zhuo, 2012; Zyoud ve Fuchs-Hanusch, 2017) problemlerinde sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır. AHP tekniğinin başlıca özelliklerinden ilki analiz konusu olan problemin öğelerden oluşan bir bütün niteliğinde olmasıdır. Bu özelliğinden dolayı AHP tekniğinde öncelikle araştırma problemini oluşturan öğeler, amaç fonksiyonuna göre hiyerarşik olarak düzenlenmektedir. Bu tür bir ayrıştırma araştırma problemini oluşturan bütün öğelerin modelde olmasını sağlamaktadır. Böylece, oluşturulan modelde yer alan öğelerin hiyerarşik seviyelerine ve gruplandırılmasına göre ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulmaktadır (Saaty, 1980; Saaty, 1986). Buna göre AHP tekniğinde i. unsuru ile j. unsurun ikili karşılaştırılması a_{ij} ile belirtilmektedir. Buna karşılık modeldeki j. unsur ile i. unsurun karşılaştırılması a_{ji} ile gösterilmektedir. Diğer bir ifadeyle AHP'de a_{ji} unsurunun değeri $a_{ji} = 1/a_{ij}$ eşitliğinin değerine karşılıktır. Genellikle AHP modelindeki unsurların ikili karşılaştırmalarında Saaty'nin (1980) önerdiği ölçek (Tablo 1) kullanılmaktadır. AHP tekniğinin bir diğer özelliği ikili karşılaştırma matrislerinin $(n - 1)/2$ kadar ikili karşılaştırmaların yapıldığı $n \times n$ boyutunda kare matrislerdir.

AHP'de yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde $n \times n$ boyutlu kare matristeki ifadesi şu şekildedir (Saaty, 1980):

$$A = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ 1/a_{12} & 1 & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & 1 & \dots \\ 1/a_{1n} & 1/a_{2n} & \dots & 1 \end{bmatrix}$$

Öncelik vektörü $(A - \lambda_{max} I)W = 0$ eşitliği ile belirlenmektedir. Eşitlikte A ikili karşılaştırma matrisini, W özvektör ve λ_{max} A matrisinin en büyük özdeğerini belirtmektedir. AHP'nin diğer bir özelliği ve üstünlüğü değerlendirmelere ilişkin ikili karşılaştırmaların ne düzeyde tutarsız olabileceğinin belirlenebilmesidir (Saaty, 1980; Saaty,

1991). Tutarlılık Oranının ($T.O$) belirlenmesi için Tutarlılık İndeksi ($T.I$) ve Rassal İndeksin ($R.I$) hesaplanması gerekmektedir. Tutarlılık İndeksi $T.I = (\lambda_{max} - n)/(n-1)$ eşitliğiyle hesaplanmaktadır. Eşitlikte yer alan n matrisin boyutunu ifade etmektedir. Rassal indeks değeri ise matrisin boyutuna (Tablo 2) göre belirlenmektedir. Buna göre ikili karşılaştırma matrisinin tutarsızlık oranı $T.O=T.I/R.I$ eşitliğiyle hesaplanmaktadır. Matrisin boyutuna göre farklılık göstermekle birlikte ikili karşılaştırmaların tutarlılığının 0.10'dan küçük olması mümkündür. AHP'de tutarsızlık oranının 0.10'dan büyük olması halinde ikili karşılaştırmalar tekrar yapılmaktadır. Modeldeki öğelere ilişkin ikili karşılaştırmaların yapılması, önceliklerin ve tutarlılık oranlarının hesaplanması modeldeki bütün hiyerarşik seviyelerdeki gruplandırmalar için yapılmaktadır.

Tablo 2. Rasgele İndeks Değerleri (RI) (Saaty, 1980)

(n)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(RI)	0.00	0.00	0.58	0.90	1.12	1.24	1.32	1.41	1.45

TOPSIS Tekniği

Çalışmada kullanılan diğer çok ölçütlü karar verme tekniği TOPSIS ise çok sayıda olan alternatifin birden fazla kriter bağlamında analizine ve değerlendirilmesine imkân vermektedir. Çalışmada TOPSIS tekniğinin öğrenci performans görevi değerlendirmesinde kullanılacak kriterlerin belirlenmesinde en uygun olduğu düşünülen bir yaklaşım olduğu için bu çalışmada tercih edilmiştir. Çünkü TOPSIS tekniğinin temel özelliklerinden biri birden fazla kriter bağlamında seçeneklerin sıralanmasına imkân vermesidir. Bu çalışmada da öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak kriterlerin seçiminin birden fazla boyut altında olabileceği düşüncesiyle TOPSIS tekniği kullanılmıştır. Çok ölçütlü karar verme tekniklerinden TOPSIS ilk kez Hwang ve Yoon (1981) tarafından geliştirilmiştir. TOPSIS tekniği çeşitli çok ölçütlü problemlerin çözümlenmeye çalışıldığı (Dağdeviren, Yavuz ve Kılınç, 2009; Ersöz, Kabak ve Yılmaz, 2011; Zyoud ve Fuchs-Hanusch, 2017) araştırmalarda kullanılmıştır. TOPSIS tekniğinin başlıca adımları şu şekildedir (Shyur, 2006):

Adım 1: Sıralama için karar matrisinin oluşturulması. Karar matrisinin yapısı aşağıda gösterildiği gibidir. A_j muhtemel alternatifleri göstermektedir; $i = 1, \dots, m$; F_i ise ilgili i . özellik ya da kriteri, $j = 1, \dots, n$; f_{ij} ise bir değer olmak üzere her bir alternatif A_i ile her bir F_j kriterinin karşılaştırılması durumunda.

$$D = \begin{matrix} & F_1 & F_2 & \dots & F_j & \dots & F_n \\ A_1 & f_{11} & f_{12} & \dots & f_{1j} & \dots & f_{1n} \\ A_2 & f_{21} & f_{22} & \dots & f_{2j} & \dots & f_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \dots & \vdots & \dots & \vdots \\ A_i & f_{i1} & f_{i2} & \dots & f_{ij} & \dots & f_{in} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \dots & \vdots & \dots & \vdots \\ A_j & f_{j1} & f_{j2} & \dots & f_{jj} & \dots & f_{jn} \end{matrix}$$

Adım 2: standartlaştırılmış karar matrisinin hesaplanması. $R(= [r_{ij}])$.normalleştirilmiş değer r_{ij} şu eşitlikle hesaplanmaktadır: $r_{ij} = \frac{f_{ij}}{\sqrt{\sum_{j=1}^n f_{ij}^2}}$, $j = 1, \dots, n$; $i = 1, \dots, m$.

Adım 3: Ağırlıklandırılmış normalize karar matrisinin hesaplanması. Bu normalleştirilmiş karar matrisi ile ilgili ağırlıkların çarpımıyla hesaplanmaktadır. Ağırlıklandırılmış normalize değerler v_{ij} şu şekilde hesaplanmaktadır: $v_{ij}=w_j r_{ij}$, $j = 1, \dots, n$; $i = 1, \dots, m$, w_j ifadesi j . özellik ya da kriterin ağırlığını göstermektedir.

Adım 4. İdeal ve negatif ideal çözümlerin saptanması. J fayda kriteri ile ilgili olmak üzere ve J' ise maliyet kriterini göstermek üzere şu şekildedir:

$$V^+ = \{v_1^+, \dots, v_n^+\} = \{(\max_i v_{ij} | j \in J), (\min_i v_{ij} | j \in J')\}$$

$$V^- = \{v_1^-, \dots, v_n^-\} = \{(\min_i v_{ij} | j \in J), (\max_i v_{ij} | j \in J')\},$$

Adım 5. *Ayırma ölçülerinin hesaplanması.* Bu m-boyutlu Euclidean uzaklık kullanılarak hesaplanmaktadır. Her bir alternatifi ideal çözümden ayırma (D_i^+) şu şekildedir:

$$D_i^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^+)^2}, i = 1, \dots, m, \text{ benzer şekilde her bir alternatifi negatif ideal çözümden ayırma ise } (D_i^-) \text{ şöyledir: } D_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2}, i = 1, \dots, m$$

Adım 6. *ideal çözüme nispi yakınlığın hesaplamak ve tercihlerin sıralamasını belirlemek.*

Hesaplama ve sıralama $C_i = \frac{D_i^-}{D_i^+ + D_i^-}, i = 1, \dots, m,$ eşitlikle gösterilmiştir. C_i indeks değeri 0 ile 1 aralığında değer almaktadır. İndeks değerlerinin büyük olması daha iyi performans alternatifi göstermektedir.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında 9. sınıf kimya dersi kapsamındaki elementler konusu bağlamında öğrenci performans görevinin değerlendirilmesine yönelik bulgular verilmiştir.

Bu çalışmanın ilk aşamasında öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde temel alınan kriterlerin oluşturulması ve seçimi yapılmıştır. Bunun için önce öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde temel alınan kriterler belirlenmiştir. İlgili literatürde kimya dersi ya da içeriğini değerlendirmeye yönelik spesifik kimya konusu bağlamındaki kriterlere rastlanılmamıştır. Ancak Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2007) ve Orta Öğretim 9.Sınıf Kimya Ders Kitabında (Dursun, Gülbay, Çetin ve Tek, 2012; Güntut, Güneş ve Çetin, 2017) bazı genel performans görevi değerlendirme kriterlerinin mevcut olduğu ve Türk Eğitim Sistemi'nde kullanılması için önerilmiş olduğu görülmüştür. Bu çalışmada temel alınan kriterlerin belirlenmesinde bu (Dursun, Gülbay, Çetin ve Tek, 2012; Güntut, Güneş ve Çetin, 2017; MEB, 2007) kaynaklar esas alınmış olmakla birlikte elementler konusunu temsil eden kriterler bu çalışmada geliştirilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrenci Performans Görevi Değerlendirme Kriterleri

Kod	Kriterler
P01	Tanımlayıcı bilgileri verebilme
P02	Fiziksel özellikleri verebilme
P03	Kimyasal özellikleri verebilme
P04	Periyodik sistemdeki yerini gösterebilme
P05	Keşfine ilişkin bilgileri verebilme
P06	Günlük hayattaki kullanım alanlarını açıklayabilme
P07	Endüstrideki temel kullanım alanlarını verebilme
P08	İnsan sağlığına etkilerini açıklayabilme
P09	Çevre sağlığına etkilerini açıklayabilme
P10	Performans görevi amacını belirleyebilme
P11	Performansa uygun çalışma planı yapabilme
P12	İhtiyaç duyulan kaynakları belirleyebilme
P13	Konuya ilişkin çok fazla ve çeşitli kaynakları kullanabilme
P14	Kullanılan kaynakları konuyla doğrudan ilişkilendirebilme

P15	Bilgilerin güncel olması
P16	Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri doğru ve yerinde kullanabilme
P17	Yorumları kaynaklardaki kanıtlarla destekleyebilme
P18	Türkçe dilbilgisi yazım kurallarını kullanabilme
P19	Eleştirel düşünme becerisini gösterebilme
P20	Yaratıcılık yeteneğini kullanabilme
P21	Toplanan bilgileri analiz ederek düzenleyebilme
P22	Performans çalışmasını plana göre gerçekleştirebilme
P23	Türkçeyi doğru ve düzgün konuşabilme
P24	Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleyebilme
P25	Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunabilme
P26	Sorulara cevap verebilme
P27	Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanabilme
P28	Sunum yaparken süreyi etkin kullanabilme.
P29	Sunum sırasında özgüvene sahip olabilme

Tablo 3'teki kriterler iki aşamadan oluşan bir analize tabi tutulmuştur: Birinci aşamada 9. sınıf kimya dersi içeriğinde elementler konusunda hazırlanan bir performans görevini değerlendirmede yeterli sayılabileceği düşünülen 29 kriter belirlenmiştir. İkinci aşamada ise belirlenmiş olan 29 kriterin elementler konusunda hazırlanan bir performans görevini hangi önem derecesinde ölçmeye yönelik olduğu TOPSIS tekniğiyle belirlenmiştir. TOPSIS analizi için öncelikle öğrenci performans görevi değerlendirme kriterlerinin seçiminde esas alınacak boyutların ağırlıkları AHP tekniğiyle hesaplanmıştır. Bu çalışmada kriterlerin performans görevi değerlendirmesindeki önem derecesinin belirlenmesinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) öğrenme alanları esas alınmıştır. Buna göre oluşturulan ikili karşılaştırma matrisi ve hesaplanan yerel ağırlıklar Tablo 4'te sunulmuştur. Yapılan hesaplamada ikili karşılaştırma matrisinin tutarlılık oranı ($TO = 0.05$) kabul edilebilir bulunmuştur.

Tablo 4.Öğrenme Alanlarının İkili Karşılaştırmaları ve Ağırlıkları

Öğrenme Alan Boyutları	BS	DS	DE	Ağırlıklar
Bilişsel (BS)	1	2	2	0.493
Duyuşsal (DS)		1	2	0.311
Devinişsel (DE)			1	0.196

Çalışmada performans görevini değerlendirmek için gerekli olan kriterler öğrenme alanları (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) boyutlarına göre ağırlıkları belirlenmiş ve sonrasında TOPSIS tekniği ile önem derecelerine göre kriterlerin sayısı azaltılmıştır. Bunun nedeni az sayıda ancak performans görevini değerlendirmede geçerliliği olan kriterlerin kullanılmasını ve böylece performans görevi değerlendirme uygulama sürecinin nesnelleştirilmesi ve kolaylaştırılmasıdır. TOPSIS analizi sonucunda (Tablo 5) önem derecesi dikkate alınarak performans değerlendirilmede temel olacak kriterler belirlenmiştir. Performans görevi değerlendirmesinde temel alınan kriterlerin belirlenmesindeki kritik değer olarak aritmetik ortalama ve standart sapma değeri dikkate alınmıştır. Buna göre TOPSIS analizi sonucunda hesaplanmış olan sıralama değerlerinin aritmetik ortalamasının (μ) bir standart sapmanın ($-\sigma$) altındaki değer üzerinde yer alan kriterler seçilmiştir. Böylece kriterlerin seçiminde normal dağılım eğrisi altında kalan alan itibarıyla %84,1'lik aralık içerisinde $[0,50+ (1\sigma)]$ bulunan kriterler yer almıştır. Bunun için öncelikle TOPSIS analizi önem derecelerinin aritmetik ortalaması (3,0267586) ve standart sapması (0,4320363) hesaplanmıştır. Kritik değer ise $(\mu-\sigma)$ 2,594722 olarak hesaplanmıştır. Bu kritik değerden büyük önem derecesine sahip olan kriterler performans değerlendirmesinde temel alınmıştır (Tablo 5).

Tablo 5.TOPSIS Analizine Alınan Kriterlerin Öğrenme Alanlarına Göre Değerlendirilmesi

Kod	Kriterler	Bilişsel	Duyuşsal	Devinişsel	Sıralama Değeri
		0.493	0.311	0.196	
P01	Tanımlayıcı bilgileri verebilme	5	3	2	3.790
P02	Fiziksel özellikleri verebilme	5	1	2	3.168
P03	Kimyasal özellikleri verebilme	5	1	2	3.168

P04	Periyodik sistemdeki yerini gösterebilme	5	3	2	3.790
P05	Keşfine ilişkin bilgileri verebilme	4	3	3	3.493
P06	Günlük hayattaki kullanım alanlarını açıklayabilme	4	3	3	3.493
P07	Endüstrideki temel kullanım alanlarını verebilme	4	3	2	3.297
P08	İnsan sağlığına etkilerini açıklayabilme	4	3	3	3.493
P09	Çevre sağlığına etkilerini açıklayabilme	4	3	3	3.493
P10	Performans görevi amacını belirleyebilme	4	2	2	2.986
P11	Performansa uygun çalışma planı yapabilme	4	2	2	2.986
P12	İhtiyaç duyulan kaynakları belirleyebilme	4	2	3	3.182
P13	Konuya ilişkin çok fazla ve çeşitli kaynakları kullanabilme	4	2	2	2.986
P14	Kullanılan kaynakları konuyla doğrudan ilişkilendirebilme	3	2	2	2.493
P15	Bilgilerin güncel olması	3	2	2	2.493
P16	Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri doğru ve yerinde kullanabilme	4	3	2	3.297
P17	Yorumları kaynaklardaki kanıtlarla destekleyebilme	3	3	2	2.804
P18	Türkçe dilbilgisi yazım kurallarını kullanabilme	3	3	3	3.000
P19	Eleştirel düşünme becerisini gösterebilme	3	3	3	3.000
P20	Yaratıcılık yeteneğini kullanabilme	3	3	3	3.000
P21	Toplanan bilgileri analiz ederek düzenleyebilme	3	2	3	2.689
P22	Performans çalışmasını plana göre gerçekleştirebilme	3	3	3	3.000
P23	Türkçeyi doğru ve düzgün konuşabilme	3	2	3	2.689
P24	Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleyebilme	3	3	3	3.000
P25	Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunabilme	3	2	2	2.493
P26	Sorulara cevap verebilme	3	3	3	3.000
P27	Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanabilme	2	1	2	1.689
P28	Sunum yaparken süreyi etkin kullanabilme.	3	3	3	3.000
P29	Sunum sırasında özgüvene sahip olabilme	3	3	2	2.804

Tablo 5'te görüldüğü üzere TOPSIS analizi neticesinde sıralama değerine göre belirlenen 25 kriter içeriklerine göre dört ana kriter altında sınıflandırılmıştır (Tablo 6) ve bu kriterler yeniden kodlanmıştır. Tablo 6'da yapılan sınıflandırmaya göre AHP tekniği ile ana ve alt kriterlerin ikili karşılaştırmaları yapılmıştır (Tablo 6, Tablo 7). İkili karşılaştırmalardan sonra Expert Choice (2000) programı ile öncelikle ana grupların ve sonra kriterlerin ağırlıkları hesaplanmıştır. Ana gruplara ilişkin ikili karşılaştırma matrisinin (Tablo 6) tutarlılık oranının (T.O) 0.09 olduğu ve bu oranın ikili karşılaştırmaların tutarlı olduğunu göstermiştir.

Tablo 6. Performans Görevinde Temel Olan Kriterlerin Ana Gruplarının İkili Karşılaştırması

Gruplar	E	H	I	S
Elementin özellikleri (E)	1	5	3	7
Hazırlık süreci (H)		1	1/3	5
İçerik (I)			1	5
Sunu yapma (S)				1

Tablo 7. Performans Görevi Değerlendirme Kriterlerinin İkili Karşılaştırması

Kriterler										
ELEMENT ÖZELLİKLERİ (E)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	
E1 Tanımlayıcı bilgileri verebilme (E1)	1	3	3	3	5	5	5	5	5	
E2 Fiziksel özellikleri verebilme (E2)		1	1	1/3	3	3	3	3	3	
E3 Kimyasal özellikleri verebilme (E3)			1	1/3	3	3	3	3	3	
E4 Periyodik sistemdeki yerini gösterebilme (E4)				1	3	3	3	3	3	
E5 Keşfine ilişkin bilgiyi verebilme (E5)					1	1/3	1/3	1/3	1/3	
E6 Günlük hayattaki kullanım alanlarını açıklayabilme (E6)						1	3	1	1	

E7	Endüstrideki temel kullanım alanlarını verebilme (E7)	1	1/3	1/3				
E8	İnsan sağlığına etkilerini açıklayabilme (E8)		1	3				
E9	Çevre sağlığına etkilerini açıklayabilme (E9)						1	
HAZIRLIK SÜRECİ (H)		H1	H2	H3	H4			
H1	Performans görevi amacını belirleyebilme (H1)	1	3	3	3			
H2	Performansa uygun çalışma planını yapabilme (H2)		1	1/3	1/3			
H3	İhtiyaç duyulan kaynakları belirleyebilme (H3)			1	1			
H4	Konuya ilişkin çok fazla ve çeşitli kaynakları kullanabilme (H4)				1			
İÇERİK (I)		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
I1	Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri kullanabilme (I1)	1	1	3	3	3	1	3
I2	Yorumların kaynaklardaki kanıtlarla destekleyebilme (I2)		1	3	3	3	1	3
I3	Türkçe dilbilgisi yazım kurallarını kullanabilme (I3)			1	1/3	1/3	1/3	1/3
I4	Eleştirel düşünme becerisini gösterebilme (I4)				1	1	1	3
I5	Yaratıcılık yeteneğini kullanabilme (I5)					1	1	3
I6	Toplanan bilgileri analiz ederek düzenleyebilme (I6)						1	3
I7	Performans çalışmasını plana göre gerçekleştirebilme(I7)							1
SUNU YAPMA (S)		S1	S2	S3	S4	S5		
S1	Türkçeyi doğru ve düzgün konuşabilme (S1)	1	1/3	1/3	3	3		
S2	Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleyebilme (S2)		1	1	3	3		
S3	Sorulara cevap verebilme (S3)			1	3	3		
S4	Sunum yaparken süreyi etkin kullanabilme (S4)				1	1		
S5	Sunum sırasındaki özgüvene sahip olabilme (S5)					1		

Çalışmanın ikinci aşamasında öğrenci performans görevinin değerlendirilmesi kriterler ve hesaplanan ağırlıklar temelinde yapılmıştır. Çalışmada öğrencinin performans görevi her bir kritere göre Tablo 8’de verilen ölçek ile değerlendirilmiştir. Altı dereceden oluşan bu ölçek literatürde çok ölçütlü karar verme problemlerinde kullanılan (Yüksel ve Dağdeviren, 2006; Yüksel, 2011) bir ölçektir. Değerlendirme ölçeğinin değerleri 0.0 ile 1.0 arasında yer almaktadır.

Tablo 8.Değerlendirme Ölçeği

Değerlendirme Düzeyleri	Düzye Değeri
Çok iyi (CI)	1.0
İyi (IY)	0.8
Orta (OR)	0.6
Olumsuz (OZ)	0.4
Çok Olumsuz (CO)	0.2
Değerlendirmeye Giremez (DG)	0.0

Çalışmada Tablo 8’deki ölçek ile belirlenen kriterlere göre bir öğrencinin elementler konusunda hazırlamış olduğu öğrenci performans görevinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Tablo 9’un ikinci sütununda verilen her bir kriter temelinde öğrencinin performans görevinin değerlendirilmesi Tablo 8’in düzeylerine göre yapılmıştır. Tablo 9’un beşinci sütununda değerlendirmenin düzeyi ve altıncı sütunda ise düzeye karşılık olan değer verilmiştir. Tablo 9’un son sütununda ise öğrencinin her bir kritere göre performans düzeyi verilmiştir. Bu değer her bir kriterin genel ağırlık değeri ile altıncı sütundaki değer çarpımından oluşan bir değerdir. Tablo 9’un son satırında ise öğrencinin bütün kriterler temelinde değerlendirilmesi durumunda almış olduğu puanı vermektedir. Bu çalışmanın uygulaması kapsamında değerlendirilen öğrencinin performans görevi puanının 81.2 (100) olduğu saptanmıştır.

Tablo 9. Kriter Ağırlıkları ve Öğrenci Performans Görevi Değerlendirme Sonuçları

Gruplar ve Ağırlıklar	Kriterler	Yerel Ağırlıklar	Genel Ağırlıklar (ga)	Mevcut Durum	Değer (d)	Performans Düzeyi (ga×d)
Element Özellikleri (E) 0.556	E1	0.299	0.166	CI	1.0	0.166
	E2	0.123	0.069	CI	1.0	0.069
	E3	0.123	0.069	CI	1.0	0.069
	E4	0.186	0.103	CI	1.0	0.103
	E5	0.032	0.018	IY	0.8	0.014
	E6	0.063	0.035	OR	0.6	0.021
	E7	0.041	0.023	IY	0.8	0.018
	E8	0.075	0.041	OR	0.6	0.025
	E9	0.058	0.032	OR	0.6	0.019
Hazırlık Süreci (H) 0.136	H1	0.487	0.066	IY	0.8	0.053
	H2	0.096	0.013	IY	0.8	0.010
	H3	0.208	0.028	IY	0.8	0.022
	H4	0.208	0.028	OR	0.6	0.017
İçerik (I) 0.259	I1	0.233	0.060	IY	0.8	0.048
	I2	0.233	0.060	OR	0.6	0.036
	I3	0.049	0.013	IY	0.8	0.010
	I4	0.124	0.032	OR	0.6	0.019
	I5	0.124	0.032	OR	0.6	0.019
	I6	0.166	0.043	OR	0.6	0.026
	I7	0.069	0.018	IY	0.8	0.014
Sunu(S) 0.049	S1	0.175	0.009	IY	0.8	0.007
	S2	0.326	0.016	OR	0.6	0.009
	S3	0.326	0.016	IY	0.8	0.013
	S4	0.086	0.004	IY	0.8	0.003
	S5	0.086	0.004	OR	0.6	0.002
Öğrenci Performans Görevi Düzeyi						0.812

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada kuramsal temelleri yapısalıcı bilgi kuramına dayanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri olan ve Türkiye'deki ortaöğretim düzeyinde kullanılan öğrenci performans görevi değerlendirmesinde karşılaşılan bazı sorunlar çok ölçütlü karar verme yaklaşımlarıyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına yöntemsel açıdan bakıldığında, performans kavramının genellikle tek bir bileşenden oluşmayan doğası gereği ve bu çalışmanın çözmeyi hedeflediği sorunların yapısından dolayı bu çalışmada bütünlük değerlendirmelere imkân veren çok ölçütlü karar verme yaklaşımları kullanılmıştır. Nitekim literatürde de performans olgusunun araştırma konusu yapılmış olduğu (Lai ve Choi, 2015) ya da birden fazla kriterin yer aldığı, kriter seçim probleminin olduğu (Chen, Hsieh, Do, 2015; Gupta ve Chaudary, 2017) çalışmaların çok ölçütlü tekniklerle problemleri çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan tekniklerin tercih edilmesinin esas gerekçesi yukarıda ifade edilen düşünce bağlamında, AHP ve TOPSIS'in bütüncül bir yapıda olan ve çok sayıda unsuru birlikte değerlendirebilen analitik bir uygulamaya sahip olmasıdır. Nitekim bu çalışmada kullanılan tekniklerin araştırma amacına uygunluğunun literatürde yer alan araştırmalarda (Chen, Hsieh, Do, 2015; Gupta ve Chaudary, 2017; Lupu, 2013; Wu, Chen, Chen ve Zhuo, 2012; Zyoude ve Fuchs-Hanusch, 2017) kullanılan tekniklerin sonuçlarıyla uyumlu bulunmaktadır.

Literatürde öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinin uygulamasını sistematik ve çok ölçütlü bir yaklaşımla çalışma konusu yapan araştırmalara henüz rastlanılmadığı için bu çalışmanın sonuçları kendi içerisinde tartışılmıştır. Öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinin sistematik bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi

için öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde temel alınacak kriterlerin belirlenmesi ölçme ve değerlendirilmenin geçerliliği açısından önemli bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada önerilen yöntemle yapılan uygulamanın sonuçlarından ilki performans görevinin değerlendirilmesinde temel alınan kriterler belirlenmesidir. Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi ölçme ve değerlendirilmenin hangi çerçevede yapılacağını göstermektedir. Böylece ölçülmek ya da değerlendirilmek istenenin geçerli ve güvenilir bir düzlemde ölçülmesi sağlanmıştır. Aksi halde kriterleri belli olmayan bir öğrenci performans görevinin değerlendirmesinin anlamlı olması beklenemez.

Çalışmanın bir diğer sonucu öğrenci performans görevinin değerlendirmesinde kullanmak amacıyla belirlenen kriterlerin sayısının TOPSIS tekniğiyle azaltılmış olmasıdır. Bu işlemin sonucu öğretmenlerin daha az sayıda kriterle çalışmalarına imkân vererek öğrenci performans görevi değerlendirmelerinin daha kolay ve zaman sorunu ile karşılaşmadan uygulamaya fırsat sağlayabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda (Anıl ve Acar, 2008; Dağhan ve Akkoynlu, 2014; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kaya vd, 2013;) alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmamasının nedenleri arasında uygulama sürecinin güçlüğü ve zaman gerektirici özelliğinin olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarının ilgili literatür açısından bir diğer önemi öğrenci performans görevi değerlendirilmesinin yargısal veya sezgisel bir yaklaşımla değil çok ölçütlü karar verme tekniklerinden biri olan TOPSIS ile nesnel bir yaklaşımla kriterlerin belirlenebilmiş olmasıdır. Bu tür bir seçim kriterlerin birden fazla unsur temelinde irdelemesiyle ölçme ve değerlendirmede temsil gücü yüksek olan kriterlerin belirlenmesine imkân vermektedir.

Vurgulanması gereken bir diğer husus geçerli bir ölçmeden söz edebilmek için ölçme ve değerlendirilmenin konunun ya da bütünsel olarak öğretim programının kazanımlarına yönelik alanları dikkate alan bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada kriter seçimi öğrenci kazanımlarının yönelik olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedefleri temelinde yapılmıştır. Böylece öğrenme alanlarına etkisi olmayan ya da düşük katkısı olan kriterler ölçme ve değerlendirmede kullanılmamıştır. Bu ise ölçme ve değerlendirilmenin geçerliliğini kuvvetlendiren bir sonuçtur.

Bu çalışmanın diğer bir özelliği, değerlendirme kriterlerinin nispi ağırlıklarının dikkate alınarak AHP ile belirlenmiş olmasıdır. Kriterlerin nispi ağırlıklarının belirlenmesi öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinin geçerliliği açısından önemli bir işlevi bulunmaktadır. Çünkü herhangi bir öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde temel alınacak kriterlerin tamamının aynı önem düzeyinde ya da ağırlıkta olmasını beklemek ve söylemek güçtür. Doğası gereği kriterin içeriğine bağlı olarak kriterlerin nispi ağırlıkları ve önemleri farklı olabilecektir. Bu nedenle bu çalışmada öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde kullanılacak kriterlerin ne düzeyde ağırlıklı oldukları belirlenmiştir. Öte yandan kriterlerin ağırlıklarının belirlenmesindeki uzman görüşünün ne düzeyde tutarlı olduğuna ilişkin hesaplamalar yapılmış ve tutarlılık oranları bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle uzman görüşlerinin olası tutarsızlıklarının değerlendirme sürecine yansımaması sağlanmıştır. Böylece öğrenci performans görevinin değerlendirilmesi güvenilir bir yaklaşımla belirlenebilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre çalışmanın nihai amacı olan 9. sınıf kimya dersi kapsamındaki elementler konusu bağlamında öğrenci performans görevinin değerlendirilmesi ayrıntılı bir şekilde gerçekleştirilmiş ve öğrenci performans görevinin değerlendirilmesi element özellikleri, hazırlık süreci, içerik ve sunu ana grupları altında toplanan 25 alt kriter temelinde değerlendirilmiştir. Çalışmada öğrencinin performans görevi değerlendirmesi bütünsel olarak değerlendirilmiş ve buna göre öğrencinin başarısı (%81,2) belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin performans görevinin her bir ana gruba ve her bir kritere göre nasıl bir performans gösterdiği belirlenebilmiştir. Performans görevinin ayrıntılı değerlendirilmiş olması öğrencinin eksik ve yetersiz yönlerinin belirlenmesine imkân verdiği gibi öğrencinin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin bilgi de vermektedir. Böylece performans değerlendirilmenin işlevi yalnızca bir sonuç belirleme değil, aynı zamanda eğitimin amaçlarını öğrenciye kazandırmanın bir süreci olarak kullanılmasına olanak sağlayacaktır.

Çalışmanın sonuçları öğrenci performans görevinin ölçme ve değerlendirme işleminin çok boyutlu bir yaklaşım gerektirdiğini ve bu özelliğinin uygulama sürecine yansıtılmasını gerektiğini göstermiştir. Çalışmanın yöntem ve uygulama açısından Türk eğitim sistemindeki öğrenci performans görevi uygulamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü mevcut ortaöğretim sisteminde performans görevi bir zorunlu değerlendirme yöntemi olarak uygulamada yer almış olmasına karşılık öğretmenlerin nasıl bir değerlendirme uygulaması yapacakları konusunda sistematik bir çerçeve bulunmamaktadır. Bu çalışmanın yönetsel boyutu ve uygulama sonuçları performans görevi değerlendirme konusundaki sistematığın geliştirilmesinde öncü ve katkı sağlayabileceği söylenebilir. Örneğin öğretmenlerin kimya dersine yönelik öğrencilerin performans değerlendirme kriterleri bu çalışmada önerilen yaklaşımla belirlenebilir. Öğretmenler belirlenmiş olan kriterler temelinde öğrencilerin performans görevlerini nesnel

bir yaklaşımla belirlemesine olanak sağlayabilir. Ayrıca performans ödevinin değerlendirilmesinde öğretmene yönelik çeşitli paydaşlardan kaynaklardan baskılar da giderilmiş olacaktır.

Bu çalışmanın devamında yapılabilecek çalışmalardan ilki bulanık sayılar (Şen, 2001) yaklaşımıyla ölçme ve değerlendirmenin yapılmasıdır. Bu çalışmada performans değerlendirme kriterlerinin seçiminde, ağırlıkların belirlenmesinde ve kriterler temelinde öğrenci performans görevinin değerlendirilmesinde kesin sayılar kullanılmıştır. Bilindiği gibi kesin sayılar Aristo mantığına dayalı klasik küme kavramına göre tanımlanmış olan gerçek sayılardır (Şen, 2001). Ancak kesin sayıların karar verme ve değerlendirme problemlerinde her zaman durum ve koşulları tanımlaması mümkün olmayabilir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirmelerin bulanık bir yaklaşımla yapılması daha uygun bir değerlendirmeye olanak sağlayacağı düşüncesinden dolayı gelecekteki çalışmaların bulanık sayılarla yapılması önerilmiştir. İlk kez Azerbaycan'lı bilim insanı Lütfü Askerzade tarafından bulanık mantık teorisi temelinde tanımlanmış bulanık kümeler kavramına göre ifade edilen bulanık sayılar belirsizliği ölçmede en uygun sayılar olarak ifade edilmektedir (Şen, 2001). Bu çalışmanın devamında yapılabilecek diğer bir çalışma ise farklı bilim alanlarını – Matematik, Fizik, Biyoloji, Coğrafya gibi- kapsayan araştırmalarla bu çalışmada önerilen yaklaşımın geçerlilik ve güvenilirlik boyutunun geliştirilmesidir.

References

- Akbaş, Y., & Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: Kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar [Geography teachers' views about alternative assessment and evaluation techniques: usage levels problems and limitations]. *Eastern Geographical Review*, 18(30), 331-356.
- Altun, A., & Gelbal, S. (2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi [Determining teachers' measurement tools or techniques via pairwise comparison method]. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(1), 1-11.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri [Elementary school teachers' views on issues they experience through measurement and evaluation processes]. *YYU Journal of Education Faculty*, 5(2), 44-61.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar [Difficulties which teachers face in implementing projects and performance tasks]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(34), 32-55.
- Baki, A., & Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması [Individual development file application as an alternative assessment in mathematics education]. *In proceedings of the 5th National Science and Mathematics Education Congress 16-18 September 2002*, Vol 2, (pp.913-920). METU, Ankara, Turkey.
- Bertiz, H., & Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Fen ve teknoloji eğitiminde portfolyo ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve etkileri [The effects of learning environment enriched via portfolio in science and technology education]. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 63-84.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri [Students' views about the application of portfolio assessment as an alternative assessment method]. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 1-24.
- Büyüktokatlı, N., & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları [Alternative Assessment Practices in Science]. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(1), 103-106.
- Chen, J-F., Hsieh, H-N., & Do, Q.H. (2015). Evaluating teaching performance based on fuzzy AHP and comprehensive evaluation approach. *Applied Soft Computing*, 28, 100-108.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri [The opinions of the teachers in upper primary classes concerning the student performance tasks]. *Elementary Education Online*, 9(3), 934-951.
- Dağdeviren, M., Yavuz, S., & Kılınç, N. (2009). Weapon Selection using the AHP and TOPSIS methods under Fuzzy Environment. *Expert Systems with Applications*, 36, 8143-8151.
- Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2014). Bilişim teknolojileri dersinde kullanılan performans dayalı değerlendirme yöntemlerine ilişkin nitel bir çalışma [A qualitative study about performance based assessment methods used in information technologies lesson]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 323-339.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma [A research on the progress of evaluating affective characteristics in science teaching and the analysis of teachers' practices in teaching process]. *Journal of Gazi University Kırşehir Education Faculty*, 5(2), 177-193.
- Deniz, E., & Kaptan, F. (2011). Yapılandırmacı fen öğretiminde tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarından performans temelli değerlendirmenin önemi [The importance of performance-based assessment, in constructivist science education]. *Karadeniz Dergisi, Black Sea-Черное море*. 9, 25-43. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/kdeniz/issue/16866/175573>
- Dös, B. (2016). Öğretimi geliştirmede alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının analizi: Literatür taraması [Analysing The Alternative Assessment Applications for the Development of Teaching: Review of Literature]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 215-228.

- Dursun, M.F., Gülbay İ., Çetin S., & Tek Ü. (2012). *Orta öğretim 9. sınıf kimya ders kitabı (5.bs) [The 9th grade chemistry textbook of high school (5.Ed)]*. Ministry of National Education Books.
- Ersöz, F., Kabak, M., & Yılmaz, Z. (2011). Lisansüstü öğrenimde ders seçimine yönelik bir model önerisi [A model proposal for course selection for postgraduate students]. *Journal of the Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 13(2), 227-249.
- Expert Choice. (2000). *Analytical Hierarchy Process (AHP) Software, Version 9.5, Expert Choice*, Pittsburgh.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar [Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront]. *H. U. Journal of Education*, 33, 135-145.
- Gupta, K. P., & Chaudhary, N. S. (2017). Prioritizing the Factors influencing Whistle Blowing Intentions of Teachers in Higher Education Institutes in India. *Procedia Computer Science*, 122, 25-32.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (10. bs.) [Measurement and evaluation in education (10 th ed.)]* Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Güntut, M., Güneş, P., & Çetin, S. (2017). *Orta öğretim 9. Sınıf kimya ders kitabı (1.bs) [The 9th grade chemistry textbook of high school (1. Ed)]*. Ministry of National Education Books.
- Hwang, C. L., Yoon, K. (1981). *Multiple attribute decision making: Methods and applications, a state of the art survey*. New York: Springer-Verlag.
- Kaya, S., Karaçam, S., Eş, H., & Tuncel, M. (2013). 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri [The 4th and 5th grade primary teachers' opinions related to project and performance tasks at science and technology course]. *Pamukkale University Journal of Education*, 33, 187-201.
- Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi [The evaluation of classroom teachers' opinions on the alternative assessments techniques]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(12), 209-234.
- Lai, J. H., & Choi, E. C. (2015). Performance measurement for teaching hotels: a hierarchical system incorporating facilities management. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 16, 48-58.
- Lupo, T., (2013). A fuzzy ServQual based method for reliable measurements of education quality in Italian higher education area. *Expert Systems with Applications*, 40(17), 7096-7110.
- MEB. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete [Ministry of National Education Regulation on Secondary Education Institutions. Official newspaper]*. Number: 28758, 07.09.2013. Retrieved 16 December 2016, from https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı [The 9th grade chemistry curriculum of high school]*. Ankara: Presidency of Education and Training Board.
- MEB. (2017). *Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı [Secondary School Chemistry Curriculum]*. Ankara: Ministry of National Education.
- Metin, M. (2013). Öğretmenlerin performans görevlerini hazırlarken ve uygularken karşılaştığı sorunlar [Teachers' difficulties in preparation and implementation of performance task]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(3), 1645-1673.
- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyaçlarının belirlenmesi [Determination of science and technology teachers' in-service education (INSET) needs on performance assessment]. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 819-838.
- Nazlıççek, N., & Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları [Physics, chemistry and mathematics teachers' approaches to assessment tools and their assessment practices]. *Education and Science*, 33(149), 18-29.

- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation]*. Student Selection and the Placement Centre (ÖSYM) Publications, Ankara.
- Özdemir, S.E. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları [Elementary teacher competencies and in service training needs in alternative measurement and assessment tools]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 8(4), 787-816.
- Saaty, T.L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*. McGraw-Hill International Book Company. USA.
- Saaty, T.L., (1986, Axiomatic Foundation of the Analytic Hierarchy Process. *Management Science*, 32(7), 841-855.
- Saaty, T.L., (1991, Some Mathematical Concepts of the Analytic Hierarchy Process. *Behaviormetrika*. 29, 1-9.
- Sağlam-Arslan, A., Devocioğlu-Kaymakçı, & Y., Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: fen ve teknoloji öğretmenleri örneği [Problems concerning alternative evaluation methods: The case of science and technology teachers]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 28, 1-12.
- Shyur, H-J. (2006). COTS evaluation using modified TOPSIS and ANP. *Applied Mathematics and Computation*, 177, 251-259.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği [Problems facing science and technology teachers using alternative assessment technics: Trabzon sample]. *YYU Journal of Education Faculty*, 6(1), 122-141.
- Şen, Z. (2001). *Bulanık mantık ve modelleme ilkeleri [Fuzzy Logic and Modeling principles]*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- T.C. Resmî Gazete. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. [Regulation on the Amendment of the Regulation of the Secondary Education Institutions of the Ministry of National Education]*. No: 30182, 16.09.2017. Retrieved 16 December 2016, from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916.pdf>.
- Wu, H-Y., Chen, J-K., Chen, I-S., & Zhuo, H-H. (2012). Ranking universities based on performance evaluation by a hybrid MCDM model. *Measurement*, 45, 856-880.
- Yaşar, M.D., & Sözbilir, M. (2013). Öğretmenlerin 2007 yılı kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelere yönelik algılamaları [Teachers' perceptions about constructivist principles in the 2007 chemistry curriculum]. *Journal of Turkish Science Education*, 10(4), 75-102.
- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine [On measurement and evaluation in mathematics teaching]. *Gazi University Kastamonu Education Journal*, 12(1), 97-104.
- Yiğit, F., & Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanma sıklığı hakkındaki görüşleri [Teacher opinions on functions and frequency of using of alternative assessment and evaluation methods]. *National Education*, 44(205), 64-85.
- Yüksel, M. (2011). Eğitim ve öğretim kazanımları temelinde 9. Sınıf kimya ders kitabının incelenmesi. [Investigation of the 9th grade chemistry course book on the basis of the education and teaching acquisitions]. *Selçuk University Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 32, 29-48.
- Yüksel, İ., & Dağdeviren, M. (2006). Sosyo-teknik sistemlerde hatalı davranış riskini belirlemeye yönelik bir erken uyarı modeli. [An early warning model to identify faulty behaviors risk in social-technique systems and its application] *Journal of The Faculty of Engineering and Architecture of Gazi University*, 21(4), 791-799.
- Yüksel, M., & Geban, Ö. (2015). Kimya öğretmeni özel alan yeterliklerine göre öğretmen performansının değerlendirilmesi [Evaluation of teacher performance according to the special area competencies of chemistry teachers]. *H. U. Journal of Education*, 30 (1), 299-312.
- Zyoud, S.H., & Fuchs-Hanusch, D. (2017). A bibliometric-based survey on AHP and TOPSIS techniques. *Expert Systems with Application*, 78, 158-181.



The Curriculum of Preschool and Primary School: Examination of Teacher Candidates' Views*

Rengin Zembat ^a, Ezgi Akşın Yavuz^b, Hilal İlknur Tunçeli*^c, Alper Yorulmaz^d

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.403605

Article History:

Received 09.03.2018
Accepted 18.11.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Teacher Candidates,
Preschool education,
Primary education,
Education Program

Article Type:

Research Article

Abstract

The current study conducted to investigate the opinions of pre-service preschool and primary school teachers about the preschool and primary school programs employed the embedded multiple-case study design, one of the qualitative research methods. The data of the study were collected from the interviews made by total 60 senior pre-service preschool and primary school teachers attending in Marmara University Atatürk Faculty of Education in 2015-2016 academic year by employing a multiple sampling method. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. In the determination and interpretation of the pre-service teachers' opinions related to each theme, frequencies were used. When the data of the study were analyzed, it was found that the pre-service teachers from these two departments think that they are not well informed about the preschool and elementary school programs but they are aware that they need to be knowledgeable about these two levels of schooling succeeding thus feeding each other. Moreover, when the pre-service teachers from these two departments were asked their opinions about developmental characteristics, skills and competencies to be possessed by a child to be able to start elementary education, they mostly emphasized physical/psycho-motor development, preparedness level, self-care and language skills.

Okul Öncesi ve İlkokul Eğitim Programları: Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.403605

Makale Geçmişi:

Geliş 09.03.2018
Kabul 18.11.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen adayı,
Okul Öncesi Eğitim,
Sınıf Eğitimi,
Eğitim Programı

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul öncesi ve ilkökul eğitimi programları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni seçilmiştir. Veriler 2015-2016 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfında öğrenim gören okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından çoklu örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 60 öğretmen adayı ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde her iki anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul öncesi ve ilkökul eğitim programları hakkında kendilerini yetersiz olarak değerlendirdikleri ancak birbirini besleyen bu iki eğitim kademesine ait bilgi sahibi olmaları gerektiğine dair farkındalık sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca her iki anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına, çocukların ilkökula başlaması için sahip olması gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere ilişkin görüşleri sorulduğunda; fiziksel/psikomotor gelişim, öz bakım becerileri, sosyal beceriler, dil becerileri ve hazırbulunuşluk düzeylerini vurguladıkları görülmüştür.

*Corresponding Author: htunceli@sakarya.edu.tr

^a Prof. Dr., Maltepe University, İstanbul/Turkey, (<http://orcid.org/0000-0002-2377-8910>) , rzembat@maltepe.edu.tr

^b Asst. Prof. Dr., Trakya University, Edirne/Turkey, (<http://orcid.org/0000-0002-9158-7550>), ezgiaksin@trakya.edu.tr

^c Dr., Sakarya University, Sakarya/Turkey, (<http://orcid.org/0000-0001-5305-5206>), htunceli@sakarya.edu.tr

^d Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla/Turkey, (<http://orcid.org/0000-0003-2832-6793>), alperyorulmaz@mu.edu.tr

Introduction

The Preschool education is the educational process given in families and institutions that covers the years from the birth of the child to the beginning of the basic education and is largely completed by the physical, psychomotor, social, emotional, mental and language development which plays an important role in the later life of the child. (Aral, Kandır & Yaşar, 2002). One of the main objectives of preschool education is to prepare them for primary school by meeting the developmental needs of the child (MEB, 2013). The harmony and cooperation between preschool and primary school education is crucial in preparing children for the future (Oktay, 2010). When studies on the role of preschool education in primary school are examined; It is seen that children who have preschool education are more successful in the future education process and have less problems in their education life (Bay & Şimşek Çetin, 2014; Cömert, 2000; Erkan & Kırca, 2010; Erkan & Topçu Bilir, 2015; Üstün & Akman, 2003).

The most obvious difference between the preschool education program and the primary school program is the existence of the courses in the primary school and the fact that the units and subjects are included in the standardized time periods of the courses (Oktay, 2010; Ünal, 2012). Many gains in the preschool education program overlap with those of the primary school program (Yangın, 2013). In addition to the consistency of educational programs (Polat Unutkan, 2006), the most important factor in the implementation of programs is the sharing of information with preschool teachers and first grade teachers on various topics and establishing consistency in educational philosophies is another factor that will contribute positively to this process (Şahin, Sak & Tuncer, 2013).

In the transition from preschool education to primary school; preschool teachers need to know the primary school curriculum in order to plan correctly the primary school preparation (Polat, 2010). Early childhood education of classroom teachers on the other side of the transition is also effective in making them more successful, especially when working with children in the first year of primary school (Unicef, 2012). Teachers need to be supported before or during the service in order to have this knowledge. The Ministry of National Education organizes trainings and seminars for teachers who are in the service process. In the pre-service period, when examining the training programs of the department of preschool teachers and classroom teachers education as teacher training institutions; it is seen that preschool teachers have taken only one semester of "Primary School Preparation and Primary School Programs", while classroom teachers have only taken one-semester "Early Childhood Education" (CoHE, 2006).

The integrity of the curriculums implemented at different levels of education and the fact that educational objectives are generally and in particular consecutive and supporting qualities strengthen the quality of the education curriculum in question. The fact that this integrity provided in the curriculums follow each other in practice supports the individual in accordance with the principles of progress and integrity of development. Therefore, it is important that the pre-service teachers, who will serve in two consecutive education stages, have awareness and sufficient knowledge of both educational periods. In particular, it is thought that examining the knowledge, skills and opinions of the pre-school teachers and primary school teachers who are important elements of transition period from preschool education to primary school in early childhood about the curriculum in the next and previous stages of their education levels and if necessary, eliminating and supporting the deficiencies/needs during the undergraduate education will increase the quality and success of these periods which are the cornerstone of the education processes. When the literature is examined, it has been seen that studies have been done with teachers (Erden & Altun, 2014; Dereli, 2012; Koçyiğit, 2009; Toluç, 2008; Yalman, 2007; Yapıcı & Ulu, 2010;), parents (Koçyiğit, 2009) and administrators (Yalman, 2007). However, it has been determined that there is not a study based on the opinions of teacher candidates. In the pre-service process, while pre-service teacher candidates are still continuing their education, it is aimed to raise awareness of the pre-school education curriculum of primary school teacher candidates and the opinions of pre-school teacher candidates about primary school education curriculum and to inspire them to develop themselves in this direction. The views of primary school teachers, pre-school teachers and school directors about the curriculums that are a previous and next education level have been examined and it is thought that speaking of the education curriculum with the groups, if they have they may overcome their deficiencies, that are still in the process of education and undergraduates will present different perspectives to the literature and in accordance with the results obtained from the research study, if there is a problem or a deficiency, some suggestions will be offered to solve them.

Therefore, the purpose of this research is to examine the views of teacher candidates studying in the department of pre-school teacher regarding primary school curriculum and the views of teacher candidates studying in the

department of primary school teacher regarding pre-school teacher curriculum. For this purpose, teacher candidates' information about the characteristics of the programs, the situation of education about the programs and the sources of information, the views on the necessity of having information about the programs, the opinions about their sufficiency levels about the programs, developmental features that the children should have for starting primary school, views on skills and sufficiency with opinions on the situation in which the children were not ready for primary school are investigated.

To reach this goal, this study seeks to find answers to the following questions:

1. What are the views of teacher candidates studying in the department of pre-school teacher education regarding the characteristics of the primary school teacher education curriculum and teacher candidates studying in the department of primary school teacher education regarding the characteristics of the pre-school teacher education curriculum?
2. What are the information sources of teacher candidates studying in the department of pre-school teacher education regarding the primary school teacher education curriculum and teacher candidates studying in the department of primary school teacher education regarding the pre-school teacher education curriculum?
3. What are the situations of prospective teachers studying in the department of pre-school teacher education regarding the primary school teacher education curriculum and teacher candidates studying in the department of primary school teacher education regarding the pre-school teacher education curriculum and to get training about primary school preparation?
4. What are the views of teacher candidates studying in the department of pre-school teacher education regarding the need to be informed about the the primary school teacher education curriculum and teacher candidates studying in the department of primary school teacher education regarding the need to be informed about the pre-school teacher education curriculum?
5. What are the views of preschool teacher candidates regarding their level of proficiency in primary school programs and primary school preparation?
6. What are the views of primary school teacher candidates regarding their level of proficiency in preschool education programs and primary school preparation?
7. What are the views of the teacher candidates studying in the department of preschool and classroom teacher education regarding the developmental characteristics, skills and competencies that children should have in order to start primary school?
8. What are the views of the teacher candidates studying in the department of preschool and classroom teacher education regarding the situation in which the child is not ready for primary school?

Method

Research Design

When each level of education is thought to prepare the individual to the next stage; the education levels must have features that are aligned with each other's content and target each other and follow. Even if the curriculums are prepared in such a way as to provide this condition, it is important that the practitioners act with this philosophy so that this situation can be realized in practice, they should know what tasks children need to perform in accordance with their progressive educational life and development, and therefore what they must accomplish in the next and previous steps in the tasks they will encounter. Pre-school education and primary school education is a situation where the two sub-units undergoing this transition under the basic education framework are evaluated and integrated at the same time. For this reason, the nested multi-state method, which is one of the case study patterns of the qualitative research method, was used in the research study. Every situation that is involved, taken up or included in the multidisciplinary study is divided into several subdivisions (Yıldırım & Şimşek, 2012). Each group (preschool teacher candidates, classroom teacher candidates) participating in this survey pattern is considered as a unit of analysis. The ideas of each group were analyzed on their own unit basis and the points of view on each other's programs in the context of the whole intersection (transition from pre-school to primary school) were evaluated.

The research method and the reasoning behind it should be included in this section. The literature about the research method should be stated. Moreover, the design of the study should be stated.

Study Group

The study group of the study was determined by multi-stage sampling. Accordingly, firstly the study group of the research has been selected as the senior students in the 2015-2016 academic year by means of purposeful sampling method in accordance with the criterion of having taken the field courses, pedagogy courses and application courses of pre-school and primary school teacher candidates studying in the senior class of Marmara University Atatürk Education Faculty. In this scope, research announcements have been made to the senior class students of preschool and primary school teachers and among the teacher candidates who voluntarily accepted to participate in the survey, 30 teacher candidates, from each department of education, determined by the researchers, according to the limits were determined, by employing the appropriate sampling method and the quota sampling method by randomly (by casting lots from a written name list). A total of 60 teacher candidates constitute the study group of the research.

Data Collection Tools

A separate semi-structured interview form has been prepared and implemented by the researchers for both departments of prospective teachers in order to obtain the views of preschool and classroom teacher candidates. As the questions in the interview form have been prepared, the questions are focused on being understandable, open-ended, avoiding directing and asking multidimensional questions, complying with principles (Yıldırım & Şimşek, 2012) such as preparing alternative questions, preparing different kinds of questions, organizing questions in a logical way. The interview form prepared by the researchers has been sent to 9 field experts and the opinions of field experts have been taken and appropriate and necessary regulations have been made in this direction. The data collection tool is composed of the total questions in the same quality that only the curriculum names are different in the question sentence for the prospective teachers who are studying in both departments of education. these questions are as follows;

1. What are the characteristics of the pre-school education curriculum? What are the characteristics of the primary school education curriculum?
2. What are the information sources regarding the pre-school education curriculum? What are the information sources regarding the primary school education curriculum?
3. Have you ever got any training about pre-school education curriculum or primary school preparation? What is the training? Have you ever got any training about primary school education curriculum or primary school preparation? What is the training?
4. Why does a primary school teacher need to be informed about pre-school education curriculum? Why does a pre-school teacher need to be informed about primary school education curriculum?
5. As a pre-school teacher candidate what are your levels of proficiency in primary school education curriculum and primary school preparation? Explain the reasons of your views.
6. As a primary school teacher candidate what are your levels of proficiency in pre-school education curriculum and primary school preparation? Explain the reasons of your views.
7. What are the developmental characteristics that children should have in order to start primary school?
8. What are the skills that children should have in order to start primary school?
9. What are the competencies that children should have in order to start primary school?
10. In which situations do you think a child is not ready for primary school?

Data Collection

The semi-structured interview form prepared by the researchers has been applied in order to get the views of the department of preschool and classroom teacher candidates.

Data Analysis

Descriptive analysis method has been used in the analysis of the obtained data. In the study, the purpose of this analysis is to interpret and present the data obtained from the application process with a descriptive approach. The data obtained for this purpose is, primarily encoded by two different encoders. Encoder 1 (K1) has made clear coding through 5 interview forms. Encoder 2 has assessed how these codes were shaped by examining the results of explicit coding that K1 has done. After evaluation, the two coders have reached a consensus by arguing over the generated codes. The resulting of this consensus is important for ensuring the validity of encodings.

Encoders have encoded about 25% (8) of interview forms separately. Following encodings done, the consistency coefficient between the encoders is calculated. As the consistency coefficient between encoders is calculated, coding is done by closed coding technique over the codes that K1 reveals. Consistency correlation coefficient of Cohen's Kappa was calculated as $k=.84$ as a result of the evaluations of the two encoders. The frequency values were used in the description and interpretation of teacher candidates' views for each theme. The remaining 47 forms were coded and evaluated by K1 and K2. After the encodings, the encoders came together to determine the clustering of the codes by considering a certain skill, or taking into account program features such as intellectual, philosophical inclusion. The frequency values were used in the description and interpretation of teacher candidates' views on each theme. The mentioned frequency values are not the number of teacher candidates; they are determined based on their ideas.

Findings

The findings of this research are presented in this section, which aims to examine the views of teacher candidates studying in the department of preschool and class teacher education regarding preschool and primary school education programs.

The findings of teacher candidates' views studying in the department of preschool and classroom teacher education regarding the knowledge of the characteristics of the programs, their situation to have training about programs and their views on the sources of information are presented in Table 1, Table 2 and Table 3.

Table 1. Teacher Candidates' Information About The Characteristics of The Programs

Preschool Teacher Candidates	
Categories	Opinions
Lectures are taught (19)	Voice teaching (5)
	Line studies (4)
	Information content (3)
	Lecture work (3)
	Relationship between lectures (1)
	Life sciences are found (1)
	Assignments are given (1)
	Game (1)
Philosophical features of the program (12)	Student-centered program (3)
	Adaptive to the school (3)
	Age and development (3)
	Integrity with Preschool program (1)
	Preparation for school (1)
	Capacity development (1)
There are skills (6)	Literacy skill (5)
	Mathematical skill (1)
Development areas included (3)	Physical development (1)
	Hold the pencil (1)
	Hand-eye coordination (1)
Classroom teacher candidates	
Development areas included (19)	Sensual development (6)
	Gross motor movements (5)
	Cognitive development (3)
	Psychomotor development (3)
	Development of fine motor muscles (2)
Philosophical features of the program (13)	Game-based (11)
	Flexible structure (2)
There is an aim to prepare primary school (10)	-
Event types included (4)	Drama events (2)
	Activities on teaching values (2)

 Play-entertainment environment available (3)

Regarding the primary school programs, preschool teacher candidates specified that; they have knowledge about the lectures taught in the course (19), the philosophical structure of the program (12), the skills involved in the program (6) and the development of the program (3). However, some of the preschool teacher candidates stated that they did not have knowledge about the primary school program (11). Regarding to the courses in the content of primary school programs, the vast majority of preschool teacher candidates stated that; they thought the studies related to “voice teachings and line works were conducted“; the philosophical structure of the programs was "student-centered, adaptive to the school, focused on age and development"; aiming at improving "literacy and mathematical skills"; "providing physical development and hand-eye coordination" from development areas were done. Regarding to preschool education program, classroom teacher candidates have knowledge that; development areas are included (19), they are informed of the philosophical structure of the program (13), there is an aim to prepare primary school (10), there are composed event types included (4) and play-entertainment oriented (3). The majority of classroom teacher candidates think that; the preschool education program includes the most “sensual“ and “gross motor“ development areas, the philosophical structure of the program is “game-based“ and “flexible“, and the types of activities are “drama“ and “value-oriented“.

Table 2. Teacher Candidates' Views on Sources of Information About Programs

Preschool Teacher Candidates	
Categories	Opinions
Educational process (15)	Undergraduate lecture (11)
	Training center (2)
	Seminar (2)
Social environment and experience (6)	Sibling (3)
	Friend (2)
	Life (1)
Classroom teacher candidates	
Lecture (6)	“Early Childhood Education“ lecture (6)

Preschool teacher candidates stated that; they had the most knowledge about primary school programs from undergraduate lectures, social environment and experiences they get during the education process. Classroom teacher candidates indicated that; they had the knowledge of preschool education programs through their “Early Childhood Education Lecture“ in their undergraduate education.

Table 3. Teacher Candidates' Education Situation About Programs and Primary School Preparation

Preschool teacher candidates		Classroom teacher candidates	
Opinions	n	Opinions	n
Lecture	23	Lecture	11
Does not exist	5	Course	4
Seminar	4	Congress	2

Preschool teacher candidates indicated that; they have been trained through “lectures (23)“ and “seminar (4)“ channels about primary school programs and primary school preparation, while some teacher candidates have not been trained. Classroom teacher candidates stated that; they have been trained through “lectures (11)“, “courses (4)“ and “congress (2)“ about preschool education programs and primary school education. When both tables are examined together, it can be said that; teacher candidates have the information about the programs mostly through lectures they have taken during undergraduate education.

Table 4, Table 5 and Table 6 present findings on the views of teacher candidates currently studying in the departments of preschool and classroom teacher education and their views on their own levels of competence about programs.

Table 4. Preschool Teacher Candidates' Views on The Need to Have Knowledge About The Primary School Program and Classroom Teacher Candidates' Views On The Need to Have Knowledge About The Preschool Education Program

Preschool teacher candidates	
Categories	Opinions
The aim of Preschool education program (29)	Preparing to primary school (19)
	Purpose of preschool program (6)
	Necessity (3)
	Facilitating adaptation (1)
Educational integrity (6)	Integrity of education (5)
	Next step (1)
Classroom teacher candidates	
Knowing the child's development (17)	There must be readiness (6)
	Integrity of development (3)
	Achieving adequate maturity (2)
	Individual difference (2)
	Understanding the level of development (2)
	Knowing the developmental features and skills (2)
Fixing deficiencies of the program (11)	Education according to the development characteristics of the students (4)
	Fixing deficiencies of the program (2)
	Knowing the theory for going to practice (2)
	Having knowledge about the program (2)
	Preparing basic education (1)
Age of starting primary school in the new program has dropped (11)	---
Supporting the child who does not get preschool education (7)	Differences between educated and uneducated (5)
	Behaviors that can not be gained in the critical period (2)
Education levels are integrated (2)	--

Preschool teacher candidates see that having information about primary school programs is necessary in terms of the “purpose of the preschool education program (29)“ and the “integrity of education (6)“. The idea that the preschool program should be known as "preparing to primary school" is the foreground. Classroom teacher candidates see that having information about preschool programs is necessary for the reasons of “knowing the child’s development (17)“, “fixing deficiencies of the program (11)“, “decrease in the age of starting primary school in the new program (11)“, “supporting the child who does not get preschool education (7)“ and “education levels are integrated (2)“. At the point of knowing the child's development, the views of “knowing what the child is ready for“, “educating according to the developmental characteristics of the program deficiencies“ and removing the difference between the educated and non-educated children“ have come to the forefront.

Table 5. Preschool Teacher Candidates' Views on Their Level Of Competence About Primary School Programs and Primary School Preparation

Competence situation	Categories	Opinions
Competent (2)	I trust the education I get (3)	I had a lot of knowledge in primary school preparation lecture (2)
		I know what studies I need to do (1)
Incompetent (13)	I could not develop myself (15)	I feel incompetent (4)
		I have no experience (4)
		I did not review the program (3)
		I am incompetent in primary school program (3)

		I did not get education (1)
	Lack of lectures (4)	Inadequacy of lecture (4)
Irresolute (15)	Personal development (13)	Experience (10)
		I am not knowledgeable (3)
	Development openness (5)	Developing myself (4)
		Teacher (1)
	My education (2)	Education is not adequate (1)
		I do not know the program (1)
	Program is constantly changing (1)	---
	Not my branch (1)	---

A total of 30 preschool teacher candidates who constituted the working group on primary school programs and primary school preparation competencies indicated that 2 were "competent", 13 were "incompetent" and 15 were "irresolute". In this case, when the reasons for the considerations of teacher candidates are examined; teacher candidates who consider themselves competent stated that they "trust the education they get (3)", teacher candidates who consider themselves incompetent stated that they "could not develop themselves (15)" and "there are lack of lectures (4)", teacher candidates who consider themselves irresolute stated that the reasons are "personal development (13)", "development openness (5)" and "the education they get (2)".

Table 6. Classroom Teacher Candidates' Views Regarding on Their Level of Competence About Preschool Programs and Primary School Preparation

Competence situation	Categories	Opinions
Competent (6)	I trust the education I get (6)	I trust in education (2)
		Lectures and internship (2)
		I know how to adjust to school (2)
Incompetent (14)	Lack of lectures (10)	Lecture hours are insufficient (3)
		No practice in my undergraduate education (3)
		I could not learn (2)
	I could not develop myself (9)	I am not knowledgeable (2)
		I did not get education (3)
		I did not participate the program (2)
Irresolute (10)	My education (9)	I could not develop myself (2)
		I do not have sufficient knowledge (2)
		Education (3)
		I did not practice (2)
	Personal development (4)	I did not get planned training (2)
		I am worried (1)
		Things that I learned in lectures (1)
		Personal reasons (2)
		I do not think it is sufficient (2)

When examining how classroom teacher candidates assess themselves about their competence in preschool education programs and primary school preparation, 6 teacher candidates stated that they were "competent", 14 teacher candidates were "incompetent" and 10 teacher candidates were "irresolute". When the reasons for this situation are asked; teacher candidates who consider themselves competent stated that they "trust the education they get (6)", teacher candidates who consider themselves incompetent stated that they "there are lack of lectures (10)" and "they could not develop themselves (9)", teacher candidates who consider themselves irresolute stated that the reasons are "the education they get (9)" and "personal development (4)".

Table 7, Table 8 and Table 9 present the findings of the views of the teacher candidates about the developmental characteristics, skills and competencies that the children should have in order to start primary school.

Table 7. Teacher Candidates' Views About the Developmental Characteristics That Children Should Have in Order to Start Primary School

Preschool Teacher Candidates	
Categories	Opinions
Psychomotor development (18)	Hand-eye coordination (8)
	Hold the pencil (7)
	Psychomotor traits should develop (3)
Physical development (15)	Small and gross motor muscles should develop (9)
	Motor development (6)
Cognitive development (15)	Mental development (7)
	Keeping attention (4)
	Sensual development (3)
	Knowing your own traits (1)
Social-emotional development (13)	Social development (7)
	Positive social relations (5)
	Psychological readiness (1)
Self-care development (11)	Meeting toilet needs (6)
	Gain self-care skills (5)
Ensuring maturation (10)	Competence in development areas (4)
	Being a certain age (3)
	Staying on school desks for a while (3)
Language development (6)	Self-expression (4)
	Language development (1)
	Listening skill (1)
Classroom teacher candidates	
Physical development (22)	Biological development (8)
	Gross muscle (7)
	Small muscle (5)
	Transition from gross to thin (2)
Psychomotor development (8)	Hand-eye coordination (3)
	Psychomotor (3)
	Neural-muscle coordination (2)
Self-care development (8)	Meeting the needs (4)
	Self-care (2)
	Eating (2)
Social-emotional development (7)	Desiring to learn (2)
	Carrying out responsibilities (2)
	Knowing your own traits (2)
	Sensual (1)
Language development (4)	Self-expression (3)
	Knowing Turkish (1)
Maturation (4)	--
Cognitive development (3)	Object permanence (2)
	Cognitive (1)

The views of preschool teacher candidates about developmental characteristics that children should have in order to start primary school are categorized as; "psychomotor development (18)", "physical development (15)", "cognitive development (15)", "social-emotional development (13)", "self-care (11)", maturation (10)" and "language development (6)". Preschool teacher candidates are in the view that hand-eye coordination and hold the pencil appear in psychomotor development category; small and gross motor development appear in physical development category; sensual and mental development, keeping attention appear in cognitive development category; social development and positive social relations appear in social-emotional development category;

meeting toilet needs appears in self-care development category; competence in development areas, being a certain age and staying on school desks for a while appear in maturation category; self-expression appears in language development category.

The views of classroom teacher candidates about developmental characteristics that children should have in order to start primary school are; "physical development (22)", "psychomotor development (8)", "self-care (8)", "social-emotional development (7)", "language development (4)", "maturation (4)" and "cognitive development (3)". The views of classroom teacher candidates about biological, gross and small muscles in physical development category; hand-eye coordination and neural-muscle coordination in psychomotor development category; meeting the needs and eating in self-care category; desiring to learn, carry out responsibilities and knowing your own trait in social-emotional development category; self-expression in language development category; object permanence in cognitive development category have come to the forefront.

Table 8. Teacher Candidates' Views on Skills That Children Should Have in Order to Start Primary School

Preschool Teacher Candidates	
Categories	Opinions
Psychomotor skill (19)	Hold the pencil (11)
	Small muscle skills (7)
	Hand-eye coordination (1)
Social skill (19)	Sociability (6)
	Communication skills (5)
	Empathize (3)
	Self-confidence (3)
	Respect for differences (1)
Language skill (19)	Waiting in queue (1)
	Self-expression (6)
	Literacy awareness (4)
	Using Turkish correctly (3)
	Listening skills (3)
	Writing in pursuant of instructions (3)
Self-care skill (12)	Self-care skills (7)
	Meeting toilet needs (4)
	Meeting the needs (1)
Cognitive skill (9)	Thinking skills (5)
	Counting (2)
	Keeping and maintaining attention (2)
Maturation (4)	Sitting on school desks properly (2)
	Begin and finish the event (2)
Classroom teacher candidates	
Self-care skill (26)	Self-care (10)
	Meeting toilet needs (6)
	Getting dressed (3)
	Shoe (3)
	Ladders (2)
	Eating (2)
Psychomotor skill (21)	Holding the pencil (4)
	Small muscle (4)
	Psychomotor skills (4)
	Drawing (3)
	Gross (2)
	Painting (2)
	Muscle coordination (2)
Thinking skill (6)	Paying attention to details (2)
	Critical thinking (2)

Decision-making (2)

Preschool teacher candidates' views on skills that children should have in order to start primary school are categorized as; "psychomotor skills (19)", "social skills (19)", "language skills (19)", "self-care skills (12)", "cognitive skills (9)" and "maturation (4)". It has been determined that preschool teacher candidates are in the view that it is necessary to be competent at holding the pencil and small muscle skills appear in psychomotor skill category; sociability, communication skills and empathizing appear in social skill category; self-expression, literacy awareness and using Turkish correctly appear in language skill category; meeting toilet and other needs appear in self-care skill category; thinking skills appear in cognitive skill categories; sitting on school desks properly and begin and finish the event appear in maturation category.

Classroom teacher candidates' views on skills that children should have in order to start primary school are categorized as: "self-care (26)", "psychomotor skill (21)" and "thinking skill (6)". The views of classroom teacher candidates about meeting toilet needs on his own, getting dressed, wearing shoes, climbing ladders up and down and eating in self-care category; holding the pencil, small muscle and drawing in psychomotor skill category; paying attention to details, critical thinking and decision-making in thinking skill category have come to the forefront.

Table 9. Teacher Candidates' Views on Competencies That Children Should Have in Order to Start Primary School

Preschool Teacher Candidates	
Categories	Opinions
Social-emotional competencies (12)	Social competence (9) Taking responsibility (3)
Cognitive competencies (10)	Keeping and maintaining attention (5) Cognitive competence (4) Sensual competence (1)
Self-care competencies (10)	Self-sufficiency (6) Meeting the needs (3) Meeting toilet needs (1)
Maturity (4)	Sitting on school desks for a while (4)
Language competencies (4)	Self-expression (3) Listen effectively (1)
Motor competencies (4)	Muscle development (3) Hand-eye coordination (1)
Classroom teacher candidates	
Social-emotional competencies (14)	Helping each other (2) Social behavior (2) Desire for school (2) Self-confidence (2) Desire for achievement (2) Rules (2) Expressing one's name (2)
Maturity (13)	Readiness (3) Maturation (3) School maturity (3) School consciousness (2) Desire for literacy (2)
Psychomotor competencies (8)	Muscle development (3) Psychomotor (3) Hand-eye coordination (2)
Language competencies (7)	Self-expression (3) Word pronunciation (2) Following the instructions (2)

Preschool teacher candidates' views on competencies that children should have in order to start primary school are categorized as: "social-emotional competencies (12)", "cognitive competencies (10)", "self-care (10)", "maturity (4)", "language competencies (4)" and "motor competencies (4)". Preschool teacher candidates are in the view that it is necessary to be competent at social competence and taking responsibility appear in social-emotional competencies category; keeping and maintaining attention appear in cognitive competencies category; self-sufficiency and meeting the needs appear in self-care category; sitting on school desks for a while appears in maturity category; self-expression appears in language competencies category; muscle development appears in motor competencies category.

Classroom teacher candidates' views on competencies that children should have in order to start primary school are categorized as: "social-emotional competencies (14)", "maturity (13)", "psychomotor competencies (8)" and "language competencies (7)". Classroom teacher candidates are in the view that such competencies; helping each other, social behavior, self-confidence and rules in social-emotional competencies category; readiness, school maturity and school consciousness in maturity category; muscle development, hand-eye coordination in psychomotor competencies category; self-expression, word pronunciation and following the instruction in language competencies category are involved. The findings of teacher candidates' views about the situations in which the children are not ready for primary school are presented in Table 10.

Table 10. Teacher Candidates' Views About the Situations in Which The Children Are Not Ready for Primary School

Preschool teacher candidates	
Categories	Opinions
Readiness (maturity) (21)	Growth retardation (7)
	Maturity in all development areas (6)
	Less than 7 years old (4)
	Less than 60 months old (3)
	Do not feel ready (1)
Social-emotional incompetence (19)	Staying out of the family (9)
	Social development retardation (8)
	Emotional incompetence (1)
	Having compliance problems (1)
Cognitive incompetence (12)	No cognitive competence (5)
	Cannot keep and maintain attention (4)
	Carelessness (1)
	Mental development (1)
	Cannot recognize numbers (1)
Physical incompetence (6)	Absence of small and gross motor (3)
	Muscle development incompetence (3)
Psychomotor incompetence (4)	Cannot hold the pencil properly (3)
	Cannot hold the scissors (1)
Self-care incompetence (2)	Cannot meet the needs (1)
	Meeting toilet needs (1)
Language development (1)	No literacy awareness (1)
Classroom teacher candidates	
Readiness (14)	School maturity (12)
	Readiness for school (2)
Self-care incompetence (13)	Gaining self-care skills (9)
	Toilet education (4)
Social-emotional incompetence (12)	Emotional incompetence (3)
	Socializing (3)
	Adaption to environment (2)
	Following the rules (2)
Psychomotor development incompetence (10)	Shyness (2)
	Small muscle (4)

	Large muscle (2)
	Holding the pencil (2)
	Psychomotor incompetence (2)
Physical development incompetence (5)	Chronological age (3)
	Biological development (2)
Cognitive development incompetence (5)	Cognitive incompetence (3)
	Learning difficulty (2)
Language development incompetence (3)	Do not know Turkish (2)
	Pronunciation (1)

Preschool teacher candidates' views about the situations in which the children are not ready for primary school are categorized as; "readiness (21)", "social-emotional incompetence (19)", "cognitive incompetence (12)", "physical incompetence (6)", "psychomotor incompetence (4)", "self-care (2)" and "language development (1)". The views of preschool teacher candidates about growth retardation, maturity in all development areas and being less than 7 years old in readiness category; staying out of the family and social development retardation in social-emotional incompetence category; cannot keep and maintain attention in cognitive incompetence category; absence of small and gross motor and muscle development incompetence in physical incompetence category; cannot hold the pencil properly in psychomotor incompetence category; cannot meet the needs in self-care category have come to the forefront.

Classroom teacher candidates' views about the situations in which the children are not ready for primary school are categorized as; "readiness (14)", "self-care (13)", "social-emotional incompetence (12)", "psychomotor development (10)", "physical development (5)", "cognitive development (5)" and "language development (3)". Classroom teacher candidates considered such situations; school maturity and readiness for school in readiness category; gaining self-care skills and toilet education in self-care category; emotional incompetence, socializing and adaption to environment in social-emotional incompetence category; small and large muscle development, holding the pencil in psychomotor development category; chronological age in physical development category; cognitive incompetence in cognitive development category; do not know Turkish in language development category as incompetency.

Discussion and Conclusion

As a result of this research, which aims to examine the views of teacher candidates studying in the department of preschool and classroom teacher education regarding preschool and primary school education programs, it is concluded that the teacher candidates studying in both teaching fields have limited knowledge about other teaching field and program.

The results of teacher candidates' views studying in the department of preschool and classroom teacher education regarding the knowledge of the characteristics of the programs, their situation to have training about programs and their views on the sources of information.

"Primary school preparation and primary school programs" course which they take for one semester in undergraduate degree and "early childhood education" course which they take for one semester in graduate degree provided limited information for teacher candidates studying in both teaching fields; but did not gain enough knowledge and skills to make them feel qualified.

From preschool education until the end of higher education, each of the education levels directly affects the functioning of the other. The previous education level should aim to make the student more ready for the next level of education. For this reason, as a requirement of the system approach, it is an important and necessary condition for each of these stages to reach its goal separately (MEB, 2010). The aim of preparing children who are one of the main objectives of preschool education in primary school education from the educational stages studied in the research supports this view. There are many researches in the literature related to the important role that preschool education has in primary school and in the transition period (Akşin, 2013; Atılğan, 2001; Cinkılıç, 2009; Dağlı, 2007; Dursun, 2009; Ekinci, 2001; Erbay, 2008; Ergün, 2003; Esaspehlivan, 2006; Özbek, 2003; Tamkavas, 2003; Taner, 2003; Taner & Başal, 2005; Temiz, 2002; Toluç, 2008; Tunçeli, 2012). It is important that preschool teachers/teacher candidates who have role of preparing them to primary school education in addition to support

the children in all developmental areas, should have the knowledge and equipment for upper level education, namely primary school as well as having the necessary knowledge and equipment of their own educational level.

When teacher candidates are asked their views on the need to be informed about the education program at the other level; it is seen that preschool teacher candidates think that they should have information because of the purpose of preparing primary school in their education level. The views of the classroom teacher candidates on the same question, concentrate on knowing the development of the child properly and to make up for deficiencies in the preschool education program. Based on this result, it can be said that the teacher candidates employed in both education levels are aware of the necessity of having knowledge about the other education level. Despite this awareness, it can be interpreted that they perceive themselves as inadequate due to the fact that they do not have sufficient information and equipment on the subject during the training period. Based on these results, it is considered that more comprehensive courses should be added for both education levels and programs in the undergraduate programs of preschool education and primary school teacher education departments where teachers are educated in preschool education and primary education levels and which are taken as a whole under the title General Directorate of Basic Education, established by the amendment of the Ministry of National Education Law in accordance with the Decree No. 652 on 28 January 2012 (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>).

The results of teacher candidates' views about the developmental characteristics, skills and competencies that the children should have in order to start primary school

When examining the views of teacher candidates about the developmental characteristics, skills and competencies that children should have in order to start primary school, it seems that teacher candidates expressed views under similar headings about the developmental characteristics, skills and competencies that children should have in order to start primary school. According to findings; both the preschool teacher candidates and the classroom teacher candidates emphasize most are the areas of physical development and psychomotor development. This is thought to be due to the fact that classroom teacher candidates think they will have some difficulties in teaching writing to new beginners, while preschool teacher candidates focus on preparing them for writing children. In a survey of primary school 1st grade teachers' expectation from preschool teachers examined, a result parallel to this finding of our research has been reached and they reached the conclusion that primary school 1st grade teachers expect their classroom teachers to work in the areas of physical and psychomotor development so that they can make the children more ready for the preschool readiness-related issues (Yapıcı & Ulu, 2010).

When examining the views of teacher candidates on the skills that children should have in order to start primary school, it is seen that; preschool teacher candidates emphasize psychomotor, social and language skills the most; classroom teacher candidates emphasize self-care and psychomotor skills the most. It is conceivable that the results of developmental characteristics that children should have in order to start primary school are also the result of the fact that the teacher candidates studying in both branches of education have placed psychomotor skills in the first place and this can be thought as a result of a loss of children's learning to write and teaching children how to write.

Another skill that classroom teacher candidates consider necessary is self-care skills. Self-care skills can be explained as a child's ability to eat on his own, to be able to clean up the body, to be able to meet his toilet needs and to know what he has to do to protect his or her health. Due to the lack of instruction and break scheme at the level of preschool education and the need for children to get rid of their self-care needs at that moment, when they are in primary school they are having difficulties in controlling toilet needs especially because of classroom instruction, lessons and break. It is also expressed in the studies that children supported properly with self-care skills in preschool period are not experiencing difficulty or experiencing less difficulty in this sense when they started primary school (Özenç & Çekirdekçi, 2013; Tamkavas, 2003; Uzun & Alat, 2013). For this reason, it is thought that classroom prospective teachers have learned this knowledge as a result of their teaching experience or as a result of sharing with their class teachers and therefore have placed first order self-care skills in the skills that children should have for starting elementary school.

When the views of teacher candidates about the competencies that children should have for primary school readiness are examined, it is seen that teacher candidates studying in both departments are also emphasizing on the field of social-emotional competencies. According to the findings of developmental psychology, social skills are needed especially in the primary school period in order to get along with them and establish good relationships with others. Therefore, social skills education emerges as an education that should be given to children in preschool

and primary school periods (Bacanlı, 2012). Researches on development emphasize the importance of social behavior of children in school achievement and school success (McClelland, Morrison, 2003; Özbek, 2003). Children entering the school with low social competence often encounter problems such as peer rejection, behavior problems and low academic achievement (McClelland, Morrison, 2003; Özbek, 2003; Tunçeli, 2012). At this point, the views of the teacher candidates overlap with the literature and it is necessary for children to have relevant competences in terms of socio-emotional point of view to be ready for primary school.

When the views of teacher candidates about the situation in which children are not ready for primary school are examined, it is seen that teacher candidates studying in both areas emphasize on the level of readiness (school maturity). When the literature on the concept of readiness is examined, there are many definitions (Dockett & Perry, 2002; Forget-Dubois, 2007; Katz, 1991; Oktay, 1983; Polat, 2010; Snow, 2006) and it can be expressed as “having the physical, mental, social-emotional and behavioral skills and attitudes necessary for the child to be ready for schooling and learning“. It can be said that the deficiencies that the teacher candidates have laid out after the concept of readiness (maturity) are also under the concept of readiness in the act in the related literature. The fact that teacher candidates show the level of readiness in the first place as a reason for the child not being ready for elementary school is due to the beliefs that children with low readiness are experiencing difficulties in the primary school education process and affecting school success negatively. There are studies conducted to support this view of teacher candidates (Balat Uyanık, 2003; Boz, 2004; Esaspehlivan, 2006; Kırca, 2007; Koçyiğit, 2009; Marjavonic, Liubica, Simona etc., 2008; Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004; Yazıcı, 2002; Wesley & Buysse, 2003).

As a result, it is determined that teacher candidates studying in the department of preschool and classroom teacher education are inadequate in their own knowledge and equipment regarding preschool and primary education programs; however they are aware of the need to have knowledge of these two levels of education that feed each other. As teacher candidates studying in both teaching fields are asked about the developmental characteristics, skills and competences that children should have in order to start primary school, it is seen that physical/psychomotor development, self-care skills, social skills, language skills and readiness levels are emphasized. When the definitions related to the concept of readiness included in the literature are examined, It has been revealed once again through this research that the views of the teacher candidates were determined how important it is to be ready to school in transition from preschool education to primary school as it is handled under the framework of physical/psychomotor development, self-care skills, social skills and language skills.

In the light of the information obtained from this; it is recommended that students studying in both departments offer opportunities to participate in cross-department lectures in order to have more knowledge about the program of the other departments (preschool education program/primary school program). However, it is suggested that new lectures should be added to each department with other department program (preschool education program/primary school program) or that existing lectures should be supported with the implementation processes by cooperating with the other department. It is thought that the arrangement of mutual sharing activities between lecturers and students or between students and students in the universities is beneficial for the teacher candidates to get more ideas about the mutual education programs. It is reviewed that in terms of directly observing the practices and having an idea, it is important for Preschool Teaching Department teacher candidates to attend one of the Classroom Teaching Department Teaching Practices II lectures as a guest teacher within the scope of Teaching Practice II lecture. Similarly Classroom Teaching Department teacher candidates shall attend and observe one of the Preschool Teaching Department Teaching Practice II lectures as a guest teacher for the same purpose.

Acknowledgement

This paper was presented at the III nd International Eurasian Educational Research Congress in Muğla, Turkey, 2016

Okul Öncesi ve İlkokul Eğitim Programları; Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral, Kandır & Yaşar, 2002). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri, bu dönem çocuğunun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayarak onları ilkokula hazırlamaktır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim ile ilkokul eğitimi arasındaki uyum ve işbirliği çocukları geleceğe hazırlamada son derece önemlidir (Oktay, 2010). Okul öncesi eğitimin ilkokula hazır oluştaki rolü hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi eğitim alan çocukların ileriki eğitim süreçlerinde daha başarılı oldukları ve eğitim hayatlarında daha az sorun yaşadıkları görülmektedir (Bay ve Şimşek Çetin, 2014; Cömert, 2000; Erkan & Kırcı, 2010; Erkan & Topçu Bilir, 2015; Üstün & Akman, 2003).

Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul programı arasındaki en belirgin fark: ilkokulda derslerin varlığı ve ders sürelerinin belirli zaman dilimleri halinde standartlaştırılmış olması ile ünite ve konuların yer almasıdır (Oktay, 2010; Ünal, 2012). Okul öncesi eğitim programındaki pek çok kazanım ilkokul programı kazanımlarıyla örtüşmektedir (Yangın, 2013). Eğitim programlarının tutarlılığının yanında (Polat Unutkan, 2006), programların uygulanmasındaki en önemli öğe olarak okul öncesi eğitim ve birinci sınıf öğretmenlerinin çeşitli konularda birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunmaları ve eğitim felsefelerinde bir tutarlılık oluşturmaları, bu sürece olumlu katkı sağlayacak bir diğer faktördür (Şahin, Sak & Tuncer, 2013).

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte; okul öncesi öğretmenlerin ilköğretime hazırlığı doğru şekilde planlayabilmek için ilkokul programını bilmeleri gerekmektedir (Polat, 2010). Geçişin diğer tarafında olan sınıf öğretmenlerinin de erken çocukluk dönemi eğitimi almaları, özellikle ilkokulun ilk yıllarındaki çocuklarla çalışırken daha başarılı olmalarında etkilidir (Unicef, 2012). Öğretmenlerin bu bilgiye sahip olmaları için hizmet öncesinde ya da sırasında konu hakkında destek almaları gereklidir. Hizmet içi süreçte bulunan öğretmenlere yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim ve seminerler düzenlenmektedir. Hizmet öncesi süreçte ise, öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dalları eğitim programları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin yalnızca tek yarıyıl verilen "İlkokula Hazırlık ve İlkokul Programları" dersini aldıkları, sınıf öğretmenlerinin ise yine yalnızca tek yarıyıl verilen "Erken Çocukluk Eğitimi" dersini aldıkları görülmektedir (YÖK, 2006).

Farklı eğitim kademelerinde uygulanan programların bütünlüğü ve eğitim hedeflerinin genelde ve özelle birbirini takip eden, destekleyen nitelikte olması söz konusu eğitim programının niteliğini güçlendirmektedir. Eğitim programlarında sağlanan bu bütünlüğün uygulamada hayat bularak birbirini takip etmesi de gelişimin ilerlemesi ve bütünlüğü ilkelerine uygun olarak bireyi desteklemektedir. Dolayısıyla birbirini takip eden iki eğitim kademesinde görev yapacak öğretmen adaylarının her iki eğitim dönemine ait farkındalık ve yeterli bilgi sahibi olması önemlidir. Özellikle de erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş sürecinin önemli unsurları olan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin kendi eğitim kademelerinden sonraki ve önceki kademedeki programa dair bilgi, beceri ve görüşlerinin incelenmesi, varsa eksik/ihyaçların lisans eğitimi süresince giderilmesi ve desteklenmesinin eğitim süreçlerinin temel taşı olan bu dönemlerin kalitesini ve başarısını arttıracığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenler (Erden & Altun, 2014; Dereli, 2012; Koçyiğit, 2009; Toluç, 2008; Yalman, 2007; Yapıcı & Ulu, 2010), aileler (Koçyiğit, 2009) ve yöneticilerle (Yalman, 2007) konu ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı bir çalışma olmadığı belirlenmiştir. Hizmet öncesi süreçte öğretmen adayları henüz eğitimlerine devam etmekteyken; sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim programına, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının sınıf eğitimi programına dair görüşlerini inceleyerek farkındalık yaratmak ve bu yönde kendilerini geliştirmelerine ilham vermek hedeflenmektedir. Sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile yöneticilerine bir alt ve bir üst eğitim kademesi olan programlara dair görüşleri incelenmiş olup; henüz eğitim sürecinde olan ve lisans eğitimindeyken varsa eksikliklerini giderebilecek olan gruplarla eğitim programlarını konuşmanın alan yazına farklı bakış açısı sunacağı, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya dönük varsa problem ya da eksiklik bunları çözümlenmeye odaklı öneriler sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının ilkokul eğitimi programına ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi programları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç kapsamında öğretmen adaylarının programların

özelliklerine ilişkin bilgileri, programlar hakkında eğitim alma durumları ve bilgi kaynakları, programlar hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliğine ilişkin görüşleri, programlar hakkında kendi yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri, çocukların ilkökula başlayabilmeleri için sahip olmaları gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere yönelik görüşleri ile çocukların hangi durumlarda ilkökula hazır olmadıklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının sınıf eğitimi programının özelliklerine ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programının özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının sınıf eğitimi programı ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programı hakkındaki bilgi kaynakları nelerdir?

3. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının sınıf eğitimi programı ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programı ve ilkökula hazırlıkla ilgili eğitim alma durumları nedir?

4. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının sınıf eğitimi programı ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının ilkökul programları ve ilkökula hazırlık hakkında kendi yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim programları ve ilkökula hazırlık hakkında kendi yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocukların ilkökula başlamak için sahip olması gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çoğunun hangi durumlarda ilkökula hazır olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Eğitimin her bir kademesinin bireyi bir sonraki kademeye hazırlamak olduğu düşünüldüğünde; eğitim kademelerinin de birbirlerinin içerikleri ile uyumlu ve birbirini hedefleyen, takip eden özelliklere sahip olması gerekmektedir. Programlar bu koşulu sağlayacak biçimde hazırlansa dahi uygulamada bu durumun gerçekleşebilmesi için uygulayıcıların bu felsefe ile hareket etmesi; çocukların ilerleyen eğitim yaşamlarında ve gelişimlerine uygun olarak hangi görevleri yerine getirmesi gerektiğini, dolayısıyla çocukların karşılaşacağı görevlerde bir sonraki ve bir önceki aşamada neleri başarması gerektiğini bilmesi önemlidir. Okul öncesi eğitim ve ilkökul eğitimi; temel eğitim çatısı altında bu noktada geçişin sağlandığı iki alt birimi kendi içinde değerlendirerek ve aynı zamanda bütünleştirerek bünyesinde barındıran bir durumdur. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yönteminin durum çalışması desenlerinden biri olan iç içe geçmiş çoklu durum yöntemi kullanılmıştır. İç içe geçmiş çoklu durum çalışmasında, ele alınan veya araştırmaya dahil edilen her durum kendi içerisinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2012). Bu desende araştırmaya katılan her grup (okul öncesi öğretmen adayları, sınıf öğretmeni adayları) birer analiz birimi olarak düşünülmüştür. Her grubun fikirleri kendi birimi bazında analiz edilmiş olup oluşturdukları bütünün kesişimi (okul öncesinden ilkökula geçiş) bağlamında birbirlerinin programlarına olan bakış açıları değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu çok aşamalı örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Buna göre öncelikle 2015-2016 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfında öğrenim gören okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının alan dersleri, pedagoji dersleri ve uygulama derslerini almış olmaları kriterine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu kapsamda okul

öncesi ve sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerine ilgili araştırma duyurusu yapılmış ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmen adayları arasından uygun örnekleme yöntemine göre tesadüfi olarak (isim yazılı listeden kura çekme) ve kota örnekleme yöntemi uyarınca araştırmacılar tarafından 30 kişi olarak belirlenen sınır doğrultusunda her bir anabilim dalından 30 öğretmen adayı belirlenmiştir. Toplam 60 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları öğretmen adaylarının görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından her iki anabilim dalı öğretmen adaylarına yönelik olarak ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken; soruların anlaşılabilir, açık-uçlu olmasına odaklanılmış; yönlendirmeden ve çok boyutlu soru sormaktan kaçınılmış, alternatif sorular hazırlama, farklı türden sorular hazırlama, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2012) uyulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu 9 alan uzmanına gönderilerek alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu doğrultuda uygun ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracı her iki anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları için soru cümlesi içerisinde yalnızca program adlarının farklı olduğu, aynı nitelikteki toplam sorudan oluşmaktadır. Bu sorular sırasıyla;

1. Okul öncesi eğitim programının özellikleri nelerdir? İlkokul programının özellikleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim programına dair edindiğiniz bilgilerin kaynağı/kaynakları nelerdir? İlkokul programına dair edindiğiniz bilgilerin kaynağı/kaynakları nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim programı ya da ilkokula hazırlık hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldığınız eğitim nedir? İlkokul programı ya da ilkokula hazırlık hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldığınız eğitim nedir?
4. Bir ilkokul öğretmeni neden okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmalıdır? Bir okul öncesi öğretmeni neden ilkokul programı hakkında bilgi sahibi olmalıdır?
5. *Okul öncesi öğretmen adayı olarak ilkokul programları ve ilkokula hazırlık hakkında kendi yeterlilik düzeyleriniz nedir? Görüşünüzün nedenini açıklayınız.*
6. *Sınıf eğitimi öğretmen adayı olarak okul öncesi eğitim programı ve ilkokula hazırlık hakkında kendi yeterlilik düzeyleriniz nedir? Görüşünüzün nedenini açıklayınız.*
7. İlkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken gelişimsel özellikler nelerdir?
8. İlkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken beceriler nelerdir?
9. İlkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
10. Bir çocuğun hangi durumlarda ilkokula hazır olmadığını düşünürsünüz?

Verilerin Toplanması

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları öğretmen adaylarının görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bu analizin kullanım amacı, uygulama sürecinden elde edilen verilerin betimsel bir yaklaşım ile düzenlenerek yorumlanması ve sunulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle iki ayrı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcı 1 (K1) 5 adet görüşme formu üzerinden açık kodlama yapmıştır. Kodlayıcı 2 de K1'in yapmış olduğu açık kodlama sonuçlarını inceleyerek bu kodların nasıl şekillendiğini değerlendirmiştir. Değerlendirmenin ardından iki kodlayıcı oluşan kodlar üzerinde tartışarak fikir birliğine varmışlardır. Ortaya çıkan bu fikir birliği kodlamaların geçerliliğinin sağlanması için önemlidir.

Kodlayıcılar her iki programda öğrenim gören öğretmen adaylarından alınan görüşme formlarının yaklaşık %25'ini (her anabilim dalından 8'er tane) ayrı ayrı kodlamışlardır. Yapılan kodlamaların ardından, kodlayıcılar arası tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık katsayısı hesaplanırken K1'in ortaya koyduğu kodlar üzerinden kapalı kodlama tekniği ile kodlama yapılmıştır. İki kodlayıcının değerlendirmeleri sonucunda

Cohen's Kappa tutarlılık korelasyon katsayısı $k=.84$ olarak hesaplanmıştır. Geriye kalan toplam 39 adet form K1 ve K2 tarafından kodlanarak değerlendirilmiştir. Yapılan kodlamaların ardından kodlayıcılar bir araya gelerek kodların kümelendiği görüşleri belirli bir beceriyi işaret etmesi ya da fikri, felsefeyi içermesi gibi program özelliklerini göz önünde bulundurarak temaları belirlemiştir. Öğretmen adaylarının her bir temaya yönelik görüşlerinin betimlenmesi ve yorumlanmasında ise frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Söz konusu frekans değerleri öğretmen adaylarının sayısı değil; fikirleri temel alınarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmadan Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul öncesi ve ilkökul eğitimi programları hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmaya ait bulgular tablolar halinde bu bölümde sunulmuştur.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının programların özelliklerine ilişkin bilgileri, programlar hakkında eğitim alma durumları ve bilgi kaynaklarına ilişkin görüşlerine dair bulgular Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Programların Özelliklerine İlişkin Bilgileri

Okul öncesi öğretmeni adayları	
Kategoriler	Görüşler
Dersler yer almaktadır (19)	Ses öğretimi (5)
	Çizgi çalışmaları (4)
	Bilgi içerik (3)
	Ders işlemeye (3)
	Dersler arası ilişki (1)
	Hayat bilgisi dersi bulunur (1)
	Ödevler verilmektedir (1)
	Oyun (1)
	Programın felsefi özellikleri (12)	Öğrenci merkezli program (3)
Okula uyum (3)	
Yaş ve gelişim (3)	
Okul öncesi programı ile bütün (1)	
Okula hazırlık (1)	
Kapasite gelişimi (1)	
Beceriler bulunmaktadır (6)		Okuma yazma becerisi (5)
	Matematik becerisi (1)
	Gelişim alanlarını içerir (3)	Fiziksel gelişim (1)
Kalem tutma (1)	
El göz koordinasyonu (1)	
Sınıf öğretmeni adayları	
Gelişim alanları (19)	Duyuşsal gelişim (6)
	Kaba motor hareketler (5)
	Bilişsel gelişim (3)
	Psikomotor gelişim (3)
	İnce motor kasların gelişimi (2)
Programın felsefi özellikleri (13)	Oyun temelli olması (11)
	Esnek yapısı (2)
İlkokula hazırlama amacı vardır (10)	-
Etkinlik türleri bulunur (4)	Drama etkinlikleri (2)
	Değerlerin öğretimine ilişkin etkinlikler (2)
Oyun-eğlence ortamı bulunur (3)	-

Okul öncesi öğretmen adayları ilkökul programları ile ilgili; derslerden oluştuğunu (19), programın felsefi yapısına (12), programda yer alan becerilere (6) dair bilgi sahibi olduklarını ve programın gelişim (3) alanlarını

içerdiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında okul öncesi öğretmen adaylarının bir kısmı, ilkokul programıyla ilgili bilgisinin olmadığını (11) ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ilkokul programlarının içeriğinde yer alan derslerle ilgili olarak “ses öğretimi ve çizgi çalışmaları” yapıldığını; programların felsefi yapısı ile ilgili olarak “öğrenci merkezli, okula uyum sağlayan, yaş ve gelişim odaklı” olduğunu; “okuma yazma ve matematik” becerilerini geliştirmeyi amaçladığını; gelişim alanlarından “fiziksel gelişim ve el göz koordinasyonunu sağlama” ile ilgili çalışmaların yapıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adayları ise okul öncesi eğitim programı ile ilgili olarak: gelişim alanlarının yer aldığını (19), programın felsefi yapısına dair bilgi sahibi olduklarını (13), ilkokula hazırlamayı amaçladığını (10), etkinlik türlerinden oluştuğunu (4) ve oyun-eğlence (3) odaklı olduğu bilgisine sahiptirler. Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu okul öncesi eğitim programının en fazla “duyuşsal” ve “kaba motor” gelişim alanlarını kapsadığını; programın felsefi yapısının “oyun temelli” ve “esnek”, etkinlik türlerinin “drama” ve “değer” odaklı olduğu görüşündedirler.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Programlar Hakkındaki Bilgi Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmeni adayları	
Kategoriler	Görüşler
Eğitim süreci (15)	Lisans dersi (11)
	Dershane (2)
	Seminer (2)
Sosyal çevre ve deneyim (6)	Kardeş (3)
	Arkadaş (2)
	Yaşantı (1)
Sınıf öğretmeni adayları	
Ders (6)	“Erken Çocukluk Eğitimi” dersi (6)

Okul öncesi öğretmen adayları ilkokul programları ile ilgili olarak bilgiyi; en fazla eğitim süreci içerisinde aldıkları lisans derslerinden, sosyal çevre ve deneyimlerden edindiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları ise okul öncesi eğitim programlarına ilişkin bilgiye lisans eğitimlerinde aldıkları “Erken Çocukluk Eğitimi Dersi” aracılığıyla sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Programlar Ve İlkokula Hazırlık İle İlgili Eğitim Alma Durumları

Okul öncesi öğretmeni adayları		Sınıf öğretmeni adayları	
Görüşler	n	Görüşler	n
Ders	23	Ders	11
Yok	5	Kurs	4
Seminer	4	Kongre	2

Okul öncesi öğretmen adayları ilkokul programları ve ilkokula hazırlık hakkında “ders (23)” ve “seminer (4)” kanalıyla eğitim aldıklarını, bazı öğretmen adayları ise eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları ise okul öncesi eğitim programları ve ilkokula hazırlık ile ilgili “ders (11)”, “kurs (4)” ve “kongre (2)” yoluyla eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Her iki tablo birlikte incelendiğinde; öğretmen adaylarının programlar hakkındaki bilgiye, çoğunlukla lisans eğitimleri boyunca aldıkları dersler yoluyla ulaştıkları söylenebilir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları’nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının programlar hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliğine ilişkin görüşleri ve programlar hakkında kendi yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine dair bulgular Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İlkokul Programı; Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında Bilgi Sahibi Olmanın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmeni adayları	
Kategoriler	Görüşler
Okul öncesi eğitim programının amacıdır (29)	İlkokula hazırlayabilmek için (19)

	Okul öncesi programın amacı (6)
	Gereklilik (3)
	Uyumu kolaylaştırmak için (1)
Eğitim bütünlüğü (6)	Eğitimi bir bütündür (5)
	Bir sonraki adım (1)
Sınıf öğretmeni adayları	
Çocuğun gelişimi bilmek (17)	Hazırbulunuşluk olmalı (6)
	Gelişim bütündür (3)
	Yeterli olgunluğa ulaşma (2)
	Bireysel fark (2)
	Gelişim düzeyini anlamak için (2)
	Gelişimsel özellikler ve becerileri bilmek (2)
Program eksikliklerini gidermek (11)	Öğrencilerin gelişim özelliklerine göre eğitim (4)
	Program eksikliklerini gidermek (2)
	Teoriyi bilsin ki uygulamaya geçsin (2)
	Programla ilgili bilgi sahibi olmak (2)
	Temel eğitime hazırlamak için (1)
Yeni programda ilkokula başlama yaşı düştüğünden (11)	---
Okul öncesi eğitim almayan çocuğa destek (7)	Eğitim alan almayan arası fark (5)
	Kritik dönemde kazanamadığı davranışlar (2)
Eğitim kademeleri bütündür (2)	--

Okul öncesi öğretmen adayları ilkokul programları hakkında bilgi sahibi olmayı, “okul öncesi eğitim programının amacı (29)” ve “eğitimin bütünlüğü (6)” açısından gerekli görmektedirler. Okul öncesi programın amacı olarak “ilkokula hazırlayabilmek için” bilinmesi gerekir görüşü ön plana çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adayları ise okul öncesi program hakkında bilgi sahibi olmayı, “çocuğun gelişimini bilmek (17)”, “program eksikliklerini gidermek (11)”, “yeni programda ilkokula başlama yaşının düşmesi (11)”, “okul öncesi eğitim almayan çocuğa destek olma(7)” ve “eğitim kademelerinin bütün olması (2)” nedenlerinden dolayı gerekli görmektedirler. Çocuğun gelişimini bilmek noktasında çocuğun hazırbulunuşluk durumunun ne olduğunun bilinmesi; program eksikliklerini gidermede gelişim özelliklerine göre eğitimin verilmesi ve okul öncesi eğitim alamayan çocuğa destek durumunda ise eğitim alan ile almayan arasındaki farkın ortadan kaldırılması görüşleri ön plana çıkmıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İlkokul Programları Ve İlkokula Hazırlık Hakkında Kendi Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Yeterli görme durumu	Kategoriler	Görüşler
Yeterli (2)	Aldığım eğitime güveniyorum (3)	İlköğretime hazırlık dersinde birçok bilgiye sahip oldum (2)
		Yapmam gereken çalışmalarını biliyorum (1)
Yetersiz (13)	Kendimi geliştiremedim (15)	Yetersiz hissediyorum (4)
		Deneyimim yok (4)
		Programı incelemedim (3)
		İlkokul programında yetersizim (3)
		Eğitim almadım (1)
	Derslerdeki eksiklik (4)	Ders yetersiz (4)
Kararsızım (15)	Kişisel gelişim (13)	Deneyim (10)
		Bilgili değilim (3)
	Gelişime açıklık (5)	Kendimi geliştirme (4)
		Öğretmen (1)
	Aldığım eğitim (2)	Eğitim yeterli değil (1)
		Programı bilmiyorum (1)
	Program sürekli değişiyor (1)	---
	Alanım değil (1)	---

İlkokul programları ve ilkokula hazırlık ile ilgili yeterliklerine ilişkin çalışma grubunu oluşturan toplam 30 okul öncesi öğretmen adayının 2'si "yeterli", 13'ü "yetersiz", 15'i ise "kararsız" olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin nedenleri incelendiğinde; kendilerini yeterli olarak değerlendiren öğretmen adayları "aldığı eğitime güvendiklerinden (3)"; yeterli görmeyen öğretmen adayları "kendini geliştirememekten (15)" ve "derslerdeki içerik eksikliğinden (4)"; kararsız olan öğretmen adayları ise "kişisel gelişim (13)", "gelişime açıklık (5)" ve "aldığım eğitim (2)" nedenlerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Öncesi Programları Ve İlkokula Hazırlık Hakkında Kendi Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Yeterli görme durumu	Kategoriler	Görüşler
Yeterli (6)	Aldığım eğitime güveniyorum (6)	Eğitime güveniyorum (2)
		Dersler ve staj (2)
		Okula uyum sağlamayı biliyorum (2)
Yetersiz (14)	Derslerdeki eksik (10)	Ders saati az (3)
		Lisans eğitiminde uygulama yok (3)
		Öğrenemedim (2)
	Kendimi geliştiremedim (9)	Bilgim yok (2)
		Eğitim almadım (3)
		Programa katılmadım (2)
Kararsızım (10)	Aldığım eğitim (9)	Kendimi geliştiremedim (2)
		Yeterli bilgim yok (2)
		Eğitim (3)
	Kişisel gelişim (4)	Uygulama yapmadım (2)
		Planlı eğitim almadım (2)
		Endişeliyim (1)
		Derslerde öğrendiklerim (1)
		Bireysel nedenler (2)
		Yeterli olduğunu düşünmüyorum (2)

Sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi eğitim programları ve ilkokula hazırlık ile ilgili yeterliklerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendirdikleri incelendiğinde; 6 öğretmen adayının kendisini "yeterli", 14 öğretmen adayının "yetersiz" ve 10 öğretmen adayının ise "kararsız" olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri sorulduğunda; sınıf öğretmeni adaylarından kendilerini yeterli gören öğretmen adayları "aldığı eğitime güvendiklerini (6)"; yeterli görmeyen öğretmen adayları "derslerdeki içerik eksikliğinden (10)" ve "kendini geliştirememekten (9)" kaynaklandığını; kararsız olan öğretmen adayları ise "aldığım eğitim (9)" ve "kişisel gelişim (4)" nedenlerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının İlkokula Başlamak İçin Çocukların Sahip Olması Gereken Gelişimsel Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmeni adayları	
Kategoriler	Görüşler
Psikomotor gelişim (18)	El göz koordinasyonunu sağlamalı (8)
	Kalem tutmayı yapmalı (7)
	Psikomotor özellikler gelişmeli (3)
Fiziksel gelişim (15)	İnce ve kaba motor kaslar gelişmeli (9)
	Motor gelişim (6)
Bilişsel gelişim (15)	Zihinsel gelişim (7)
	Dikkatini koruma (4)
	Duyuşsal gelişim (3)
	Kendi özelliklerini tanıma (1)

Sosyal-duygusal gelişim (13)	Sosyal gelişim (7) Olumlu sosyal ilişki (5) Psikolojik hazır olma (1)
Öz bakımın gelişmesi (11)	Tuvaletini yapabilme (6) Öz bakım becerilerini kazanma (5)
Olgunlaşmanın sağlanması (10)	Gelişim alanlarında yeterlilik (4) Belli yaşta olma (3) Sırada belirli süre oturma (3)
Dil gelişimi (6)	Kendini ifade etme (4) Dilin gelişmesi (1) Dinleme becerisi (1)
Sınıf öğretmeni adayları	
Fiziksel gelişim (22)	Biyolojik gelişim (8) Kaba kas (7) İnce kas (5) Kabadan inceye geçiş (2)
Psikomotor gelişim (8)	El-göz koordinasyonu (3) Psikomotor (3) Sinir-kas eş güdümü (2)
Öz bakımın gelişmesi (8)	İhtiyacını karşılama (4) Öz bakım (2) Yemek yeme (2)
Sosyal-duygusal gelişim (7)	Öğrenme isteği (2) Sorumlulukları yerine getirme (2) Kişisel özelliklerini bilme (2) Duyuşsal (1)
Dil gelişimi (4)	Kendini ifade etme (3) Türkçe bilme (1)
Olgunlaşma (4)	--
Bilişsel gelişim (3)	Nesne sürekliliği (2) Bilişsel (1)

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların ilkokula başlamak için sahip olması gereken gelişimsel özelliklere ilişkin görüşleri: “psikomotor gelişim (18)”, “fiziksel gelişim (15)”, “bilişsel gelişim (15)”, “sosyal duygusal gelişim (13)”, “özbakım (11)”, “olgunlaşma (10)” ve “dil gelişimi (6)” kategorileri altında yer almıştır. Okul öncesi öğretmen adayları psikomotor gelişim kategorisinde el göz koordinasyonu ve kalem tutma; fiziksel gelişim kategorisinde ince ve kaba motor gelişimi; bilişsel gelişim kategorisinde zihinsel ve duyuşsal gelişim, dikkatini koruma; sosyal-duygusal gelişim kategorisinde sosyal gelişim ve olumlu sosyal ilişki; özbakım kategorisinde tuvaletini yapabilme; olgunlaşma kategorisinde gelişim alanlarında yeterlilik, belli yaşta olma ve sırada belirli süre oturma; dil gelişimi kategorisinde kendini ifade etmenin yer aldığı görüşündedirler.

Sınıf öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken gelişimsel özelliklere ilişkin görüşleri: “fiziksel gelişim (22)”, “psikomotor gelişim (8)”, “özbakım (8)”, “sosyal-duygusal gelişim (7)”, “dil gelişimi (4)”, “olgunlaşma (4)” ve “bilişsel gelişim (3)” kategorileri altında yer almıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının fiziksel gelişim kategorisinde biyolojik, kaba ve ince kas; psikomotor gelişim kategorisinde el göz koordinasyonu ve sinir-kas eş güdümü; öz bakım kategorisinde ihtiyacını karşılama ve yemek yeme; sosyal-duygusal gelişim kategorisinde öğrenme isteği, sorumlulukları yerine getirme ve kişisel özelliklerini bilme; dil gelişimi kategorisinde kendini ifade etme; bilişsel gelişim kategorisinde ise nesne sürekliliği olması gerektiği ile ilgili görüşleri ön plana çıkmıştır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının İllkokula Başlamak İçin Çocukların Sahip Olması Gereken Becerilere İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmeni adayları

Kategoriler	Görüşler
Psikomotor beceri (19)	Kalem tutma (11)
	Küçük kas becerileri (7)
	El göz koordinasyonu (1)
Sosyal beceri (19)	Sosyallik (6)
	İletişim becerileri (5)
	Empati kurma (3)
	Özgüven (3)
	Farklılıklara saygı (1)
	Sıra bekleme (1)
Dil becerisi (19)	Kendini ifade edebilme (6)
	Okuma yazma farkındalığı (4)
	Türkçeyi doğru kullanma (3)
	Dinleme becerileri (3)
Öz bakım becerisi (12)	Yönergeye uygun yazma (3)
	Öz bakım becerileri (7)
	Tuvalet (4)
Bilişsel beceriler (9)	İhtiyaçlarını karşılama (1)
	Düşünme becerileri (5)
Olgunlaşma (4)	Sayı sayma (2)
	Dikkati sağlama ve koruma (2)
	Sıraya doğru şekilde oturma (2)
Sınıf öğretmeni adayları	Etkinliğe başlayıp bitirebilme (2)
Öz bakım beceresi (26)	Öz bakım (10)
	Tuvalet (6)
	Giyinmek (3)
	Ayakkabı (3)
	Merdiven (2)
	Yemek yeme (2)
Psikomotor beceri (21)	Kalem tutma (4)
	İnce kas (4)
	Psikomotor beceriler (4)
	Çizim (3)
	Kaba (2)
	Boyama (2)
	Kas koordinasyonu (2)
Düşünme becerileri (6)	Ayrıntılara önem verme (2)
	Eleştirel düşünme (2)
	Karar verme (2)

Okul öncesi öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için sahip olunması gereken becerilere ilişkin görüşleri: “psikomotor beceri (19)”, “sosyal beceri (19)”, “dil becerisi (19)”, “özbakım (12)”, “bilişsel beceriler (9)”, “olgunlaşma (4)” ve “bilmiyorum (3)” kategorileri altında yer almıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların psikomotor beceri kategorisinde kalem tutma ve küçük kas becerileri; sosyal beceri kategorisinde sosyallik, iletişim becerileri ve empati kurma; dil becerisi kategorisinde kendini ifade etme, okuma yazma farkındalığı ve Türkçe’yi doğru kullanma; özbakım becerileri kategorisinde tuvalet ve ihtiyaçlarını karşılama; bilişsel beceriler kategorisinde düşünme becerileri; olgunlaşma kategorisinde sıraya doğru oturabilme ve etkinliğe başlayıp bitirebilme yeterliliklerine sahip olması gerektiği yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için sahip olunması gereken becerilere ilişkin görüşleri: “öz bakım (26)”, “psikomotor beceri (21)” ve “düşünme becerileri (6)” kategorileri altında yer almıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öz bakım kategorisinde tuvalet ihtiyacını kendi başına karşılama, giyinmek, ayakkabı giyebilmek,

merdiven inip çıkabilmek ve yemek yemek; psikomotor beceri kategorisinde kalem tutma, ince kas ve çizim; düşünme becerileri kategorisinde ayrıntılara önem verme, eleştirel düşünme ve karar verme ile ilgili yeterliliklere sahip olmaları gerektiğine yönelik görüşleri ön plana çıkmıştır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının İlkokula Başlamak İçin Çocukların Sahip Olması Gereken Yeterliliklere İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmeni adayları	
Kategoriler	Görüşler
Sosyal-duygusal yeterlilik (12)	Sosyal yeterlilik (9)
	Sorumluluk alma (3)
Bilişsel yeterlilik (10)	Dikkati sağlama ve koruma (5)
	Bilişsel yeterlik (4)
	Duyuşsal yeterlik (1)
Öz bakım yeterlikleri(10)	Kendine yetebilme (6)
	İhtiyaçlarını karşılayabilme (3)
	Tuvalet (1)
Olgunluk (4)	Sıradan kalkmadan belli süre oturabilme (4)
Dil yeterlikleri (4)	Kendini ifade edebilme (3)
	Etkin dinleyebilme (1)
Motor yeterlikleri (4)	Kas gelişimi (3)
	El-göz koordinasyonu (1)
Sınıf öğretmeni adayları	
Sosyal-duygusal yeterlilik (14)	Yardımlaşma (2)
	Sosyal davranış (2)
	Okulu karşı istek (2)
	Kendine güvenme (2)
	Başarma isteği (2)
	Kurallar (2)
	Adını ifade etme (2)
	Hazırbulunmuşluk (3)
Olgunluk (13)	Olgunluk (3)
	Okul olgunluğu (3)
	Okul bilinci (2)
	Okuma yazma isteği (2)
	Kas gelişimi (3)
Psikomotor yeterlilik (8)	Psikomotor (3)
	El-göz koordinasyonu (2)
	Kendini ifade etme (3)
Dil yeterlilikleri (7)	Kelime telaffuzu (2)
	Yönergeye uyma (2)

Okul öncesi öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri: “sosyal duygusal yeterlilik (12)”, “bilişsel yeterlilik (10)”, “öz bakım (10)”, “olgunluk (4)”, “dil yeterlikleri (4)” ve “motor yeterlikleri (4)” kategorileri altında toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adayları sosyal duygusal yeterlilik kategorisinde sosyal yeterlilik ve sorumluluk alma; bilişsel yeterlilik kategorisinde dikkati sağlama ve koruma; öz bakım kategorisinde kendine yetebilme ve ihtiyaçlarını karşılayabilme; olgunluk kategorisinde sırada belirli bir süre oturabilme; dil yeterlikleri kategorisinde kendini ifade edebilme; motor yeterlikleri kategorisinde kas gelişimini sağlama yeterliliğinde olmaları gerektiğini düşünmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri: “sosyal duygusal yeterlilik (14)”, “olgunluk (13)”, “psikomotor yeterlilik (8)”, “dil yeterlikleri (7)”, “öz bakım (2)”, “dikkat (2)” ve “oyuna dair yeterlilik (2)” kategorileri altında yer almıştır. Sınıf öğretmeni adayları sosyal duygusal yeterlilik kategorisinde yardımlaşma, sosyal davranış, kendine güvenme ve kurallar; olgunluk

kategorisinde hazırbulunuşluk, okul olgunluğu ve okul bilinci; psikomotor yeterlilik kategorisinde kas gelişimi, el-göz koordinasyonu; dil yeterlikleri kategorisinde kendini ifade etme, kelime telaffuzu ve yönergeye uyma yeterliliklerinin yer aldığı belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının çocukların hangi durumlarda ilkökula hazır olmadıklarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Çocuğun Hangi Durumlarda İlkokula Hazır Olmadığına İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmeni adayları	
Kategoriler	Görüşler
Hazırbulunuşluk (olgunluk) (21)	Gelişim geriliği (7)
	Tüm gelişim alanlarında olgunluk (6)
	7 yaşından küçük olması (4)
	60 aydan küçük olması (3)
	Hazır hissetmeme (1)
Sosyal duygusal yetersizlik (19)	Aileden uzak kalma (9)
	Sosyal gelişim geriliği (8)
	Duygusal yetersizlik (1)
	Uyum sorunu yaşıyorsa (1)
Bilişsel yetersizlik (12)	Bilişsel yeterliliği yoksa (5)
	Dikkati sağlayamıyor ve koruyamıyorsa (4)
	Dikkatsizlik (1)
	Zihinsel gelişim (1)
	Sayı tanımama (1)
Fiziksel yetersizlik (6)	İnce kaba motor yetersizliği (3)
	Kas gelişimi tam değil (3)
Psikomotor yetersizlik (4)	Doğru kalem tutamama (3)
	Makas tutamama (1)
Öz bakım yetersizlikleri (2)	İhtiyaçlarını karşılayamıyorsa (1)
	Tuvalet (1)
Dil gelişimi (1)	Okuma yazma farkındalığı yok (1)
Sınıf öğretmeni adayları	
Hazırbulunuşluk (14)	Okul olgunluğu (12)
	Okula hazırbulunuşluk (2)
Öz bakım yetersizlikleri (13)	Öz bakım becerilerini kazanma (9)
	Tuvalet eğitimi (4)
	Tuvalet (1)
Sosyal duygusal yetersizlik (12)	Duygusal yetersizlik (3)
	Sosyalleşme (3)
	Çevreye uyum (2)
	Kurallara uyma (2)
	Çekingenlik (2)
	Küçük kas (4)
Psikomotor gelişim yetersizliği (10)	Büyük kas (2)
	Kalem tutma (2)
	Psikomotor yetersizlik (2)
	Kronolojik yaş (3)
	Biyolojik gelişim (2)
Fiziksel gelişim yetersizliği (5)	Bilişsel yetersizlik (3)
	Öğrenme güçlüğü (2)
Bilişsel gelişim yetersizliği (5)	Türkçeyi bilmiyorsa (2)
	Telaffuz (1)

Okul öncesi öğretmen adaylarının ilkökula hazır olamaya ilişkin görüşleri: “hazırbulunuşluk (21)”, “sosyal duygusal yetersizlik (19)”, “bilişsel yetersizlik (12)”, “fiziksel yetersizlik (6)”, “psikomotor yetersizlik (4)”, “özbakım (2)” ve “dil gelişimi (1)” kategorileri altında yer almıştır. Okul öncesi öğretmen adayları hazırbulunuşluk kategorisinde, gelişim geriliği, tüm gelişim alanlarında olgunluk ve 7 yaşından küçük olma durumu; sosyal duygusal yetersizlik kategorisinde, aileden uzak kalma ve sosyal gelişim geriliği; bilişsel yetersizlik kategorisinde dikkati sağlayıp koruyamamak; fiziksel yetersizlik kategorisinde ince kaba motor yetersizlik ve kas gelişiminin tam olmaması; psikomotor yetersizlik kategorisinde doğru kalem tutamama; özbakım kategorisinde ihtiyaçlarını karşılayamama ile ilgili görüşleri ön plana çıkmıştır.

Sınıf öğretmen adaylarının ilkökula hazır olamaya ilişkin görüşleri: “hazırbulunuşluk (14)”, “öz bakım (13)”, “sosyal duygusal yetersizlik (12)”, “psikomotor gelişim (10)”, “fiziksel gelişim (5)”, “bilişsel gelişim (5)” ve “dil gelişimi (3)” kategorileri altında yer almıştır. Sınıf öğretmeni adayları hazırbulunuşluk kategorisinde, okul olgunluğu ve okula hazırbulunuşluk; özbakım kategorisinde, özbakım becerileri kazanma ve tuvalet eğitimi; sosyal duygusal yetersizlik kategorisinde, duygusal yetersizlik, sosyalleşme ve çevreye uyum; psikomotor gelişim kategorisinde, küçük ve büyük kas gelişimi, kalem tutma; fiziksel gelişim kategorisinde kronik yaş; bilişsel gelişim kategorisinde bilişsel yetersizlik; dil gelişimi kategorisinde Türkçe’yi bilmemek gibi durumları yetersizlikler olarak değerlendirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmadan Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programı ve ilkökul eğitimi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın sonucunda her iki öğretmenlik alanında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının diğer öğretmenlik alanına ve programına dair sınırlı bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının programların özelliklerine ilişkin bilgileri, programlar hakkında eğitim alma durumları ve bilgi kaynaklarına ilişkin görüşlerine dair sonuçlar

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında bir yarıyıl süreyle aldıkları “İlkokula Hazırlık ve İlkokul Programları” dersi ve sınıf öğretmenliği lisans programında bir yarıyıl süreyle aldıkları “Erken Çocukluk Eğitimi” dersinin, her iki öğretmenlik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınırlı düzeyde bilgi sahibi olmasını sağladığı; ancak kendilerini yeterli hissetmelerine yetecek kadar bilgi ve beceri kazandırmadığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitimden yükseköğretimin sonuna kadar eğitim kademelerinin her biri bir diğerinin işleyişini doğrudan etkilemektedir. Bir önceki eğitim kademesi bir sonraki eğitim kademesi için öğrenciyi daha hazır kılmayı hedeflemelidir. Bu nedenle, sistem yaklaşımının gereği olarak, bu kademelerin her birinin ayrı ayrı amacına ulaşması önemli ve zorunlu bir durumdur (MEB, 2010). Araştırmada ele alınan eğitim kademelerinden okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olan “çocukları ilkökula hazırlamak” amacı da bu görüşü destekler niteliktedir. Okul öncesi eğitimin ilkökula hazır olmada ve geçiş süresinde sahip olduğu önemli role ilişkin literatürde de birçok araştırma bulunmaktadır (Akşin, 2013; Atılğan, 2001; Cinkılıç, 2009; Dağlı, 2007; Dursun, 2009; Ekinci, 2001; Erbay, 2008; Ergün, 2003; Esaspehlivan, 2006; Özbek, 2003; Tamkavas, 2003; Taner, 2003; Taner & Başal, 2005; Temiz, 2002; Toluç, 2008; Tunçeli, 2012). Çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesinin yanı sıra onları bir sonraki eğitim kademesine -yani ilkökul eğitimine- hazırlama görevi de bulunan okul öncesi eğitim kademesinde görev yapacak öğretmenlerin/öğretmen adaylarının, kendi eğitim kademelerine ait gerekli bilgi ve donanıma sahip olmalarının yanı sıra bir üst eğitim kademesine yani ilkökula ait bilgi ve donanıma da sahip olmaları ve kendilerini bu alanda da yeterli görmeleri önemlidir.

Öğretmen adaylarına diğer kademedeki eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliğine dair görüşleri sorulduğunda; okul öncesi öğretmen adaylarının kendi eğitim kademelerinde bulunan ilkökula hazırlama amacı nedeniyle bilgi sahibi olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Aynı soruya ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ise çocuğun gelişimini iyi bilmek ve okul öncesi eğitim programında varsa eksiklikleri gidermek üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu sonuçtan hareketle her iki eğitim kademesinde görev alacak olan öğretmen adaylarının diğer eğitim kademesine dair bilgi sahibi olmanın gerekliliğinin farkında oldukları söylenebilir. Bu farkındalığa rağmen aldıkları eğitim süresince konu hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarından kaynaklı olarak kendilerini yetersiz olarak gördükleri yönünde yorumlanabilir. Bu sonuçlardan hareketle 28 Ocak 2012 tarihinde 652 sayılı KHK uyarınca MEB Teşkilat Kanunu’nun değişmesi ile kurulan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>) başlığı altında

bir bütün olarak ele alınan okul öncesi eğitim ve ilkökul eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmenlerin yetiştirildiği Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarına ait lisans programlarında her iki eğitim kademesine ve programlarına ilişkin daha kapsamlı dersler eklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere yönelik görüşlerine ait sonuçlar

Öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere ilişkin birbirine benzer başlıklar altında görüşler belirttiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; hem okul öncesi öğretmen adaylarının hem de sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının en çok vurguladığı alanlar fiziksel gelişim ve psikomotor gelişim alanlarıdır. Bu durumun sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının okula yeni başlayan çocuklara yazı yazmayı öğretirken bir takım zorluklar yaşayacaklarını düşünmelerinden; okul öncesi öğretmen adaylarının ise kendilerini “çocukları yazı yazmaya hazırlamaya” odaklanmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin incelendiği bir araştırmada da araştırmamızın bu bulgusuna paralel bir sonuca ulaşılmış ve ilkökul 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden en çok okuma yazmaya hazırlık ile ilgili konularda çocukları daha hazır hale getirmeleri için fiziksel ve psikomotor gelişim alanlarında çalışmalar yapmalarını bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır (Yapıcı & Ulu, 2010).

Öğretmen adaylarının ilkokula başlamak için çocukların sahip olması gereken becerilere yönelik görüşleri incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının en çok psikomotor, sosyal ve dil becerilerine; sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının ise en çok özbakım ve psikomotor becerilere vurgu yaptıkları görülmektedir. Çocukların ilkokula başlamaları için sahip olması gereken gelişimsel özelliklere ilişkin sonuçlarda olduğu gibi, yine her iki öğretmenlik branşında öğrenim gören öğretmen adaylarının psikomotor becerileri ilk sıralara yerleştirdiği ve bu durumun çocukların yazı yazmayı öğrenmesi ve çocuklara yazı yazmayı öğretme süreçlerine ilişkin bir kaygının sonucu olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının gerekli gördükleri bir diğer beceri ise öz bakım becerileridir. Özbakım becerileri çocuğun kendi başına yemek yiyebilmesi, beden temizliğini yapabilmesi, tuvalet ihtiyacını giderebilmesi ve sağlığını korumak için yapması gerekenleri bilmesi olarak açıklanabilir. Okul öncesi eğitim kademesinde ders ve teneffüs düzeni olmadığından ve çocuklar ihtiyaç duyduklarında öz bakım ihtiyaçlarını o an giderebilmeleri nedeniyle ilkokula başladıklarında sınıf düzeni, ders ve teneffüs uygulamasından dolayı özellikle tuvalet ihtiyaçlarını kontrol etmede sorunlar yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönemde öz bakım becerileri doğru bir şekilde desteklenen çocukların ilkokula başladıklarında bu anlamda zorluk yaşamadıkları ya da daha az zorluk yaşadıkları yapılan çalışmalarda da ifade edilmektedir (Özenç & Çekirdekçi, 2013; Tamkavas, 2003; Uzun & Alat, 2013). Bu nedenle sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının da öğretmenlik uygulaması deneyimleri sonucunda ya da sınıf öğretmenleri ile yaptıkları paylaşımlar sonucunda bu bilgiyi edindikleri ve dolayısıyla çocukların ilkokula başlamaları için sahip olması gereken becerilerde ilk sıralara özbakım becerilerini yerleştirdikleri düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çocukların ilkokula hazır olmaları için sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde her iki alanda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının da “sosyal duygusal yeterlilikler” alanına vurgu yaptıkları görülmektedir. Gelişim psikolojisinin bulgularına göre, özellikle ilkökul döneminde, başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle sosyal beceri eğitimi okul öncesi ve ilkökul dönemlerinde çocuklara verilmesi gereken bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Bacanlı, 2012). Gelişimle ilgili araştırmalar okula uyum ve okul başarısında çocukların sosyal davranışlarının önemini vurgulamaktadır (McClelland & Morrison, 2003; Özbek, 2003). Okula düşük sosyal yeterlilikle giren çocuklarda sıklıkla akranlar tarafından reddedilme, davranış problemleri ve düşük akademik başarı gibi problemlerle karşılaşmaktadır (McClelland & Morrison, 2003; Özbek, 2003; Tunçeli, 2012). Bu noktada öğretmen adaylarının görüşleri de literatür ile örtüşmekte ve çocukların ilkokula hazır olmaları için sosyal-duygusal açıdan da ilgili yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının çocukların hangi durumlarda ilkokula hazır olmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise her iki alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyi (okul olgunluğu) üzerinde durdukları görülmektedir. Hazırbulunuşluk kavramına ilişkin literatür incelendiğinde bir çok tanım (Dockett & Perry, 2002; Forget-Dubois, 2007; Katz, 1991; Oktay, 1983; Polat, 2010; Snow, 2006) bulunmakla birlikte genel olarak “çocuğun okula ve öğrenmeye hazır olması için gerekli olan fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal

ve davranışsal becerilere ve tutumlara sahip olması” şeklinde ifade edilebilir. İlgili literatürde yer alan tanımlardan da hareketle öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk (olgunluk) kavramından sonra sıraladıkları yetersizliklerin de aslında yine hazırbulunuşluk kavramı altında yer aldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının çocuğun ilkokula hazır olmamasına neden olarak ilk sırada hazırbulunuşluk düzeyini göstermesi, hazırbulunuşluğu düşük olan çocukların ilkokul eğitim sürecinde zorluklar yaşaması ve okul başarısını olumsuz yönde etkileyeceğine olan inançlarından kaynaklı olabilir. Öğretmen adaylarının bu görüşünü destekler nitelikte yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Balat Uyanık, 2003; Boz, 2004; Esaspehlivan, 2006; Kırca, 2007; Koçyiğit, 2009; Marjavonic, Liubica, Simona v.d., 2008; Magnuson, Meyers, Ruhm &Waldfogel, 2004; Yazıcı, 2002; Wesley & Buysse, 2003).

Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul öncesi ve ilkokul eğitim programlarına ilişkin bilgi ve donanımlarının kendi görüşlerine göre yetersiz olduğu; ancak birbirini besleyen bu iki eğitim kademesine ait bilgi sahibi olmaları gerektiğine dair farkındalık sahibi oldukları belirlenmiştir. Her iki öğretmenlik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının çocukların ilkokula başlaması için sahip olması gereken gelişimsel özellikler, beceriler ve yeterliliklere ilişkin görüşleri sorulduğunda fiziksel/psikomotor gelişim, öz bakım becerileri, sosyal beceriler, dil becerileri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin vurgulandığı görülmüştür. Literatürde yer alan hazırbulunuşluk kavramına ilişkin tanımlamalar incelendiğinde fiziksel/psikomotor gelişim, öz bakım becerileri, sosyal beceriler, dil becerileri hazırbulunuşluk çatısı altında ele alındığından okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte okula hazır oluşun ne denli önemli olduğu öğretmen adaylarının görüşleri alınarak oluşturulan bu araştırma yoluyla da bir kez daha ortaya koyulmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında; her iki anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerin diğer anabilim dalının programı (okul öncesi eğitim programı/ilkokul programı) hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmeleri bakımından çapraz bölüm derslerine katılma imkanları sunulması önerilmektedir. Bununla birlikte her anabilim dalına diğer anabilim dalının programı (okul öncesi eğitim programı/ilkokul programı) ile ilgili yeni derslerin eklenmesi ya da mevcut derslerin diğer anabilim dalı ile işbirliği yapılarak uygulama süreçleri ile de desteklenmesi önerilmektedir. Üniversiteler bünyesinde öğretim üyeleri ile öğrenciler ve öğrenciler ile öğrenciler arasında karşılıklı paylaşım etkinliklerinin düzenlenmesinin de öğretmen adaylarının karşılıklı eğitim programlarına dair daha çok fikir edinmelerinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretmenlik Uygulaması II derslerinden birine konuk olarak gözlem yapmak amacıyla katılması ve benzer şekilde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının da Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmenlik Uygulaması II derslerinden birine konuk olarak gözlem yapmak amacıyla katılmasının, öğretmen adaylarının uygulamaları doğrudan gözlemleyerek fikir sahibi olmaları bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bilgilendirme

**This paper was presented at the III nd International Eurasian Educational Research Congress in Muğla, Turkey, 2016

References

- Akşin, E. (2013). *60-72 aylık çocukların benlik algıları ile ilköğretime hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin ve ilköğretime hazırbulunuşluk ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. & Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul, Ya-Pa.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. Kademe öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara, Pegem.
- Balat Uyanık, G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazırbulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Bay, D. N., & Çetin, Ö.Ş. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 30(1). 163-190. <http://www.jasstudies.com/> (Erişim: 28.05.2016).
- Boz, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Veli Ve Öğretmen Görüşleri Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim I. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Cömert, D. (2000). *Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan Türkçe dil faaliyetlerinin ilköğretim Türkçe dersi okuma-anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20. <http://www.akademikbakis.org/eskisine/30/13.pdf>. (Erişim: 27.05.2016).
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1),67-89. <http://cie.sagepub.com/> (Erişim: 28.05.2016).
- Dursun, Ş. (2009). A comparison of the mathematical skills of first graders with and without preschool education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4),1705-1715. <http://eric.ed.gov/?id=EJ867367> (Erişim: 28.05.2016).
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erden, F. T. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2),481-502. <http://ilkogretim-online.org.tr>. (Erişim: 27.05.2016).
- Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erkan, S. & Bilir, Z. T. (2015). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35; 173-190. <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article>. (Erişim: 16.04.2016).
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,94-106. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> (Erişim: 16.04.2016).
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J. P., Boivin, M., Dionne, G., Seguin, J.R., Vitaro, F. & Tremblay, R. (2007). Predicting school achievement with the early development instrument. A longitudinal population-based study. *Education & Development*, 18(3),405-426. <http://eric.ed.gov/?id=EJ780640>. (Erişim: 28.05.2016).
- Katz, L. (1991). Readiness: Children and Schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. <http://ceep.crc.uiuc.edu/index.htm>. Erişim:28.05.2016
- Kırca, M. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Magnuson, A. K., Meyers, K. M., Ruhm, J. C. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. <http://aer.sagepub.com/content/41/1/115>. (Erişim: 28.05.2016).
- Marjanovic, U., Ljubica, K., Simona, K, Urska F. & Bajc, K. (2008). The Effect Of Preschool On Childrens School Readiness. *Early Child Development And Care*, 178(6), 569-588. <http://eric.ed.gov/?id=EJ803287>. (Erişim: 28.05.2016).
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206–224. www.sciencedirect.com (Erişim: 28.05.2016).
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). <http://mevzuat.meb.gov.tr/> (Erişim: 06.03.2016)
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurul Başkanlığı. (2010). *Türk milli eğitim sistemi içerisinde ortaöğretim kademesi*. www.rdb.meb.gov.tr (Erişim: 28.05.2016).
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://kres.dsi.gov.tr/docs/default-document-library/ooproram.pdf>. (Erişim: 9.03.2016).
- Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu*. İstanbul; İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Oktay, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi. Ed. Ayla Oktay, *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde Bölüm 1. Ankara: Pegem Akademi.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. (2006). YÖK. <http://www.yok.gov.tr/documents/> (Erişim: 16.04.2016).
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özenç, M. & Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolun okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretme görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/> (Erişim: 28.05.2016).
- Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa.

- Polat, Ö. (2010). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık Etkinlikleri*. İstanbul: İlkadım.
- Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, (2006). YÖK. <http://www.yok.gov.tr/documents/> (Erişim: 16.04.2016).
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17, 7–41. <http://www.tandfonline.com/> (Erişim: 28.05.2016).
- Şahin, İ. T., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713. <http://www.kuyeb.com/> (Erişim:28.05.2016).
- Tamkavas, E. (2003). *5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Taner, M. & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Unicef (2012). *School Readiness and Transition*. A Companion to the Child Friendly Schools Manual. USA: New York: UNICEF Division of Communication. <http://www.unicef.org/publications/> (Erişim: 15.03.2016).
- Uzun, E. M. & Alat, K. (2013). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2),15-44. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/> (Erişim: 28.05.2016).
- Ünal, E. (2012). İlköğretim ve Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması. Ed. Fatma Alisinanoğlu. *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde Bölüm 7. Ankara: Maya Akademi.
- Üstün, E. & Akman, B. (2003) Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24; 137-141. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> (Erişim: 16.03.2016).
- Üstün, E., Akman, B. & Uyanık, G. (2000). Farklı sosyoekonomik kökenli 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazırlık düzeylerinin bir değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 54-58. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/>. (Erişim: 28.05.2016).
- Wesley, P. W & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3),351-75. <http://www.sciencedirect.com/> (Erişim: 28.05.2016).
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yangın, B. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkokul programlarının karşılaştırılması. Ed. Tolga Erdoğan. *İlkokula Hazırlık ve İlkokul Programları* içinde 4. Bölüm. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yapıcı, M. & Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitim Bilimleri*, 3(1),43-55. www.keg.aku.edu.tr/. (Erişim: 27.05.2016).

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156./yazici.htm> (Erişim: 28.05.2016).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. baskı)*. Ankara: Seçkin.

652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (2011). www.resmigazete.gov.tr (Erişim: 28.05.2016).



A Critical Look at the Physics Education Research in Turkey and in the World

Derya Kaltakçı Gürel^{*a}, Nilüfer Didiş Körhasan^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.403625

Article History:

Received 09.03.2018
Accepted 09.06.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Physics education,
Physics education research
topics,
Critical research.

Article Type:

Research Article

Abstract

Physics education is an interdisciplinary research area, which was introduced first by physicists and has been researched for almost forty years. In this study, basic research areas in physics education, main journals published in this field, national and international congress and conferences, the pioneer physics education research groups in the world and their research areas were critically examined. The present study is a critical research study to find solutions to the questions of other researchers about the current status and recent trends in this field. In this respect, this study is conducted to enhance the students, who are registered undergraduate, graduate and doctoral programs of Science and Physics Education Majors of College of Education, to gain an overall idea about physics education research. In addition, by presenting theoretical and current trends, it aims to provide useful sources for physics educators in their research articles, thesis and projects.

Türkiye'de ve Dünyada Fizik Eğitimi Araştırmalarına Kritik Bakış

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.403625

Makale Geçmişi:

Geliş 09.03.2018
Düzeltilme 09.06.2018
Kabul 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Fizik eğitimi,
Fizik eğitimi araştırma
alanları,
Eleştirel araştırma.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Fizik eğitimi, ilk olarak fizikçiler tarafından ortaya konulan ve yaklaşık son kırk yıldır çalışılan disiplinler arası bir araştırma alanıdır. Bu çalışmada, fizik eğitimi alanındaki temel çalışma alanları, bu alanda yayın yapan başlıca dergiler, ulusal ve uluslararası başlıca kongre ve konferanslar ile dünyada fizik eğitimi alanında çalışmalar yürüten gruplar ve bu grupların çalışma alanları irdelenmektedir. Bu çalışma, bu alanda çalışan araştırmacıların alanın mevcut durumu ve alandaki yönelimler ile ilgili sorularına cevap bulabilecekleri bir eleştirel çalışmadır. Bu bağlamda bu çalışma, Eğitim Fakültelerinin Fizik Eğitimi ya da Fen Eğitimi bölümlerinde lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören öğrencilerin fizik eğitimi alanına bütünsel bir bakış açısına sahip olmasını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma aynı zamanda, fizik eğitimi araştırma alanının teorik ve güncel yapısını sunarak bu alanlarda bilimsel çalışmalar yapan akademisyenlerin makale, tez ya da projelerinde kaynak sağlamasını amaçlamaktadır.

*Corresponding Author: deryakaltakci@gmail.com

^a Assist. Prof. Dr., Kocaeli University, Kocaeli/Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-3727-7516>

^b Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8108-1345>

Introduction

Starting from the 20th century, scientific and technological developments have brought new research fields and research topics. Physics education is one of those new research fields as a result of these developments. In recent years, many important studies were conducted in the field of physics education in Turkey and in the world. These studies not only strengthened physics education at all levels from primary school to university, but also revealed the fact that this area needs to be studied professionally. As a result, the number of master's and doctoral programs and the number of individuals studying in the field of physics education has been increasing day by day in our country (Kaltakçı Gürel, 2017).

Undoubtedly, as in other research areas, academic studies in physics education until today have spread to a wide range of areas. The present study aims to address the wide range of studies in the field of physics education by discussing basic studies in the literature with a holistic perspective.

The main aim of the study is to ensure the target audience to have a holistic perspective in the field and to lead the researchers in their thesis or research projects in this area. As well as giving an idea about the studies carried out to date in the field of physics education, this study aims to guide new researchers to the less studied areas and the areas that need more research. In short, the main purpose of this study is to reveal a Turkish source (please see the Turkish version of this article) to share the authors' knowledge acquired as a result of their both academic studies and their relations with physics education research groups^{1,2} abroad. Research questions focused in the present study are as follows:

1. What are the scope and trends of studies in the physics education field?
2. What are the main points that are criticized in physics education research?
3. What are the suggestions for changing and improving the current status of physics education research?

Method

This study is a critical research study which was conducted by two researchers in physics education in order to find solutions to the questions of other researchers about the current status and research trends in the field.

Research Design

A critical study is a research-based study on critical theories. It aims to figure out the existing disparities, activities and behaviors and to develop or change them by investigating the social and historical roots of the events (İzci, 2014). The main role of the researcher in a critical research is to provide solutions on how to improve and change the social community by critically inquiring it (Comstock, 1982).

Current research is composed of three main sections that are proposed by Alvesso and Deets (2000): insight, critique and transformation. Insight section involves in-depth understanding of the current status. In this section, the current status of physics education is intended to be understood in its historical context. With this aim, the current status of physics education research is presented to the reader with some descriptive data. In critique section, researchers interpret the current situation and criticize it. In fact, this part is the place where the studies in physics education are going to be criticized. Finally, in the transformation section, the solutions to the existing problems that were identified and criticized in insight and critique sections are discussed.

Findings and Discussion

In this part, the findings of the present study have been discussed separately in relation to the three main sections of a critical research.

Insight into Physics Education Research Studies

Being one of the basic disciplines of science, physics puts forward mathematical inferences, descriptions (laws) and explanations (theories) from micro to macro all about nature (Didiş, 2012). The origin of the first explanations about physics, which emerges as a result of the basic needs of mankind, dates back to the first civilizations. For example, the first people minimized the applied force to carry their load as a result of observing the nature by inventing the wheel. Thus, without being informed of the physics theories they had managed to use the facts or the laws of physics. Although in ancient times there were scientists like Archimedes and Ptolemy who were trying to

describe physical phenomena with mathematics; Aristotle, who lived in 350 BC, was the first who developed insightful explanations (not descriptions) about physical phenomena such as force and motion (Halloun & Hestenes, 1985a). Physics has continued its development and progress from prehistoric times to the present day based on the descriptions and explanations of the scientists working in this area. Yet, its progress is still ongoing today.

Although research in the field of physics is very old, scientific study in "physics learning and teaching" is relatively new. In 1957, Russia (former USSR) sent its first spacecraft called Sputnik into space. Afterwards, the developed countries like the United States (US) and the United Kingdom (UK) reconsidered the quality of their physics education programs. As a result, new curricula (such as PSSC physics), which were mainly based on inquiry and laboratory studies, were developed and physics concepts started to be taught at an earlier age. Although studies in physics education date back to the studies of John Dewey in the 1900s or to Jean Piaget's studies in the 1930s, [even some references (Meltzer & Otero, 2015) accept high schools' and universities', such as MIT, transition to the laboratory experiments and inductive methods in physics courses in the 1860s as a starting point], the foundations of physics education as a research field was laid by Robert Karplus (University of California Berkeley), Frederick Reif (University of California Berkeley) and Arnold Arons (University of Washington) in the 1960s. When it was realized that students do not learn what is taught in the 1970s, physics education studies started to be curriculum focused until 1990s and afterwards have increased dramatically in conceptual physics and high school physics (Meltzer & Otero, 2015). Since then physics education research has become an important field due to its contribution to science (Cummings, 2011; McDermott, 2012; Meltzer & Otero, 2015). The first studies of physics teaching curricula date back to 1934; then in 1935, 1938 and 1940 new physics teaching curricula was prepared (Göçen & Kabaran, 2013). Afterwards, parallel to the global developments in the world, the Ministry of Education (ME) in Turkey had continued to the studies to improve the teaching of physics in secondary school education in 1960s. In Turkey, foundation of Course Instruments Construction and Repair Center in 1961, opening of Ankara Science High School as an implementer of modern science curricula (such as PSSC physics) in 1964, foundation of Science Education Development Scientific Commission in 1967 and working together with Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) to improve science programs coincided with this period. Although the curriculum development efforts in Turkey are in line with the ones in the world, the history of scientific research in the physics education field dates back to the 1990s (Sözbilir & Canpolat, 2006). Prior to this year, very few scientific researches were observed. In 1997, with the reconstruction of the education faculties, physics education research in Turkey has gained a great impetus.

Physics education aims to identify students' problems in physics and develop some pedagogical tools and techniques to help students to understand physics at any grade level, from primary school to university (Didiş, 2012). Many students have problems with physics and they think that physics is a collection of facts and formulas; they cannot connect physics with daily life, and cannot solve physics problems (Hammer & Elby, 2003). Although many of them get good grades, they have misconceptions, poor problem solving skills, and difficulty in interpreting physical laws (Reif, 1995). For these reasons, understanding the interrelationships among conceptual knowledge, mathematical skills and logical reasoning ability, will facilitate our knowledge to help students to be better problem solvers (Heron & Meltzer, 2005). Similar to students' physics content knowledge; students' negative experiences, ideas, beliefs and expectations may be due to many different sources. However, as physics educators, we may start to convert these unfavorable situations to the favorable ones by revising physics instruction. For example, Redish and Steinberg (1999) explained the structure of the introductory physics courses as one of the reasons of student difficulties in physics. The approach of these courses is to explain many physics topics superficially to provide context for the later topics, as well as emphasizing mathematical operations and structures that are basis for the work at an advanced level. McDermott (1991, 1993, 1997) emphasized that there is a mismatch between what teachers taught and what students learned. Many teachers have a tendency to see students as younger version of themselves, and are unaware of how students' perceptions and readiness result anxiety in learning physics.

According to the constructivist theory of teaching, students construct their new knowledge as a result of their interactions with the environment they live in and other individuals in this environment (Vygotsky, 1978). In doing so, they reconsider their old and existing knowledge and experiences. For this reason, to be informed about what students bring to the classroom is very important because it is interacting with new information presented in the class. Halloun and Hestenes (1985a, 1985b) and Hestenes, Wells and Swackhamer (1992) have mentioned about well-established intuitive beliefs systems as an important factor in student learning in physics. As a result, researchers have proposed the importance of consideration of preconceptions in teaching physics and the

promotion of the conceptual understanding in an effective physics teaching (Dykstra, Boyle, & Monarch, 1992). Researchers and research groups in physics education, like Lillian McDermott, performed various researches to identify student misconceptions on various physics topics. As a result of the identifications of difficulties, research-based teaching materials were developed to promote conceptual learning. Force Concept Inventory (FCI) (Hestenes, Wells, & Swackhamer, 1992), Mechanic Baseline Test (MBT) (Hestenes & Wells, 1992), Force & Motion Conceptual Evaluation (FMCE) (Thornton & Sokoloff, 1998), Test of Understanding Graphs in Kinematics (TUG-K) (Beichner, 1994), Brief Electricity & Magnetism Assessment Tool (BEMA) (Ding, Chabay, Sherwood, & Beichner, 2006), Diagnosing and Interpreting Resistor Circuits (DIRECT) (Engelhardt & Beichner, 2004), Light and Spectroscopy Concept Inventory (LSCI) (Bardar, Prather, Brecher, & Slater, 2007), Four-Tier Geometrical Optics Test (FTGOT) (Kaltakci Gurel, Eryilmaz, & McDermott, 2017), Mechanical Waves Conceptual Survey (Tongchai, Sharma, Johnston, Arayathanikul, & Soankwan, 2009), Three-Tier Heat and Temperature Test (Eryilmaz, 2010), Simple Electric Circuit Diagnostic Test (SECDT) (Peşman & Eryilmaz, 2010), Electricity Concept Test (Aykutlu & Şen, 2012) are some of the conceptual inventories used by physics education researchers in order to identify learning difficulties in some basic physics concepts. Kaltakci Gurel, Eryilmaz and McDermott (2015) listed other conceptual and multiple-tier tests used in physics education. Some of the research-based instructional materials developed to remedy learning difficulties and to enable conceptual learning are as follows (Beichner, 2009; McDermott, 2012; Rebello & Zollman, 2005):

- *Physics by Inquiry* (McDermott, 1996)³: It is an instructional material for pre- and in-service physics and science teachers that is based on learning by inquiry by hands on activities developed and implemented by Washington University Physics Education Researchers.
- *Workshop Physics* (Laws, 1991): This instructional material contains four learning modules. First, students were requested to predict about a physical event. Then, they observe the event and interpret it. If there is a discrepancy between their prediction and observation, students are requested to explain about it. Second, students develop definitions and mathematical theories based on their observations and predictions. Third, students try to verify their predictions based on a theory by conducting experiments. Last, students are requested to implement what they have learned to problem solving.
- *Studio Physics* (Wilson, 1994): It is a research based instructional program that students are in interaction with each other around tables in studio type classrooms and each table has computer based technology instead of classical lecture halls. It is an implementation of "Scale-Up" project development by Robert J. Beichner and his group at North Caroline State University.
- *Socratic Dialog Laboratories* (Hake, 1992): They are interactive laboratory activities developed in Indiana University that make students both physically and mentally active in introductory mechanics course.
- *Interactive Lecture Demonstrations* (Sokoloff & Thornton, 1997): It is aimed to reveal students' previous knowledge and confront with that knowledge. The activities may be experiments or simulations.
- *Modeling Physics* (Wells, Hestenes, & Swackhamer, 1995): It is an instructional program developed in Arizona State University to improve both high school and university level physics classes, and it aims to improve basic skills, mathematical modeling, and making inferences based on inquiry and collect and analysis of data by the help of technology.
- *Peer Instruction* (Mazur, 1997): It is an instructional methodology that aims to students' mentally participation to teaching process in crowded classes. The instructor divides lecture into parts (with 15 minutes) and try to reveal students' misconceptions by asking conceptual questions accompanying to the theoretical explanations. In this approach, it is aimed students' conceptual understanding with interaction of their peers.
- *Tutorials in Physics* (McDermott & Shaffer, 1998): They are a research based instructional materials developed by Washington University for science and engineering departments and used in university level introductory physics classes (mechanics; electromagnetism; optics and waves). These materials especially prepared for the identification of common students' misconceptions and removal of them aim that supporting traditional lecturing and laboratory activities.

- *RealTime Physics and Microcomputer Based Laboratories-MBL* (Sokoloff, Thornton, & Laws, 1999): These materials aim students' drawing their motions graphs by means of microcomputers with sensors and allow students matching these graphs and their motions with simultaneous feedback.

Another important subject in physics education is organization of knowledge. Students do not always have consistent structures in their minds and try to explain physical phenomena by using these fragmented elements (phenomenological primitives: p-prims) (diSessa, 1983). Reif (1995, 1997) indicated the importance of knowledge organization and requirement of hierarchical knowledge organization in physics learning. He pointed out its reason that incoherent-disconnected knowledge did not provide a good basis for problem solving in physics. Although most of the students think that being a good physicist requires the memorization of many facts and formulas, it actually requires having an organized knowledge that permits remembering and inferring the details (Reif, 1995). Research focused on how knowledge organized by students in spite of the complex structure of student knowledge. By examining knowledge structures qualitatively and quantitatively, dynamic structure of students' thinking was tried to be modeled (Bao & Redish, 2006; Borges & Gilbert, 1999; Chiou & Anderson, 2010; Corpuz & Rebello, 2011; Didiş, Eryılmaz, & Erkoç, 2014; Hrepic, Zollman, & Rebello, 2010; Hubber, 2006; Itza-Ortiz, Rebello, & Zollman, 2004; Özcan, 2015; Wittmann, Steinberg, & Redish, 1999).

In addition to the cognitive studies on student learning, research in affective domain is also important. One of the issues that physics instructors should consider is the knowledge of students' awareness of their previous experiences and future expectations about physics. When students' expectations are identified, these expectations should be taken in consideration. Because these expectations play critical roles in the selection of activities while students are constructing their knowledge (Redish, Saul, & Steinberg, 1998). In addition to the students' expectations, the other probable affective variables such as motivations, attitudes and beliefs were examined by physics educators and international questionnaires were developed. Some of these questionnaires are: EBAPS-Epistemological Beliefs Assessment for Physical Science (White, Elby, Frederiksen, & Schwarz, 1999), MPEX-Maryland Physics Expectations Survey (Redish, Saul, & Steinberg, 1998), CLASS-Colorado Learning Attitudes About Science Survey (Colorado Physics Education Research Group, 2004), VASS-Views About Sciences Survey (Halloun & Hestenes, 1998). Most of the questionnaires about affective variables in physics education used in our country were translated from international questionnaires directly to Turkish (Aslan & Taşar, 2013; Yerdelen-Damar, Elby, & Eryılmaz, 2012). The difference of these adapted questionnaires (Azar, Şenler, & Taşkın, 2006; Taşlıdere & Eryılmaz, 2012) from the original ones is their physics content specific nature (i.e. specific for electricity, optics, mechanics, etc.)

Developments in computer-based technology also reflect on physics education research. Complex and expensive experiment setups such as Stern Gerlach provide physics educators and programmers develop simulations, animations, and multimedia about many physics concepts and use of them in instructions. Measurement of the influence of the technology on students' understanding of abstract concepts, scientific models, and relation of them with the real world is considerably difficult. For this reason, this research plays an important role on the development of the computer based instructional materials (Heron & Meltzer, 2005).

Physics education is an interdisciplinary area since it is in interaction with many disciplines (Duit, Niedderer, & Schecker, 2007). These disciplines that physics education is directly in relation was presented in Figure 1.

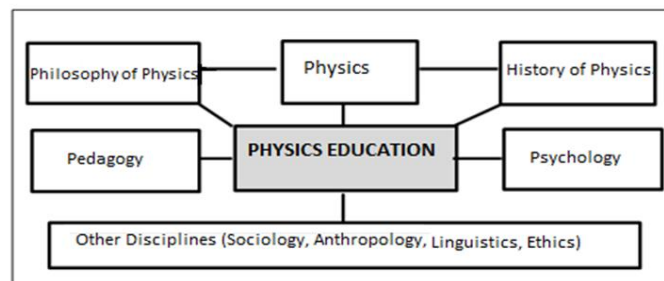


Figure 1. The Disciplines that Physics Education is Directly in Relation (Duit et al., 2007)

As it is seen in Figure 1, physics education is in relation with many disciplines such as physics, psychology, pedagogy, etc. As the disciplines forming the nature of physics such as history of physics and philosophy of physics influenced physics, they also influence how to teach and learn physics. Pedagogy and psychology, which are the sub-disciplines of social sciences, are also the fundamental disciplines influencing physics education. These disciplines may be extended with mathematics, cognitive sciences, and educational sciences. As the interdisciplinary nature of physics education enriched the physics education research, the interpretation of the results by different disciplines provided an effective relationship among these disciplines. Another important point of interdisciplinary characteristics of physics education is the role of extending the findings to large number of audience. For this reason, many the findings about physics education research are published in the journals of different disciplines. Most of the research is published in physics, physics education, and science education and the results are shared with teachers. As similar with the world, the journals indexed and publishing physics education research exist in our country and number of these journals increases day by day. Due to the interdisciplinary nature of physics education, these journals can be educational sciences as well as physics journals published by journals of the natural sciences. Some of these journals are science education journals that generally reflect the interdisciplinary nature and some of them are physics education journals that more specifically reflect it. The journals publishing in this field - all physics and physics education journals, and science and educational science journals regarding their reputation in national and international literature - are listed and their publication frequencies were presented in Table 1.

Table 1. Primary Journals for Physics Education Research

Name of Journal	Publication Frequency (Yearly)	National/International	Related Science Domain
Physical Review Special Topics-Physics Education Research (PRST-PER)	2 Issues	International	Physics Education
The Physics Teacher (TPT)	9 Issues	International	Physics Education
Physics Education	6 Issues	International	Physics Education
Physics Education and Philosophy	2 Issues	International	Physics Education
European Journal of Physics (EJP)	6 Issues	International	Physics
American Journal of Physics (AJP)	12 Issues	International	Physics
Journal of Research in Science Teaching (JRST)	10 Issues	International	Science Education
Science Education	6 Issues	International	Science Education
Science & Education	10 Issues	International	Science Education
International Journal of Science Education (IJSE)	18 Issues	International	Science Education
Research in Science Education (RISE)	6 Issues	International	Science Education
International Journal of Science and Mathematics Education	6 Issues	International	Science and Mathematics Education
Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education (EJMSTE)	6 Issues	International	Science and Mathematics Education
Journal of Turkish Science Education (TUSED)	4 Issues	National	Science Education
Hacettepe University Journal of Education	4 Issues	International	Educational Sciences
Education and Science	4 Issues	International	Educational Sciences
Eurasian Journal of Educational Research (EJER)	4 Issues	International	Educational Sciences
Educational Sciences: Theory & Practice (ESTP)	6 Issues	International	Educational Sciences

Success in academic knowledge and affective variables obtained by the implementation of research based instructional methodologies facilitated pursuing doctoral research in that area and more financial support from the government budget to research. By this way number of physics education research groups in the physics departments of prestigious universities in US increased (Heron & Meltzer, 2005; McDermott, 2012). In our country, physics education research is conducted at universities locally and independent of each other; however, increase in physics education doctoral studies and financial support by government for research are parallel with US. The content analysis studies that have been carried out on graduate theses (Kaltakçı-Gürel et al., 2017a), articles published in peer-reviewed journals (Kaltakçı-Gürel et al., 2017b; Önder et al., 2014) and contributions in national congress (Kanlı et al., 2014) in the field of physics education in our country reveal this situation. However, although the increase in the number of government support and the increase in the number of researchers are

similar, in the world physics education is studied in the central research groups focusing on specific research topics, including researchers from different disciplines, while in our country, this situation continues interactively by collaborations of researchers at the relevant departments in the faculty of education. Table 2 presents the primary physics education research groups all over the world.

Table 2. Leading Physics Education Research Groups

Group Name	University	Primary Research Area	Leading Researchers
PEG	Washington University, USA	Physics by inquiry	Lillian C. McDermott Paula Heron
UMDPERG	Maryland University, USA	Mental models, Epistemology, MPEX	Joe Redish
K-SUPER	Kansas State University, USA	Mental models	Dean Zollman
PER@C	University of Colorado Boulder, USA	Interactive physics Simulations, Improvement of advance physics classes, CLASS	Steven Pollock Noah Finkelstein Valerie Otero
Mazur Group	Harvard University, USA	Peer Instruction	Eric Mazur
ASU-PER	Arizona State University, USA	Modeling, Physics teacher education	David Hestenes David Meltzer
PERL	Maine University, USA	Activity based physics	Michael C. Wittman MacKenzie R. Stetzer
SESAME	University of California Berkeley, USA	Epistemology	Andrea diSessa
PER	Dickinson College, USA	Workshop physics	Priscilla Laws
PER	University of Minnesota, USA	Context rich problems	Patricia Heller Kenneth Heller (retired)
CRMSE	San Diego State University, USA	Physics and everyday thinking (PET)	Fred Goldberg
SUPER	Sydney University, Australia	Conceptual physics teaching and concept tests, Multimedia	Manjula Sharma
Department of Science Teaching	Weizmann Institute of Science, Israel	Conceptual physics teaching, Teacher education	Bet-Sheva Eylon
URDF (Research Unit for Physics Education) CLDF (Laboratory Center for Physics Education)	Udine University, Italy	Physics teacher education, Mental models	Marisa Michelini
The Division of Physics Education	Uppsala University, Sweden	Higher education, Scientific literacy	Cedric Linder
Physics Teacher Education	Helsinki University, Finland	Physics teacher education	Ismo Koponen

In Table 2, the physics education research groups leading physics education research were summarized. Although these research groups were mainly in US, other research groups outside of US are expected to be increased. International collaborations with these research groups will play important role in the increase. By considering this issue for our country, physics education researchers who got their doctoral degree from other countries go back to Turkey and have academic positions in the universities. In addition, the researchers having academic research and social experience abroad during doctoral research by government support will increase the number of physics education research and it will provide more comprehensive and comparative research with international research groups. One of the important points for national and international collaborations is the

presentation of physics education research findings in the conferences that many researchers meet. Many national and international congress and conferences in physics education research are organized and opportunities are given to physics educators for knowledge exchange. These organizations can be categorized under two themes, physics and science education, as similar with the physics education research. Table 3 presents the main congresses and conferences and their meeting frequencies.

Table 3. National and International Activities for Physics Education Research

Name of Activity	Meeting Frequency	National/ International	Related Science Domain
Physics Education Research Conference (PERC)	Yearly	International	Physics Education
American Association of Physics Teachers (AAPT)	Twice per year	International	Physics Education
International Conference on Physics Education (ICPE)	Yearly or every two years	International	Physics Education
The International Research Group on Physics Teaching (GIREP)	Yearly	International	Physics Education
Multimedia in Physics Teaching and Learning (MPTL)	Yearly	International	Physics Education
Physics Teacher Education Coalition Conference (PTEC)	Yearly	International	Physics Education
Physics Teaching in Engineering Education Conference (PTEE)	Every two or three years	International	Physics Education
Gordon Research Conferences (GRC)	Yearly	International	Physics Education
National Physics Education Congress (UFEK)	Every two years	National	Physics Education
Turkish Physical Society International Physics Congress (TFD)	Yearly	International	Physics
American Physical Society Meeting (APS)	More than once a year	International	Physics
International Physics Conference of the Balkan Physical Union (BPU)	Every three years	International	Physics
National Association for Research in Science Teaching (NARST)	Yearly	International	Science Education
European Science Education Research Association (ESERA)	Every two years	International	Science Education
The International Organization for Science and Technology Education Symposium (IOSTE)	Yearly	International	Science Education
International Society of Educational Research (ISER)	Yearly	International	Science and Mathematics Education
Frontiers in Mathematics and Science Education Research Conference (FISER)	Every five years	International	Science and Mathematics Education
National Science and Mathematics Education Congress (UFBMEK)	Every two years	National	Science and Mathematics Education

In addition to these congress and conferences, the research results in physics education are discussed in many national and international congress and conferences about educational sciences. Especially in recent years, as well as the number of national and international scientific activities in education held in our country, there is an increase in the number of scientific activities focused on science and physics education and the number of the participants doing research in physics education in these activities.

Critiques about Physics Education Research

Physics education research is conducted in physics departments and education faculties unlike chemistry and biology. In US, it became a research area in physics departments. For this reason, in physics teaching and learning research, physics departments have important roles (Heron & Meltzer, 2005). Although some pioneers of the physics education such as Lillian McDermott do not have the same idea with, Joe Redish and Fred Reif consider one of the biggest problem in physics education research by physics departments in US is that lack of discussion of theoretical issues (Cummings, 2011; Redish, 1994). If it is not considered the studies about pre and

misconceptions about different physics concepts from 1970s to now, theoretical frameworks of the physics education research by research groups in physics departments for a long time is limited (Redish, 1994); however, physics education research presented by science educators have deep and long established theoretical framework. Especially, by using the advanced statistics and research methodologies the generalization and repetition of research results were increased. However, physics education research conducted in physics departments made great contributions to the science educators in terms of discussed physics concepts, developed instructional methodologies and materials and implementation areas and they still continue to contribute.

In our country, conduction of physics education research studies is different from US. That means, in our country, physics education research is conducted at faculty of educations as similar with common in Europe and very limited in US. This situation causes differences in research and implementation of research results in daily life. Some part of physics education research is conducted by collaboration with physics departments and students' learning of upper level physics concepts is examined. At this time, although the findings make direct contributions to the literature, implementation of new knowledge and findings in practically is a bit limited. That means, while the research groups in US and similar research groups at physics departments reflect the findings into the physics teaching and improve physics classes, it is very limited in our country. The findings of research conducted by faculties of education reflected mostly on the secondary physics curriculum and physics teacher education course content and they have local contributions in practical implementations. These can be both improvement of the pre-service teacher's subject matter knowledge (physics knowledge) and pedagogy knowledge (the use of physics knowledge in physics teaching). It is expected that the increase of collaborative research between physics departments and education faculties after the physics education research widened and gained importance. One of the best examples for this situation is the curriculum development period for science and technology and secondary physics in our country. In the curriculum development period, in addition to other research areas (chemistry, mathematics, psychology etc.) researchers from both physics and physics education worked together and produced a curriculum with theoretically strong and limited problems about physics concepts.

Another critique is the lack of physics education research groups in our country and then conduction of most research is individually. There are 13 secondary science physics education departments in the faculties of education and there are doctoral programs for physics education. In addition, there are faculty members studying physics education, master's and doctoral students in most of the universities' science education departments. In contrast, physics education studies are independent of each other, with small budget and the product of individual research. It is expected that the emerging of physics education research groups with the increase of physics educators in and out of the country who completed their work.

Conclusion: Transformation of Physics Education Research

The physics education research starting in 1970s has focused on students' skills for using concepts (i.e. mechanics and electricity) in introductory physics classes and it has valuable roles in the development of physics instructions at first. Nowadays, the research was enlarged with including the studies about kinematics, electromagnetism and modern physics (Heron & Meltzer, 2005). Finally, recent research focuses on how students learn of upper level physics concepts such as thermodynamics, optics, relativity, and quantum physics. The physics education research accelerated in last 25 years in our country basically focuses on the basic physics concepts with the lack of interaction between physics and physics departments. Existent body of research is especially in elementary, secondary and teacher education (in or pre) levels. However, the scope of physics education research should be extended from primary education to university level (science and engineering etc.), even to adult education (academics and parents etc.). By this way, the goals as being scientifically literate society are obtained.

National and international content analysis studies in physics education (Kaltakçı-Gürel et al., 2017a; Kaltakçı-Gürel et al., 2017b; Kanlı et al., 2014; Önder et al., 2013) and science education (Chang, Chang, & Tsang, 2010; Lee, Wu, & Tsai, 2009; Tsai & Wen, 2005; Tzu-Chiang, Tzung-Jin, & Chin-Chung, 2014) make an important contribution to the literature by showing the gaps and shortcomings in the field. While Önder et al. (2013) identified 'Learning approaches' and 'Misconceptions/learning difficulties' as the mostly studies themes by examining 46 physics education research articles in Journal of Turkish Science Education (TUSED) between the years 2004 and 2011 by content analysis, Kanlı et al. (2014) found that the 'Nature of physics', 'Epistemology and Science literacy', 'Modeling' and 'Gifted education' were the least studied themes as a result of their content analysis study on 282 physics education studies presented and published in National Science and Mathematics Education Congress between the years 1994-2012. In international content analysis studies in science education

(Chang et al., 2010; Lee et al., 2009; Tzu-Chiang et al., 2014) field, ‘Conceptual change’ and ‘Conceptions / Misconceptions’ were found to be the most featured themes, while ‘Informal learning’ and ‘Educational technology’ were the least studied themes. The number and diversity of research methodologies and strategies, instructional methodologies, and development and adaptation of instruments in physics education increase day by day. It is a motivating progress and the research in physics education -conducted and still need to be researched- can be summarized as follows: Identification of preconceptions and misconceptions, organization of knowledge: mental models, conceptual change, curriculum development studies in physics education, physics teacher education and physics teacher competencies, history and nature of physics, technology in physics education, laboratory experiences and inquiry based learning in physics, problem solving and problem based learning in physics, context based physics learning, effect of affective variables (motivation, attitude etc.) on physics learning, and physics education for gifted students.

While physics education research group in the different universities of world or research centers are specializing in a specific research area and in collaboration with each other with great projects with great success, it is thought that similar approaches should be considered in our country.

In conclusion, physics education research progressed up to now and became a separate discipline in the literature. As physics educators, we should make effort to improve it more. We believe that this study will answer the questions about what physics education is or not and will guide and lighten the new researchers in physics education. This study criticizing the physics education research in our country and over the world is a Turkish (please see the Turkish version of this article) resource for the master's and doctoral students in physics education.

Acknowledgement

¹ Experience of the first author at the University of Washington (WA), Physics Education Group (PEG), supervised by Prof. Dr. Lillian C. McDermott.

² Experience of the second author at the University Maryland (MD), Physics Education Research Group (UMDPERG), supervised by Prof. Dr. Edward F. (Joe) Redish, and at the Harvard University (MA), Physics/Education Research Group (Mazur Group), supervised by Prof. Dr. Eric Mazur.

³ It started to be used in 1977 first, but the book was published in 1996 (McDermott, 2012).

Türkiye'de ve Dünyada Fizik Eğitimi Araştırmalarına Kritik Bakış

Giriş

20. yüzyıldan günümüze hızla değişen ve gelişen bilimsel ve teknolojik olgular, beraberinde yeni araştırma alanları ve araştırma konularını getirmiştir. Fizik eğitimi araştırmaları da, bu gelişmeler neticesinde öne çıkan yeni araştırma alanları arasında yer almaktadır. Türkiye ve dünyada fizik eğitimi alanında özellikle son yıllarda birçok etkili çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar bir yandan ilköğretimden üniversiteye her kademedeki fizik öğretiminin güçlendirdiği gibi, diğer yandan bu alanın profesyonel anlamda üzerinde hassaslıkla çalışılması gereken bir alan olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bunun neticesinde ülkemizde, fizik eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarının sayısı ve bu alanda çalışan bireylerin sayısı her geçen gün biraz daha artmaktadır (Kaltakçı Gürel, 2017).

Hiç şüphesiz bilimin diğer alanlarında olduğu gibi, fizik eğitimi alanında da günümüze kadar yapılan akademik çalışmalar geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu araştırma fizik eğitimi alanında yapılan temel çalışmalarını ele alıp literatürde yer alan bu geniş yelpazedeki çalışmalara değinmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırma, okuyucuların fizik eğitimi alanında bütünsel bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamak; makale, tez ya da projelerinde bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara önderlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Fizik eğitimi alanında çalışmaya başlayacak yeni araştırmacılara alanda günümüze kadar yapılan çalışmalar hakkında fikir vermesinin yanı sıra bu alanlarda az çalışılan ve daha fazla araştırmayı gerektiren noktalara dikkat çekerek araştırmacıları çalışma alanları açısından yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Kısaca, bu araştırmanın temel amacı, yazarların gerek akademik çalışmaları gerekse yurtdışındaki fizik eğitimi araştırma gruplarıyla ^{1,2} olan ilişkileri neticesindeki edindikleri bilgi ve deneyimlerini Türkiye'deki araştırmacılarla paylaşacakları Türkçe bir kaynak ortaya koymaktır. Çalışmada odaklanılan başlıca araştırma soruları şu şekildedir:

1. Fizik eğitimi alanındaki temel çalışmaların kapsamı ve yönelimleri nelerdir?
2. Fizik eğitimi çalışmalarında kritik edilen temel noktalar nelerdir?
3. Fizik eğitiminin mevcut durumunun değiştirilip geliştirilmesi için çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, fizik eğitimi alanında çalışan iki araştırmacının bir araya gelerek bu alanda çalışan diğer araştırmacıların alanın mevcut durumu ve alandaki yönelimler ile ilgili sorularına cevap bulabilmek için yürütmüş olduğu bir eleştirel araştırmadır.

Araştırma Modeli

Eleştirel araştırma, eleştirel kuramı temel alan ve olayların sosyal ve tarihsel köklerini inceleyerek mevcut dengesizlikleri, eylemleri, davranışları anlamayı ve değiştirip geliştirmeyi hedefleyen bir araştırma yöntemidir (İzci, 2014). Bir eleştirel araştırmada araştırmacının en büyük rolü içinde bulunduğu sosyal yapıyı eleştirel bir gözle sorgulayarak nasıl değiştirilip geliştirileceği hakkında çözüm önerileri sunmasıdır (Comstock, 1982).

Araştırma, Alvesson ve Deets (2000) tarafından belirtilen ve bir eleştirel araştırmada bulunması gereken üç temel unsur olan derinlemesine bakış (insight), eleştiri (critique) ve dönüşümün (transformation) ele alındığı üç temel bölümden meydana gelmektedir. Derinlemesine bakış bölümü mevcut durumun anlaşılmasını içerir. Bu bölümde tarihsel çerçevede ele alınan fizik eğitiminin mevcut durumu ortaya koyularak anlaşılması amaçlanır. Bu amaçla, bu bölümde fizik eğitimi araştırmalarına ait mevcut durum betimsel verilerle okuyuculara sunulur. Eleştiri bölümünde, araştırmacılar mevcut durumu yorumlayıp kritik bir gözle eleştirir. Yani bu bölüm fizik eğitimi alanındaki araştırmaların kritik edileceği bölümdür. Dönüşüm bölümünde ise, derinlemesine bakış ve eleştiri bölümlerinde fizik eğitimi alanında tespit edilip kritik edilen sorunlara getirilen çözümler tartışılır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, çalışmanın bulguları eleştirel araştırmanın üç temel bölümüne uygun başlıklar altında ayrı ayrı ele alınarak tartışılmıştır.

Fizik Eğitimi Çalışmalarına Derinlemesine Bakış

Bilimin temel disiplinlerinden birisi olan fizik; mikrodan makroya, canlıdan cansıza tüm doğa hakkında matematiksel çıkarımlar, tanımlamalar (yasalar) ve açıklamalar (teoriler) ortaya koyar (Didiş, 2012). İnsanlığın

temel gereksinimlerinin sonucu ihtiyaç duyulan fizik ile ilgili ilk açıklamaların kökeni dünyada kurulan ilk uygarlıklara kadar uzanır. Mesela, ilk insanlar doğayı gözlemlemeleri sonucu ve ihtiyaçları doğrultusunda tekerleği icat ederek, yüklerini taşımak için uygulayacakları kuvveti en aza indirmişlerdir. Böylece fiziğin teori veya yasalarından haberdar olmadan fiziğin olgularını kullanabilmeyi başarmışlardır. Antik çağlarda Arşimet (Archimedes) ve Batlamyus (Ptolemy) gibi fiziksel olguları matematiksel olarak tanımlamaya çalışan bilim insanları olsa da, milattan önce 350'lerde yaşayan Aristoteles, kuvvet ve hareket gibi fiziksel olgular hakkında sezgilere dayalı açıklamalar geliştiren (tanımlamalar değil) ilk kişi olmuştur (Halloun & Hestenes, 1985a). Tarih öncesi çağlardan günümüze fizik bilimi, bu alanda çalışan bilim insanlarının tanımlama ve açıklamalarına dayanarak büyük bir ilerleme kaydederek gelişimini sürdürmüştür ve bu gelişim günümüzde hala sürmektedir.

Fizik alanında yapılan araştırmalar ve bilimsel açıklamalar çok eskiye uzanırken "fizik öğrenme ve öğretmeye" dair bilimsel çalışmaların nispeten çok yeni olduğunu görebiliriz. 1957'de Rusya'nın (eski SSCB) uzaya Sputnik isimli ilk uzay aracını göndermesi, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İngiltere gibi diğer gelişmiş ülkelerin fizik öğretimlerinin kalitesini tekrar gözden geçirmelerine ihtiyaç oluşturmuştur. Bunun neticesinde yeni öğretim programları (PSSC fiziği gibi) oluşturulmuş, araştırmaya ve laboratuvar çalışmalarına dayalı bir fizik eğitimi öne çıkmış ve fizik kavramlarının daha erken yaşlarda öğretilmeye başlanmasına yol açmıştır. Fizik eğitimi alanındaki çalışmalar 1900'lerde John Dewey veya 1930'larda Jean Piaget'nin çalışmalarına kadar dayanırsa da [hatta bazı kaynaklar (Meltzer & Otero, 2015) 1860'larda liselerin ve Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) gibi bazı üniversitelerin fizik derslerinde laboratuvar deneylerine ve tümevarım metodlarına geçişini başlangıç kabul eder], bir araştırma alanı olarak fizik eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmaların temeli 1960'larda Robert Karplus (California Üniversitesi Berkeley), Frederick Reif (California Üniversitesi Berkeley) ve Arnold Arons'un (Washington Üniversitesi) çalışmalarıyla atılmıştır. Fakat 1970'lerde öğrencilerin öğretilenleri tam olarak öğrenmediğinin fark edilmesiyle fizik eğitimi alanındaki araştırmalar 90'lı yıllara kadar müfredat çalışmaları odaklı, sonrasında ise kavramsal fizik ve lise fiziği çalışmaları ile (Meltzer & Otero, 2015) ciddi şekilde artmıştır. Belirtilen tarihlerden bu yana ise bilime olan katkılarından ötürü gün geçtikçe önemi daha iyi anlaşılan bir araştırma alanı haline gelmiştir (Cummins, 2011; McDermott, 2012; Meltzer & Otero, 2015). Türkiye'de fizik öğretim programlarıyla ilgili ilk çalışmalar 1934 yılına uzanmakta, 1935, 1938 ve 1940 yıllarında fizik öğretim programları hazırlandığı görülmektedir (Göçen & Kabaran, 2013). Daha sonrasında, dünyadaki gelişmelere paralel olarak 1960'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaöğretimde fizik öğretimini geliştirmeye yönelik çalışmalara devam etmiştir. 1961'de Ders Araçları Yapım ve Onarım Merkezi'nin kurulması, 1964'te modern fen programlarının (PSSC fiziği gibi) uygulanacağı Ankara Fen Lisesi'nin açılması, 1967'de Fen Öğretimi Geliştirme Bilimsel Komisyonu'nun kurularak 1963'te kurulan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ile işbirliği içinde fen programlarının geliştirilmesi çalışmaları bu dönemlere rastlamaktadır. Ülkemizde öğretim programlarındaki gelişmeler dünya ile paralellik gösterse de, fizik eğitimi alanındaki bilimsel araştırmaların geçmişi ancak 1990'lı yıllara dayanmaktadır (Sözbilir & Canpolat, 2006). Bu yılların öncesinde çok az sayıda bilimsel araştırmaya rastlanır. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla birlikte ise Türkiye'de fizik eğitimi araştırmaları büyük bir ivme kazanmıştır.

Fizik eğitimi öncelikle öğrencilerin fizikle ilgili problemlerini tespit etmeyi ve pedagojik araçlar ve yöntemler geliştirerek ilköğretimden üniversiteye her seviyede öğrencilerin fiziği anlamasına yardım etmeyi amaçlar (Didiş, 2012). Birçok öğrenci fizikle ilgili sorun yaşamakta, fiziği olguların ve formüllerin toplamı olarak görmekte, fiziği günlük hayatla ilişkilendirememekte ve fizik problemlerini çözememektedir (Hammer & Elby, 2003). Birçoğu sınavlarda iyi notlar alsalar da, öğrencilerde kavram yanlışları, problem çözme becerilerinde zayıflık ve fizik yasalarını yorumlamada güçlükler görülmektedir (Reif, 1995). Bu sebeplerle, kavram bilgisi, matematiksel beceriler ve mantıksal akıl yürütme arasındaki ilişkilerin anlaşılması, öğrencilerin daha iyi problem çözümler olmasına yardım edilmesini kolaylaştıracaktır (Heron & Meltzer, 2005). Öğrencilerin fizik bilgileri gibi, fizikle ilgili sahip oldukları olumsuz deneyimler, fikirler, inanışlar ve beklentiler birçok farklı kaynak sebebiyle olabilir. Fakat biz fizik eğitimcileri olarak bu olumsuz durumları olumluya çevirmeye fizik öğretimini revize ederek başlayabiliriz. Örneğin, Redish ve Steinberg (1999) öğrencilerin fizikte zorluk çekmelerinin sebebini fiziğe giriş derslerinin yapısını olduğunu açıklamıştır. Bu derslerin yaklaşımı, ileri düzeyde çalışmalara temel sağlamak için matematiksel işlemler ve yapıları vurgulamak olduğu gibi bir sonraki konuya bağlam hazırlamak için birçok fizik konusunun yüzeysel geçilmesidir. McDermott (1991, 1993, 1997) öğretmenlerin ne anlattığı ile öğrencilerin ne anladığı arasında bir uyumsuzluk olduğunu vurgulamıştır. Birçok öğretmen geleneksel öğretimde öğrencileri kendilerinin genç versiyonları olarak görmekte ve öğrencilerin algılarının ve hazır bulunuşluklarının fizik öğrenmede nasıl kaygı yarattığından haberdar değildirler.

Yapılandırmacı öğretim kuramına göre öğrenciler yaşadıkları çevre ve çevredeki diğer bireylerle olan etkileşimleri neticesinde yeni bilgilerini oluştururlar (Vygotsky, 1978). Bunu gerçekleştirirken eski bilgilerini ve var olan mevcut bilgi ve deneyimlerini tekrar gözden geçirme yoluna giderler. Bu sebeple öğrencilerin sınıfa ne getirdikleri konusunda haberdar olmak çok önemlidir çünkü bu bilgiler sınıfta yeni sunulan bilgiler ile etkileşime girmektedir. Halloun ve Hestenes (1985a, 1985b) ile Hestenes, Wells ve Swackhamer (1992) birçok öğrencinin fizik öğrenmesinde önemli rolü olan iyi kurulmuş sezgisel inanışlar sisteminden bahsetmişlerdir. Bunun sonucunda araştırmacılar öğretimde ön kavramların dikkate alınmasını ve etkili fizik öğretiminde kavramsal anlamının teşvik edilmesi gerektiğini önermişlerdir (Dykstra, Boyle, & Monarch, 1992). Lillian McDermott başta olmak üzere diğer araştırmacılar ve araştırma grupları fizikte çeşitli konularda öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının tespiti üzerine çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiş ve bu tespitler çerçevesinde kavramsal öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan araştırma-temelli öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Kavram yanlışlarının tespit edilmesi amacıyla Kuvvet Kavram Testi (FCI) (Hestenes, Wells, & Swackhamer, 1992), Mekanik Testi (MBT) (Hestenes & Wells, 1992), Kuvvet ve Hareket Kavram Testi (FMCE) (Thornton & Sokoloff, 1998), Kinematik Grafik Anlama Testi (TUG-K) (Beichner, 1994), Elektrik ve Manyetizma Ölçme Aracı (BEMA) (Ding, Chabay, Sherwood, & Beichner, 2006), Direnç Devrelerinin Yorumlanması ve Tespiti Testi (DIRECT) (Engelhardt & Beichner, 2004), Işık ve Spektroskopi Kavram Testi (LSCI) (Bardar, Prather, Brecher, & Slater, 2007), Dört Aşamalı Geometrik Optik Testi (FTGOT) (Kaltakci Gurel, Eryılmaz, & McDermott, 2017), Mekanik Dalgalar Kavram Testi (Tongchai, Sharma, Johnston, Arayathanikul & Soankwan, 2009), Üç Aşamalı Isı ve Sıcaklık Testi (Eryılmaz, 2010), Basit Elektrik Devreleri Tanı Testi (SECDT) (Peşman & Eryılmaz, 2010), Elektrik Kavram Testi (Aykutlu & Şen, 2012) gibi başlıca kavramsal testler geliştirilip yaygın olarak kullanılmıştır. Kaltakci Gurel, Eryılmaz ve McDermott (2015) fizik eğitimi alanında kullanılan kavramsal ve çok aşamalı diğer kavram yanlışlığı testlerini listelemişlerdir. Kavram yanlışlarının belirlenmesine ek olarak, kavramsal öğrenmeyi sağlamak amacıyla geliştirilen araştırma-temelli öğretim materyallerinden bazıları ise şu şekilde sıralanabilir (Beichner, 2009; McDermott, 2012; Rebello & Zollman, 2005):

- *Sorgulama Yoluyla Fizik (Physics by Inquiry)* (McDermott, 1996)³: Washington Üniversitesi tarafından geliştirilip uygulanan basit araçlarla yaparak öğrenme (hands-on) etkinlikleriyle fen ve fizik öğretmen adayları ile fen ve fizik öğretmenlerine hitap eden sorgulamaya dayalı öğrenme temelli bir öğretim materyalidir.
- *Çalıştay Fiziği (Workshop Physics)* (Laws, 1991): Bu öğretim materyali dört aşamalı bir öğrenme serisini içermektedir. Öğrencilerden ilk olarak bir olay hakkında tahmin yapmaları istenmektedir. Sonra olayı gözlemleyip, bu gözlemleri hakkında yorum yapmaları istenmektedir. Eğer tahminleri ile gözlemleri arasında bir farklılık mevcut ise bunu açıklamaları istenmektedir. İkinci aşamada, öğrencilerden tahmin ve gözlemlerine dayanarak teorik olarak tanım ve denklemlerini geliştirmeleri istenmektedir. Üçüncü aşamada, deneyler yaparak teoriye bağlı olarak geliştirdikleri tahminlerini doğrulamaya çalışırlar. Son olarak ise, öğrencilerden öğrendiklerini problem çözümlerine uygulamaları istenmektedir.
- *Stüdyo Fiziği (Studio Physics)* (Wilson, 1994): Öğrencilerin klasik sınıflar yerine birbirleriyle etkileşim halinde olabilecekleri masaların etrafında oturduğu stüdyo tarzı dersliklerde gerçekleştirilen ve her masada bulunan bilgisayarlarla teknoloji temelli derslerin gerçekleştirildiği araştırma temelli bir öğretim programıdır. Kuzey Carolina Eyalet Üniversitesi'nde Robert J. Beichner ve grubu tarafından uygulanan "Scale-Up" Projesi de stüdyo fiziğinin bir uygulamasıdır.
- *Sokratik Diyalog Laboratuvarları (Socratic Dialog Laboratories)* (Hake, 1992): Indiana Üniversitesi'nde geliştirilen ve üniversite mekanik giriş derslerinde öğrencileri hem zihinsel ve hem de fiziksel olarak aktif kılan etkileşimli laboratuvar uygulamalarıdır.
- *Etkileşimli Ders Gösterileri (Interactive Lecture Demonstrations)* (Sokoloff & Thornton, 1997): Öğrencilerin çeşitli etkinliklerle fizikte belli kavramlara dair önbilgilerini ortaya çıkarıp onlarla yüzleşmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu etkinlikler bazen bir deney, bazen bir soru, bazen bir simülasyon olabilmektedir.
- *Fizikte Modelleme (Modeling Physics)* (Wells, Hestenes, & Swackhamer, 1995): Arizona Üniversitesi'nce hem lise hem de üniversite fizik derslerinin geliştirilmesi amacıyla geliştirilen, sorgulama temelli olarak temel becerileri, matematiksel modellemeyi, orantısal muhakemeyi ve teknoloji yardımıyla veri toplama ve analizini sağlayan bir öğretim programıdır.

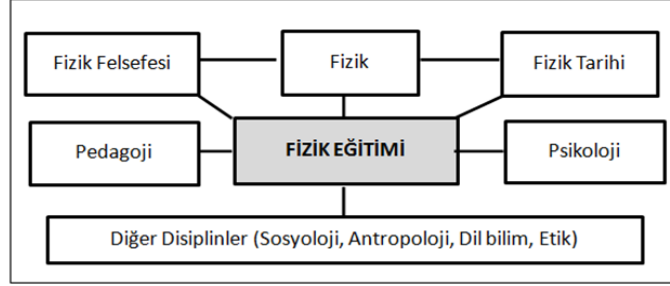
- *Akran Öğretimi (Peer Instruction)* (Mazur, 1997): Kalabalık sınıflarda öğrencilerin zihinsel olarak öğretime katılmalarını amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen dersi kısa kısa bölümlere (15'er dakikalık) ayırarak teorik anlatımların yanı sıra nitel sorular yöneltilip özellikle kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin akranları ile etkileşimleriyle kavramsal anlamaya sahip olmaları amaçlanır.
- *Fizikte Öğreticiler (Tutorials in Physics)* (McDermott & Shaffer, 1998): Washington Üniversitesi tarafından fen bilimleri ve mühendislik alanları için düzenlenmiş üniversite seviyesindeki fizik giriş derslerinde (mekanik; elektrik ve manyetizma; optik ve dalgalar) kullanılan araştırmaya dayalı öğretim materyalleridir. Özellikle öğrencilerde yaygın olarak mevcut olan kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesine dönük hazırlanan bu materyaller, standart düz anlatıma sahip fizik derslerine ve bu derslerin laboratuvar uygulamalarına destek sağlamayı amaçlamaktadır.
- *Gerçek Zaman Fiziği ve Mikrobilgisayar Temelli Laboratuvarlar (RealTime Physics and Microcomputer Based Laboratories-MBL)* (Sokoloff, Thornton, & Laws, 1999): Bu materyaller, öğrencilerin çeşitli sensörlere sahip mikrobilgisayarlar yardımıyla kendi hareketlerinin anında grafiğini çizmelerini sağlamakta ve aynı zamanda anlık geri dönütlerle hareketleriyle bu harekete ait grafiği eşleştirmelerine olanak sağlamayı amaçlamaktadır.

Fizik öğretiminde bir diğer önemli konu ise bilgilerin organize edilmesidir. Öğrenciler zihinlerinde her zaman tutarlı yapılaraya sahip olmamakta, bu sahip oldukları parçalı (fragmented) yapıları (phenomenological primitives: p-prims) kullanarak fiziksel olguları açıklamaya çalışmaktadır (diSessa, 1983). Reif (1995, 1997) fiziğin öğrenilmesinde bilgi organizasyonunun önemine işaret etmiş ve hiyerarşik bilgi organizasyonunun gerekli olduğunu, çünkü tutarsız ve ayrık bilgilerin fizikte problem çözümüne iyi bir temel sağlamadığına dikkat çekmiştir. Öğrencilerin fiziğin birçok formül ve yasaların ezberlenmesini gerektirdiğini düşünmesine rağmen iyi bir fizikçi olmak, detayları hatırlamaya ve çıkarım yapmaya imkân verecek organize edilmiş bilgiye sahip olmayı gerektirir (Reif, 1995). Öğrencilerin bilgilerinin karmaşık yapısına rağmen araştırmalar bilginin nasıl organize edildiği ile ilgilenmişlerdir. İncelenen bilgi yapıları nitel ve nicel olarak araştırılarak öğrencilerin düşüncelerindeki dinamik yapı modellenmeye çalışılmıştır (Bao & Redish, 2006; Borges & Gilbert, 1999; Chiou & Anderson, 2010; Corpuz & Rebello, 2011; Didiş, Eryılmaz, & Erkoç, 2014; Hrepic, Zollman, & Rebello, 2010; Hubber, 2006; Itza-Ortiz, Rebello, & Zollman, 2004; Özcan, 2015; Wittmann, Steinberg, & Redish, 1999).

Fizik eğitiminde, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin bilişsel alana ek olarak, duyuşsal alanda araştırmaların da yapılması son derece önemlidir. Fizik öğreticilerinin göz önünde bulundurması gereken diğer bir durum ise öğrencilerin fizikle ilgili geçmiş durumlarından haberdar olmaları ve öğrencilerin gelecekte fizikten ne beklediklerini bilmeleri gerektiğidir. Öğrencilerin beklentileri hakkında fikir sahibi olduğunda bu beklentiler dikkate alınmalıdır. Çünkü bu beklentiler öğrencilerin kendi bilgilerini kurarken seçecekleri aktiviteleri etkileyecektir (Redish, Saul, & Steinberg, 1998). Öğrencilerin fizikten beklentilerine ek olarak, fizik öğrenme ile ilgili motivasyonları, tutumları ve inanışları gibi diğer muhtemel duyuşsal değişkenler de fizik eğitimcileri tarafından incelenmiş ve uluslararası uygulanabilen anketler geliştirmişlerdir. Bu anketlerden bazıları şunlardır: EBAPS-Fiziksel Bilimler için Epistemolojik İnanışların Ölçümü (White, Elby, Frederiksen, & Schwarz, 1999), MPEX-Maryland Fizik Beklentileri Anketi (Redish, Saul, & Steinberg, 1998), CLASS- Colorado Bilimle Alakalı Öğrenme Tutumları Anketi (Colorado Physics Education Research Group, 2004), VASS-Bilimle Alakalı Görüşler Anketi (Halloun & Hestenes, 1998). Ülkemizde de fizik eğitiminde bu duyuşsal özellikleri ölçücü anketlerin birçoğu bu uluslararası anketlerden doğrudan dilimize uyarlanmıştır (Aslan & Taşar, 2013; Yerdelen-Damar, Elby, & Eryılmaz, 2012). Ülkemizde revize edilerek uyarlanan bu anketlerin (Azar, Şenler, & Taşkın, 2006; Taşlıdere & Eryılmaz, 2012) orijinallerinden farkı fiziğin alt alanına özgü (mesela elektrik, optik, mekanik vs.) olmasıdır.

Bilgisayar temelli teknolojiye de yansımıştır. Stern Gerlach Deneyi gibi teknik olarak karmaşık ve pahalı deney düzenekleri fizik öğretici ve program geliştiricilerin birçok fizik kavramını simülasyon, animasyon ve çoklu ortam (multimedia) sunum olarak geliştirmesine ve öğretimlerinde kullanmalarına imkân vermiştir. Bu teknolojinin öğrencilerin soyut kavramları, bilimsel modellerin doğası ve gerçek dünya ile ilişkisini anlamasına etkisinin ölçülmesi zorlu bir iştir. Bu sebeple bilgisayar temelli öğretim araçlarının geliştirilmesinde bu araştırmalar önemli role sahiptir (Heron & Meltzer, 2005).

Fizik eğitimi araştırma alanı olarak birçok farklı disiplinle etkileşimde olduğu için disiplinler arası bir yapıdadır (Duit, Niedderer, & Schecker, 2007). Şekil 1'de fizik eğitiminin doğrudan etkileşimde olduğu temel disiplinler şematize edilmiştir.



Şekil 1. Fizik Eğitiminin Doğrudan Etkileşimde Olduğu Disiplinler (Duit vd., 2007)

Şekil 1'de görüldüğü gibi fizik eğitimi, fizik, psikoloji, pedagoji vb. gibi birçok disiplin ile ilişkili ve etkileşim halindedir. Fiziğin doğasını oluşturan fizik tarihi ve fizik felsefesi gibi alanlar fiziğin kendini etkilediği gibi fiziğin nasıl öğretilip nasıl öğrenileceğini de etkilemektedir. Sosyal bilimlerin alt disiplinleri olan pedagoji ve psikoloji de fizik eğitimi doğrudan etkileyen temel disiplinler arasındadır. Bu disiplinler matematik, bilişsel bilimler ve eğitim bilimleri gibi başka disiplinler ile daha da genişletilebilir. Fizik eğitiminin bu disiplinler arası yapısı, fizik eğitimi araştırmalarına zenginlik kattığı gibi, çalışma bulgularının farklı disiplinlerce yorumlanması bu alanlar arasında etkileşimli bir ilişkiye imkân vermiştir. Disiplinler arası yapının diğer bir faydası da bulguların geniş kitlelere yayılmasında rolü olmasıdır. Bu sebeple, fizik eğitimi ve öğretimi ile ilgili birçok akademik çalışmanın bulguları çeşitli disiplinlere ait dergilerde yer aldığı gibi çoğunlukla fizik, fizik eğitimi ve fen eğitimi dergilerinde yayınlanarak bu alanda çalışan araştırmacılar ve öğretmenlerle paylaşılmaktadır. Fizik eğitimi ile ilgili çalışmaları bulabileceğimiz indekslerce taranan birçok dergi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de faaliyet göstermekte ve bu sayı her geçen gün hızla artmaktadır. Fizik eğitiminin disiplinler arası yapısı sebebiyle bu dergiler doğa bilimlerine ait makalelerin yayınlandığı fizik dergileri olabildiği gibi, eğitim bilimlerine ait dergiler de olabilmektedir. Bu dergilerden bazıları ise bu disiplinler arası yapıyı genel olarak yansıtan fen eğitimi dergileri ile daha spesifik olarak yansıtan fizik eğitimi dergileridir. Tablo 1'de bu alanda yayın yapan başlıca dergiler - fizik ve fizik eğitimi dergilerinin tamamı ile fen eğitimi ve eğitim bilimleri dergilerinin ulusal ve uluslararası literatürde tanınırlığı dikkate alınarak- listelenmiş ve bu dergilerin yayın sıklıklarının neler olduğu sunulmuştur.

Tablo 1. Fizik Eğitimi Alanında Yayın Yapan Başlıca Dergiler

Dergi Adı	Yayın Sıklığı (Yılda)	Ulusal/ Uluslararası	İlgili Temel Alan
Physical Review Special Topics-Physics Education Research (PRST-PER)	2 sayı	Uluslararası	Fizik Eğitimi
The Physics Teacher (TPT)	9 sayı	Uluslararası	Fizik Eğitimi
Physics Education	6 sayı	Uluslararası	Fizik Eğitimi
Fizik Eğitimi ve Felsefesi	2 sayı	Uluslararası	Fizik Eğitimi
European Journal of Physics (EJP)	6 sayı	Uluslararası	Fizik
American Journal of Physics (AJP)	12 sayı	Uluslararası	Fizik
Journal of Research in Science Teaching (JRST)	10 sayı	Uluslararası	Fen Eğitimi
Science Education	6 sayı	Uluslararası	Fen Eğitimi
Science & Education	10 sayı	Uluslararası	Fen Eğitimi
International Journal of Science Education (IJSE)	18 sayı	Uluslararası	Fen Eğitimi
Research in Science Education (RISE)	6 sayı	Uluslararası	Fen Eğitimi
International Journal of Science and Mathematics Education	6 sayı	Uluslararası	Fen ve Matematik Eğitimi
Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education	6 sayı	Uluslararası	Fen ve Matematik Eğitimi
Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)	4 sayı	Ulusal	Fen Eğitimi
Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi	4 sayı	Uluslararası	Eğitim Bilimleri
Eğitim ve Bilim	4 sayı	Uluslararası	Eğitim Bilimleri

Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)	4 sayı	Uluslararası	Eğitim Bilimleri
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)	6 sayı	Uluslararası	Eğitim Bilimleri

Araştırma temelli öğretim yöntemlerinin uygulanması neticesinde elde edilen akademik ve duyuşsal başarılar, bu alanda doktora yapmayı teşvik etmeye ve devlet bütçesinden bu alanda yapılan araştırmalara daha fazla destek verilmesine neden olmuş, böylece ABD'de ileri gelen üniversitelerde fizik bölümleri altında açılan fizik eğitimi anabilim dallarının sayısı artmıştır (Heron & Meltzer, 2005; McDermott, 2012). Ülkemizde ise fizik eğitimi üniversitelerde yerel ve birbirinden bağımsız olarak çalışılmakta olup bu alanlara devlet bütçesinden teşvikler ile fizik eğitimi alanında doktora yapan araştırmacılarıdaki artış ABD ile paralellik göstermektedir. Ülkemizde yapılan fizik eğitimine yönelik lisansüstü tezlerin (Kaltakçı-Gürel vd., 2017a), hakemli dergilerde yayınlanan makalelerin (Kaltakçı-Gürel vd., 2017b; Önder vd., 2014) ve ulusal kongrelerde sunulan bildirilerin (Kanlı vd., 2014) yıllara, araştırma alanlarına, kullanılan yöntem ve analizlere göre incelendiği içerik analizi çalışmaları bu durumu ortaya koymaktadır. Fakat her ne kadar devlet desteği ve araştırmacı sayılarındaki artış benzer olsa da dünyada fizik eğitimi belli araştırma gruplarına odaklanan, farklı disiplinlerden araştırmacıları içeren merkezi araştırma gruplarında çalışılmakta, ülkemizde ise bu durum eğitim fakültesinde ilgili bölümlerdeki öğretim elemanlarının işbirlikleri ile etkileşimli olarak yürütülmektedir. Tablo 2, dünya çapında fizik eğitimi alanında öncü başlıca fizik eğitimi araştırma gruplarını sunmaktadır.

Tablo 2. Başlıca Fizik Eğitimi Araştırma Grupları

Grup Adı	Üniversitesi	Çalıştıkları Temel Konular	Başlıca Araştırmacılar
PEG	Washington Üniversitesi, ABD	Sorgulama yoluyla fizik	Lillian C. McDermott Paula Heron
UMDPERG	Maryland Üniversitesi, ABD	Zihinsel modeller, Epistemoloji, MPEX	Edward F. (Joe) Redish
K-SUPER	Kansas Eyalet Üniversitesi, ABD	Zihinsel modeller	Dean Zollman
PER@C	Colorado Üniversitesi, ABD	İnteraktif Fizik Simülasyonları, İleri fizik derslerinin geliştirilmesi, CLASS	Steven Pollock Noah Finkelstein Valerie Otero
Mazur Grubu	Harvard Üniversitesi, ABD	Akran Öğretimi	Eric Mazur
ASU-PER	Arizona Eyalet Üniversitesi, ABD	Modelleme, Fizik öğretmen eğitimi	David Hestenes David Meltzer
PERL	Maine Üniversitesi, ABD	Aktivite temelli fizik	Michael C. Wittman MacKenzie R. Stetzer
SESAME	Kaliforniya Üniversitesi Berkeley, ABD	Epistemoloji	Andrea diSessa
PER	Dickinson Üniversitesi, ABD	Çalıştay Fiziği	Priscilla Laws
PER	Minnesota Üniversitesi, ABD	Bağlamsal problemler	Patricia Heller Kenneth Heller (emekli)
CRMSE	San Diego Eyalet Üniversitesi, ABD	Fizik ve Gündelik Düşünce	Fred Goldberg
SUPER	Sydney Üniversitesi, Avustralya	Kavramsal fizik öğretimi ve kavramsal testler, Multimedya	Manjula Sharma
Fen Eğitimi Araştırma Birimi	Wizman Fen Enstitüsü, İsrail	Kavramsal fizik öğretimi, Öğretmen eğitimi	Bet-Sheva Eylon
URDF (Fizik Eğitimi Araştırma Birimi) CLDF (Fizik Eğitimi Araştırma Laboratuvarı)	Udine Üniversitesi, İtalya	Fizik öğretmen eğitimi, Zihinsel modeller	Marisa Michelini

The Division of Physics Education	Uppsala Üniversitesi, İsveç	Yükseköğretim, Bilimsel okuryazarlık	Cedric Linder
Physics Teacher Education	Helsinki Üniversitesi, Finlandiya	Fizik öğretmeni eğitimi	Ismo Koponen

Tablo 2'de fizik eğitimi alanına yön verici bazı fizik eğitimi araştırma grupları özetlenmiştir. Bu araştırma grupları çoğunlukla ABD merkezli olsa da ABD dışında da bu grupların yakın zamanda artacağı öngörülmektedir. Bu artışta şüphesiz ki bu araştırma grupları ile uluslararası ortaklıkların etkin yeri olacaktır. Ülkemiz için ele alacak olursak, fizik eğitimi alanında yurt dışında doktora yapan araştırmacılar ülkemize geri dönmekte ve üniversitelerde akademik pozisyon sahibi olmaktadır. Ayrıca, doktora süresince devlet desteği ile yurt dışında bu araştırma gruplarında araştırma yapma, sosyal ve akademik deneyim edinmiş araştırmacılar da fizik eğitimi araştırmalarının artmasını ve uluslararası araştırma grupları ile daha kapsamlı ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılmasını sağlayacaktır. Ulusal ve uluslararası işbirliğinde diğer bir önemli nokta da alana özgü araştırmaların sunulması ile bir birçok araştırmacıyı bir araya getiren konferanslardır. Fizik eğitimi alanında günümüzde birçok ulusal ve uluslararası kongre ve konferans düzenlenerek, bu alanda çalışan araştırmacıların bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanmaktadır. Bu alandaki düzenlenen etkinlikler de tıpkı fizik eğitimi araştırmaları gibi doğrudan fizik ve fizik eğitimi etkinlikleri veya fen alanının bir alt disiplini olarak fizik eğitimi etkinlikleri olmak üzere iki grupta toplanabilmektedir. Tablo 3'te bu alanda yapılan başlıca kongre ve konferanslar düzenlenme sıklıkları ile birlikte listelenmiştir.

Tablo 3. Fizik Eğitimi Alanında Yapılan Başlıca Ulusal ve Uluslararası Etkinlikler

Etkinliğin Adı	Düzenlenme Sıklığı	Ulusal/Uluslararası	İlgili Temel Alan
Physics Education Research Conference (PERC)	Yılda bir	Uluslararası	Fizik Eğitimi
American Association of Physics Teachers (AAPT)	Yılda iki	Uluslararası	Fizik Eğitimi
International Conference on Physics Education (ICPE)	Yılda bir ya da iki yılda bir	Uluslararası	Fizik Eğitimi
The International Research Group on Physics Teaching (GIREP)	Yılda bir	Uluslararası	Fizik Eğitimi
Multimedia in Physics Teaching and Learning (MPTL)	Yılda bir	Uluslararası	Fizik Eğitimi
Physics Teacher Education Coalition Conference (PTEC)	Yılda bir	Uluslararası	Fizik Eğitimi
Physics Teaching in Engineering Education Conference (PTEE)	İki ya da üç yılda bir	Uluslararası	Fizik Eğitimi
Gordon Research Conferences (GRC)	Yılda bir	Uluslararası	Fizik Eğitimi
Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi (UFEK)	İki yılda bir	Ulusal	Fizik Eğitimi
Türk Fizik Derneği Uluslararası Fizik Kongresi (TFD)	Yılda bir	Uluslararası	Fizik
American Physical Society Meeting (APS)	Yılda birden fazla	Uluslararası	Fizik
International Physics Conference of the Balkan Physical Union (BPU)	Üç yılda bir	Uluslararası	Fizik
National Association for Research in Science Teaching (NARST)	Yılda bir	Uluslararası	Fen Eğitimi
European Science Education Research Association (ESERA)	İki yılda bir	Uluslararası	Fen Eğitimi
The International Organization for Science and Technology Education Symposium (IOSTE)	Yılda bir	Uluslararası	Fen Eğitimi
International Society of Educational Research (ISER)	Yılda bir	Uluslararası	Fen ve Matematik Eğitimi
Frontiers in Mathematics and Science Education Research Conference (FISER)	Beş yılda bir	Uluslararası	Fen ve Matematik Eğitimi
Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK)	İki yılda bir	Ulusal	Fen ve Matematik Eğitimi

Bu başlıca kongre ve konferanslar dışında hem ulusal hem de uluslararası birçok eğitim bilimlari kongre ve konferansında da fizik eğitimine ait çalışmaların tartışıldığı bilinmektedir. Özellikle son yıllarda ülkemizde eğitim alanında geniş kapsamlı gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası bilimsel etkinlikler kadar yalnızca fen ve fizik eğitimi odaklı bilimsel etkinliklerin sayısı ve fizik eğitimi alanında çalışan bilim insanlarının bu etkinliklere katılımlarında artış olduğu söylenebilir.

Fizik Eğitimi Araştırmalarına Eleştiriler

Günümüzde fizik eğitimi araştırmaları, kimya ve biyoloji gibi diğer disiplinlerden farklı olarak hem fizik bölümlerinde hem de eğitim fakültelerinde etkin olarak çalışılmaktadır. Özellikle ABD’de uzun süren çabaların neticesinde resmi olarak fizik bölümlerinde bir alt çalışma alanı olarak kabul görmüştür. Bu sebeple, fizik öğrenme ve öğretme araştırmalarında fizik bölümlerinin önemi büyüktür (Heron & Meltzer, 2005). Her ne kadar Lillian McDermott gibi alanın bazı önde gelen isimleri aynı fikirde olmasa da, Joe Redish ve Fred Reif gibi isimlerce günümüzde özellikle ABD’de fizik bölümlerince fizik eğitimi alanında yapılan çalışmaların en büyük eksikliğinin teorik altyapılarının yeterince tartışılmıyor olması olarak görülmektedir (Cummings, 2011; Redish, 1994). Özellikle 1970’lerden günümüze kadar süregelen önbilgi ve kavram yanlışları ile ilgili çeşitli fizik konularında yapılan çalışmalar bir tarafa bırakılacak olunursa, fizik bölümlerinde fizik eğitimi ile ilgilenen gruplarca uzun yıllar yapılan çalışmaların teorik çerçeveleri sınırlı (Redish, 1994), buna rağmen fen eğitimi altında yapılan fizik eğitimi araştırmaları derin ve köklü teorik çerçevelere dayandırılmaktadır. Özellikle araştırmaların sonuçlarının sunumunda ileri istatistik ve araştırma teknikleri uygulanarak, çalışmaların sonuçlarının genellenebilirliği ve tekrarlanabilirliği artırılmıştır. Ancak şu da bir gerçektir ki, içerisinde tartışılan fizik, geliştirilen öğretim yöntemleri ve materyalleri, uygulama alanları bakımından fizik bölümlerince yapılan çalışmalar fen eğitimi alanında çalışan fizik eğitimi araştırmacılarına çok büyük katkılar sağlamış ve sağlamaya devam etmektedir.

Ülkemizde fizik eğitimi çalışmalarının yürütülmesi ABD’de çoğunlukla görülenden farklıdır. Ülkemizde fizik eğitimi, ABD’de kısmen ve Avrupa’da çoğunlukla olduğu gibi eğitim fakültelerinde çalışılmaktadır. Bu durum araştırmalarda ve bunların sonuçlarının hayata geçirilmesinde bir takım farklılıklara sebep olmaktadır. Fizik eğitimi alanındaki çalışmaların bir kısmında fizik bölümleri ile işbirliği yapılmakta ve lisans öğrencilerinin üst düzey fizik konularındaki öğrenmeleri incelenmektedir. Bu durumda bulgular her ne kadar literatüre doğrudan katkı sağlasa da, yeni bilgi ve bulguların pratikte uygulanması sınırlı olabilmektedir. Yani, ABD’deki ve benzeri diğer araştırma gruplarında fizik bölümlerinde yürütülen fizik eğitimi araştırma bulguları hızlıca üniversite fizik öğretimine yansıtılıp dersler iyileştirilirken, ülkemizde bu çok sınırlıdır. Eğitim fakültelerinde yürütülen fizik eğitimi araştırma bulguları daha çok ortaöğretim fizik eğitimi ve fizik öğretmen eğitimi programı ders içeriklerine yansıtılarak pratikte uygulamaya daha yerel anlamda katkı sağlayabilmektedir. Bunlar hem öğretmen adayının alan bilgisi (kavramsal fizik bilgisi) hem de pedagojik alan bilgisinin (bu kavramsal fizik bilgisinin fizik öğretiminde kullanılması) iyileştirilmesi şeklinde olabilmektedir. Fizik eğitimi araştırmalarının öneminin artması ve yaygınlaşmasıyla fizik bölümleri ile eğitim fakültelerinin güçlerini birleştirerek yapacakları ortak çalışmaların artacağı öngörülmektedir. Bunun en güzel örneklerden biri olarak ülkemizde ilköğretim fen bilimleri ile ortaöğretim fizik öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde diğer uzmanlık alanları (kimya, matematik, psikoloji vb.) yanında hem fizik hem de eğitim fakültesi kökenli araştırmacılar bir araya gelerek teorik altyapısı sağlam olduğu kadar kavramsal açıdan da sıkıntıları en aza indirilmiş bir öğretim programı ortaya çıkarmışlardır.

Bir diğer eleştiri ülkemizde fizik eğitimi araştırma gruplarının fazla yaygın olmayışı ve bu sebeple bu alanda yapılan çalışmaların daha çok bireysel nitelikte oluşudur. Ülkemizde 13 eğitim fakültesi altında ortaöğretim fizik öğretmenliği bölümü bulunmakta ve bu bölümlerde doktora programları yer almaktadır. Ayrıca birçok üniversitede fen eğitimi altında da fizik eğitimi çalışan akademisyenler, yüksek lisans ve doktora öğrencileri bulunmaktadır. Buna karşın, fizik eğitimindeki araştırmaların küçük bütçeli, birbirinden bağımsız ve araştırmacıların bireysel çalışmalarının ürünü olduğu görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında doktora çalışmalarını tamamlayan fizik eğitimcilerin artması ile ülkemizde de aktif araştırma yapan fizik eğitimi gruplarının oluşması beklenmektedir.

Sonuç: Fizik Eğitimi Araştırmalarında Dönüşüm

1970’lerde başlayan fizik eğitimi araştırmaları ilk başlarda öğrencilerin temel fizik derslerinde (mekanik ve elektrik gibi) geçen kavramları kullanma becerisine odaklanmış ve bu çalışmalar fizik öğretiminin geliştirilmesinde paha biçilmez rol oynamıştır. Günümüzde ise bu çalışmalar kinematik, temel elektromanyetizma

ve modern fizik konularının da dahil edilmesiyle genişletilmiştir (Heron & Meltzer, 2005). Son olarak günümüzde yapılan araştırmalar termodinamik, optik, rölativite, kuantum fiziği gibi üst düzey fizik konularının öğrenciler tarafından nasıl öğrenildiğine odaklanmaktadır. Ülkemizde ise son 25 yıldır ivmelenen fizik eğitimi araştırmaları fizik bölümleri ve fizik eğitimi bölümlerinin arasındaki iletişim eksikliğinden ötürü büyük oranda temel fizik kavramlarının tartışılması seviyesindedir. Mevcut çalışmalar daha çok ilköğretim, ortaöğretim ve öğretmen eğitimi (aday ve hizmette) seviyelerinde yer almaktadır. Oysaki fizik eğitimi alanındaki çalışmaların kapsamı artırılarak temel eğitimden, üniversiteye (temel bilimler ve mühendislik alanları gibi), hatta yetişkin eğitimine (akademisyenler, veliler gibi) kadar uzandırılmalıdır. Böylelikle fen okur-yazarı bir toplum oluşumu konusunda belirlenen temel hedefler yerine getirilmiş olur.

Ulusal ve uluslararası çapta fizik eğitimi (Kaltakçı-Gürel vd., 2017a; Kaltakçı-Gürel vd., 2017b; Kanlı vd., 2014; Önder vd., 2013) ve fen eğitimi (Chang, Chang, & Tsang, 2010; Lee, Wu, & Tsai, 2009; Tsai & Wen, 2005; Tzu-Chiang vd., 2014) alanlarında yapılan içerik analizi çalışmaları alandaki boşlukları ve eksiklikleri göstererek literatüre önemli katkılar sağlar. Önder ve arkadaşları (2013) yaptıkları içerik analizi çalışmasında 2004 ve 2011 yılları arasında Türk Fen Eğitimi Dergisi'nde (TUSED) yayınlanan 46 fizik eğitimi makalesini inceleyerek 'Öğrenme yaklaşımları' ve 'Kavram yanlışları/öğrenme zorlukları' en fazla çalışmanın olduğu temalar olduğunu, Kanlı ve arkadaşları (2014) da 1994-2012 yılları arasında Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongrelerinde (UFBMEK) sunulup tam metni basılan 282 fizik eğitimi çalışmasını inceleyerek 'Fiziğin doğası', 'Epistemoloji ve Bilimsel okuryazarlık', 'Modelleme' ve 'Özel eğitim' en az çalışılan temalar olarak ifade etmişlerdir. Fen eğitimi alanında yapılan uluslararası içerik analizlerinde (Chang et al., 2010; Lee vd., 2009; Tzu-Chiang vd., 2014) ise öne çıkan temalar 'Kavramsal değişim' ve 'Kavram yanlışları' olarak bulunurken, en az çalışılan alanlar ise 'İnformal öğrenme' ve 'Eğitim teknolojileri' olarak ifade edilmiştir. Fizik eğitimi alanında başvurulan araştırma yöntem ve stratejileri, öğretim yöntemleri, çeşitli ölçme araçları geliştirme veya uyarlamaya yönelik çalışmaların sayısı ve çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Bu sevindirici bir gelişme olmakla birlikte, fizik eğitimi alanında bugüne kadar çalışılan başlıca fizik konularının yanı sıra halen daha fazla araştırmayı gerektiren alt araştırma konuları şu şekilde özetlenebilir: önbilgilerin ve kavram yanlışlarının tespiti, bilgi organizasyonu ve zihinsel modeller, kavramsal değişim, fizik öğretiminde program geliştirme çalışmaları, fizik öğretmen eğitimi ve fizik öğretmeni yeterlilikleri, fizik tarihi ve doğası, fizik öğretiminde teknolojinin yeri, laboratuvar etkinlikleri ve sorgulamaya dayalı öğrenme, problem çözme ve probleme dayalı öğrenme, bağlam temelli fizik öğretimi, fizik öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörler (motivasyon, tutum gibi), özel eğitime gereksinim duyan bireyler için fizik eğitimi.

Dünyanın çeşitli üniversite veya merkezlerinde bulunan fizik eğitimi araştırma grupları belirli bir alanda uzmanlaşma ve takım çalışması neticesinde çeşitli başarılarla imza atıp büyük çapta ve bütçede projeler gerçekleştirirken, ülkemizde de benzer girişimlerin olması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, fizik eğitimi araştırmaları ilk ortaya çıkışından günümüze kadar büyük ilerleme göstermiş, kendi başına bir araştırma alanı olarak literatürde yerini almıştır. Biz fizik eğitimcileri olarak tüm bu bahsedilenler ışığında alanın gelişmesinde çaba göstermeliyiz. Bu çalışmanın "Fizik eğitimi nedir, ne değildir?" sorularına cevap niteliğinde olmasıyla bu alana yeni giren araştırmacılara ışık tutacağına ve yol göstereceğine inanmaktayız. Dünyada ve ülkemizde fizik eğitimi alanında önemli çalışmaları kritik eden bu çalışma fizik eğitimi alanı araştırmacılarının ve bu alanda çalışmaya yeni başlayan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin başvurabileceği Türkçe kaynak olma özelliğini taşımaktadır.

Teşekkür ve Bilgilendirme

¹ Birinci yazarın Washington Üniversitesi, Fizik Eğitimi Grubu (PEG), Prof. Dr. Lillian C. McDermott danışmanlığında deneyimi.

² İkinci yazarın Maryland Üniversitesi, Fizik Eğitimi Araştırma Grubu (UMDPERG), Prof. Dr. Edward F. (Joe) Redish danışmanlığında ve Harvard Üniversitesi, Fizik/Eğitim Araştırma Grubu (Mazur Grubu), Prof. Dr. Eric Mazur danışmanlığında deneyimi.

³ İlk olarak 1977 yılında kullanılmaya başlanılmıştır ancak resmi olarak kitap 1996 yılında basılmıştır (McDermott, 2012).

References

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Doing critical management research*. London: Sage Pub.
- Aslan, O. & Taşar, M. F. (2013). Fen öğretmenlerinin bilimin doğası görüşleri ve öğretimleri nasıldır? Bir sınıf içi araştırması [How do science teachers view and teach the nature of science? A Classroom Investigation]. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 65-80.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi [Determination of secondary School Students' misconceptions about the electric current using a three tier test, concept maps and analogies]. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- Azar, A., Şenler, B. & Taşkın, Ö. (2006). Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi [Effect of Multiple Intelligence Theory based instruction on students' achievement, attitude, retention, and process skills]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- Bao, L., & Redish, E. F. (2006). Model analysis: Assessing the dynamics of student learning. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, 2(1), 010103 (1-16).
- Bardar, E. M., Prather, E. E., Slater, T. F., & Brecher, K. (2007). Development and validation of the light and spectroscopy concept inventory. *Astronomy Education Review*, 5(2), 103-113.
- Beichner, R. J. (1994). Testing student interpretation of kinematics graphs. *American Journal of Physics*, 62(8), 750-762.
- Beichner, R. (2009). An Introduction to Physics Education Research. In C. Henderson, & K. A. Harper (Eds.), *Getting Started in PER-Reviews in PER*, vol 2. <http://www.per-central.org/items/detail.cfm?ID=8806> adresinden alınmıştır.
- Borges, A., & Gilbert J. K. (1999). Mental models of electricity. *International Journal of Science Education*, 21(1), 95-117.
- Chang, Y., Chang, C., & Tsang, Y. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science and Educational Technology*, 19(4), 315-331.
- Chiou, G., & Anderson, O. R. (2010). A study of undergraduate physics students' understanding of heat conduction based on mental model theory and an ontology-process analysis. *Science Education*, 94, 825- 854.
- Colorado Physics Education Research Group (2004). CLASS: Colorado Learning Attitudes about Science Survey. <http://www.colorado.edu/sei/class/> adresinden alınmıştır.
- Comstock, D. E. (1982). A method for critical research. In E. Bredo & W. Feinberg (Eds.) *Knowledge and values in social and educational research* (pp. 370-390), Philadelphia: Temple University Press.
- Corpuz, E. D., & Rebello, N. S. (2011a). Investigating students' mental models and knowledge construction of microscopic friction: Implications for curriculum design and development - Part I. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, 7(2), 020102 (1-9).
- Cummings, K. (2011). A developmental history of physics education research. A Commissioned Paper Written at the Request of the National Academies' Board on Science Education. http://sites.nationalacademies.org/dbasse/bose/dbasse_080124 adresinden alınmıştır.
- Didiş, N. (2012). Investigation of Undergraduate Students' Mental Models About the Quantization of Physical Observables. *Unpublished PhD thesis*, Middle East Technical University: Ankara.
- Didiş, N., Eryılmaz, A., & Erkoç, Ş. (2014). Investigating students' mental models about the quantization of light, energy and angular momentum. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, 10(2), 020127.
- Ding, L., Chabay, R., Sherwood, B., & Beichner, R. (2006). Evaluating an assessment tool: brief electricity and magnetism assessment. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2(1), 10105-1-10105-7.

- diSessa, A. A. (1983). Phenomenology and the evolution of intuition. In D. Gentner & A. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp.15-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duit, R., Niedderer, H., & Schecker, H. (2007). Teaching Physics. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.599-629). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dykstra, D. I., Boyle, C. F., & Monarch, I. A. (1992). Studying conceptual change in learning physics. *Science Education*, 76(6), 615-652.
- Engelhardt, P. V., & Beichner, R. J. (2004). Students' understanding of direct current resistive electric circuits. *American Journal of Physics*, 72(1), 98-115.
- Eryılmaz, A. (2010). Development and application of three-tier heat and temperature test: Sample of bachelor and graduate students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 53-76.
- Göçen, G. & Kabaran, H. (2013). Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi öğretim programlarının tarihsel süreç içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi [A comparative examination of the 9th grade physics curricula in the historical period]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2), 147-157.
- Hake, R. R. (1992). Socratic pedagogy in the introductory physics lab. *The Physics Teacher*, 30, 546-552.
- Halloun, I., & Hestenes, D. (1985a). The initial knowledge state of college physics students. *American Journal of Physics*, 53(11), 1043-1048.
- Halloun, I., & Hestenes, D. (1985b). Common sense concepts about motion. *American Journal of Physics*, 53(11), 1056-1065.
- Halloun, I., & Hestenes, D. (1998). Interpreting VASS dimensions and profiles for physics students. *Science & Education*, 7(6), 553-577.
- Hammer, D., & Elby, A. (2003). Tapping epistemological resources for learning physics. *The Journal of the Learning Science*, 12, 53-90.
- Heron, P. R. L., & Meltzer, D. (2005). The future of physics education research: Intellectual challenges and practical concerns. *American Journal of Physics*, 73(5), 390-394.
- Hestenes, D., & Wells, M. (1992). A mechanics baseline test. *The Physics Teacher*, 30, 159-166.
- Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force Concept Inventory. *The Physics Teacher*, 30, 141-158.
- Hrepic, Z., Zollman, D. A., & Rebello, N. S. (2010). Identifying students' mental models of sound propagation: The role of conceptual blending in understanding conceptual change. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, 6(2), 020114 (1-18).
- Hubber, P. (2006). Year 12 students' mental models of the nature of light. *Research in Science Education*, 36(4), 419-439.
- Itza-Ortiz, S. F., Rebello, S., & Zollman, D. (2004). Students' models of Newton's second law in mechanics and electromagnetism. *European Journal of Physics*, 25, 81-89.
- İzci, K. (2014). Eleştirel araştırma. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Theoretical and practical scientific research methods in education]* (pp.413-439). Ankara: Pegem A.
- Kaltakci Gurel, D., Eryılmaz, A. & McDermott, L. C. (2015). A Review and Comparison of Diagnostic Instruments to Identify Students' Misconceptions in Science. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(5), 989-1008.
- Kaltakci Gurel, D., Eryılmaz, A. & McDermott, L. C. (2017). Development and application of a four-tier test to assess pre-service physics teachers' misconceptions about geometrical optics. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 238-260.

- Kaltakçı Gürel, D. (2017). Bağlam (Yaşam) temelli fizik öğretimi uygulamaları ve REACT Stratejisi. In A. İ. Şen & A. R. Akdeniz (Eds.), *Fizik öğretimi-Kuramsal bilgiler ve örnek etkinlik uygulamaları [Physics education: Theoretical explanations and implementation of sample activities]* (pp. 357-382). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaltakçı-Gürel, D., Ölmeztürk, A., Durmaz, B., Abul, E., Özün, H., Irak, M., Subaşı, Ö., & Baydar, Z. (2017a). 1990-2016 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi [The content analysis of the graduate theses in physics education in Turkey between the years 1990 and 2016]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 1141-1172.
- Kaltakçı-Gürel, D., Sak, M., Ünal, Z. Ş., Özbek, V., Candaş, Z., & Şen, S. (2017b). 1995-2015 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimine yönelik yayınlanan makalelerin içerik analizi [Content analysis of physics education articles published in Turkey between 1995 and 2015]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 143-167.
- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Eryılmaz, A., & Güneş, B. (2014). Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi [Content analysis of physics education studies published in national science and mathematics education congress proceedings]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 127-153.
- Laws, P. (1991). Workshop physics: learning introductory physics by doing it. *Change Magazine*, 20-27.
- Lee, M., Wu, Y., & Tsai, C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2002.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: a user’s manual*. Prentice-Hall: N.J.
- McDermott, L. C. (1991). Millikan Lecture 1990: What we teach and what is learned- Closing the gap. *American Journal of Physics*, 59(4), 301-315.
- McDermott, L. C. (1993). Guest comment: How we teach and how students learn a mismatch? *American Journal of Physics*, 61(4), 295-298.
- McDermott, L. C. (1996). *Physics by inquiry* (Vols. 1 & 2). Wiley: NY.
- McDermott, L. C. (1997). Bridging the gap between teaching and learning: the role of research. In E. F. Redish & J. S. Rigden (Eds.), *International Conference on Undergraduate Physics Education: The changing role of physics departments in modern universities* (pp. 139-165). Woodbury, NY: American Institute of Physics.
- McDermott, L. C., & Shaffer, P. (1998). *Tutorials in introductory physics*. Prentice Hall: NJ.
- McDermott, L. C. (2012). *A view from physics*. (basımda)
- Meltzer, D. E., & Otero, V. K. (2015). A brief history of physics education in the United States. *American Journal of Physics*, 83(5), 447-458.
- Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Kanlı, U., Eryılmaz, A., & Güneş, B. (2013). Content analysis of physics education studies published in Turkish Science Education Journal from 2004 to 2011. *Journal of Turkish Science Education*, 10 (4), 151-163.
- Özcan, Ö. (2015). Investigating students’ mental models about the nature of light in different contexts. *European Journal of Physics*, 36(6),1-16.
- Peşman, H., & Eryılmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103, 208-222.
- Rebello, N. S. & Zollman, D. A. (2005). Trends in physics education research- a personal perspective. http://web.phys.ksu.edu/papers/2005/DZ_NSF_TrendsInPER.pdf adresinden alınmıştır.
- Redish, E. F. (1994). Implications of cognitive studies for teaching physics. *American Journal of Physics*, 62(9), 796-803.
- Redish, E. F., Saul, J. M., & Steinberg, R. N. (1998). Student expectations in introductory physics. *American Journal of Physics*, 66(3), 212-224.

- Redish, E. F., & Steinberg, R. N. (1999). Teaching physics: Figuring out what works. *Physics Today*, 52, 24-30.
- Reif, F. (1995). Millikan Lecture 1994: Understanding and teaching important scientific thought processes. *American Journal of Physics*, 63(1), 17-32.
- Reif, F. (1997). How can we help students acquire effectively usable physics knowledge? In E. F. Redish & J. S. Rigden (Eds.), *International Conference on Undergraduate Physics Education: The changing role of physics departments in modern universities* (pp. 179-195). Woodbury, NY: American Institute of Physics.
- Sokolof, D.R. & Thornton, R. K. (1997). Using interactive lecture demonstrations to create an active learning environment. *The Physics Teacher*, 35(9), 340-347.
- Sokoloff, D.R., Thornton, R. K., & Laws, P. W. (1999). *RealTime physics: active learning laboratories*. Wiley & Sons: NJ.
- Sözbilir, M. ve Canpolat, N. (2006). Fen eğitiminde son otuz yıldaki uluslararası değişimler: Dünyada çalışmalar nereye gidiyor? Türkiye bu çalışmaların neresinde? In M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi (1. baskı) [Science and technology education (1st ed.)]* (pp. 417-432). Ankara: Pegem.
- Taşlıdere, E. & Eryılmaz, A. (2012). Basit elektrik devreleri konusuna yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesi [Development of an attitude scale about the simple electric circuits and the evaluation of students' attitudes]. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 31-46.
- Thornton, R. K., & Sokoloff, D. R. (1998). Assessing student learning of Newton's Laws: The force and motion conceptual evaluation and the evaluation of active learning laboratory and lecture curricula. *American Journal of Physics*, 66(4), 338-352.
- Tongchai, A., Sharma, M. D., Johnston, I. D., Arayathanitkul, K., & Soankwan, C. (2009). Developing, evaluating and demonstrating the use of a conceptual survey in mechanical waves. *International Journal of Science Education*, 31(18), 2437-2457.
- Tsai, C., & Wen, M. L. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14.
- Tzu-Chiang, L., Tzung-Jin, I., & Chin-Chung, T. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.
- Yerdelen-Damar, S., Elby, A. & Eryılmaz, A. (2012). Applying beliefs and resources frameworks to the psychometric analyses of an epistemology survey. *Physical Review Physics Education Research*, 8, 010104-1-10.
- Wells, M., Hestenes, D., & Swackhamer, G. (1995). A modeling method for high school physics instruction. *American Journal of Physics*, 63, 606-619.
- Wilson, J. M. (1994). The CUPLE physics studio. *The Physics Teacher*, 32, 518-523.
- White, B., Andrew, E., Frederiksen, J., & Schwarz, C. (1999). The Epistemological Beliefs Assessment for Physical Science. American Education Research Association (AERA) Konferansında sunulmuştur, Montreal.
- Wittmann, M. C., Steinberg, R. N., & Redish, E. F. (1999). Making sense of how students make sense of mechanical waves. *The Physics Teacher*, 37(1), 15-21.



Perceptions of Participants on a Flipped Train–the-Trainers Course for Simulation

Barış Sezer^{*a}, Melih Elçin^b, Eylem Topbaş^c

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.405750

Article History:

Received 14.03.2018
Accepted 30.07.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Flipped classroom,
Simulation,
Electronic content.

Article Type: Research Article

Abstract

The aim of our study was to use the Flipped Classroom (FC) model in a train–the-trainers course for simulation, and learn the perceptions of the participating educators. We worked with a group of 15 educators registered as trainees in the Train-the-Simulation Educator Course delivered by the Department of Medical Education and Informatics at Hacettepe University Faculty of Medicine. In the research, the course materials were converted into an electronic format, after determining the educational goals and contents, and shared with the participants three days prior to the face-to-face training sessions. At the beginning of the face-to-face stage of the course, the goals of the course were shared, and a discussion was held for the unclear parts about the course. Feedback Form was designed by the researchers and used as the data collecting tool in this study. While examining research results, the majority of participants accessed the course materials via their smartphones, were able to access the materials without any trouble, agreed that training enriched with the FC model contributed significantly to their learning.

Simülasyon Eğitici Eğitiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.405750

Makale Geçmişi:

Geliş 14.03.2018
Kabul 30.07.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Ters yüz sınıf,
Simülasyon,
Elektronik içerik.

Makale Türü: Araştırma
Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı simülasyon eğitici eğitiminde kullanılan ters yüz sınıf modeline ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı tarafından verilen Simülasyon Eğitici Eğitimine kayıt olan ve eğitim alan 15 eğitici oluşturmuştur. Araştırmada eğitsel hedef ve içerikler belirlenerek ders materyalleri elektronik hale dönüştürülmüş ve katılımcılarla yüz yüze eğitimlerin üç gün öncesinde paylaşılmıştır. Yüz yüze eğitimlerde çeşitli etkinliklerle (tartışmalar, olgu sunumları) ders işlenerek bir sonraki ders konusu ve yapılması gerekenler hakkında bilgi verilerek ve geribildirim alınarak ilgili oturum sona erdirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Geribildirim Formu' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yüz yüze öğrenme etkinlikleri öncesinde kurs materyallerini akıllı telefon yoluyla takip ettikleri ve bu süreçte herhangi bir teknik sorunla karşılaşmadıkları belirlenmiş olup, ters yüz sınıf model uygulamasının öğrenmeleri üzerine olumlu etkileri olduğunu bildirmişlerdir.

*Corresponding Author: barissezer13@hotmail.com

^a Res. Asst. Dr. Hacettepe University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-0695-0819>

^b Prof. Dr. Hacettepe University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-1652-906X>

^c Asst. Prof. Dr. Amasya University, Amasya/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-9979-4722>

Introduction

Educational institutions are expected to educate learners up to a certain standard in our contemporary world, or more precisely, to prepare them for the future regarding knowledge, skills and behaviour, and to graduate them as life-long learners. Rather than a one-way transfer of information from educators to learners, it is expected in educational environments that opportunities will be created for learners to synthesise and transfer such information to different situations (Turan and Göktaş, 2015). Various technological tools/applications (simulation, educational software, learning management system) and educational methods (problem-based learning, task-based learning, anchored learning, etc.) are employed to create effective, productive and attractive environments for learning. Flipped Classroom (FC) model has gained popularity in recent years since being introduced to the literature in the 2000s (Baker, 2000; Lage et al., 2000) and has been used at almost every level of education (Belfi et al., 2015; Karaoglan-Yilmaz, 2017).

According to Mazur, who is the one of opinion leaders of the FC model, learning comprise of the knowledge transfer and the assimilation of knowledge (Mazur, 1996). While the knowledge transfer in traditional classrooms usually takes place in the classroom often through a lecture, the assimilation of the information leads individuals to read individually after the course in order to complete tasks. Mazur argues that educators' expertise should be within the scope of assimilating knowledge when it is most needed to be used (Lambert, 2012). At this stage, it is reported that social interaction and cooperative activities are the basic concepts to be emphasized (Sezer, 2017). This type of educational process may help achieve higher learning learning outcomes in Bloom's taxonomy (Analyze, Evaluate, Create) .

While variations exist in the implementation of the FC model, in a general context, it can be summarized as the individual/independent learning of basic concepts via educational media (mostly videos) given as preparatory/reading materials at a pace that is suited to the individual, and learner-oriented interactive learning in the classroom environment (Karaoglan-Yilmaz, Öztürk and Yılmaz, 2017; Öztürk et al., 2015; Sezer and Abay, 2018). The FC model is implemented in four stages: (1) Preparing the course materials that contain the basic knowledge required to prepare learners for the in-class activities, (2) Sharing these materials with learners before class, (3) Implementing ways to ensure that learners get prepared for the class before coming to the classroom, and (4) Running interactive courses with a high content of practice and discussion in the classroom. In addition to these steps, Kim et al. (2014) proposed nine principles of design for an effective FC approach as follows:

- (1) Creating opportunities for learners to interact with the prepared materials before the class,
- (2) Providing an incentive for learners to prepare them before class activities,
- (3) Choosing a method for assessing learners' learning status,
- (4) Establishing connections between pre-class and in-class content/activities.
- (5) Providing well-structured and well-defined counselling to learners,
- (6) Providing sufficient time for learners to work on the content handed out before the class,
- (7) Taking a facilitator role to create a climate and community conducive for effective learning,
- (8) Providing instant feedback to learners as part of the process,
- (9) Employing easily accessible and readily available technologies.

From a medical perspective, moving away from the traditional teaching methods, we have witnessed growing popularity for the learning methods that stimulate high order thinking skills among learners and where learners are active (Chen et al., 2017; Makhoul et al., 2018; Mehta et al, 2013). From an academic interest perspective, the FC model has become a focus in the studies published on Pubmed, rising from just three in 2012 to 13 in 2013, 25 in 2014, 51 in 2015, 66 in 2016 and 85 in 2017. Regarding these numbers, it is apparent that the interest in the FC model is on the increase. Courses/course titles in these studies have a wide range of variety (emergency medicine, biostatistics, anatomy, surgery, biochemistry, neurophysiology, etc.). The educational activities mentioned in those studies had positive impact on learner motivation (Belfi et al., 2015, Heitz et al., 2015), academic success (Boysen-Osborn et al., 2016, Gillispie, 2016; O'Connor et al., 2016, Tune, Sturek & Basile, 2013), and behaviour (Belfi et al., 2015; Evans et al., 2016; Lew, 2016).

Chen et al. (2017), analysing a systematic compilation of 82 studies entitled ‘Efficacy of the Flipped Classroom Model in Medical Education’, suggested that the FC model provided significant benefits like learner motivation, learning (knowledge and skills), and taking responsibility for learning. When analysed holistically, however, another shortfall that has not been addressed sufficiently in these studies is the obtaining of the opinions of educators about the model, determining their level of willingness to adopt such a method, and, more importantly, discussing the applicability of the method, especially within the framework of activities related to Continuing Professional Development (CPD). In a rare study to fill this gap in the literature, Lew (2016) conducted a research with 46 fourth-year emergency medicine interns and got feedback from the students and educators who participated in the process. Both the students and the educators were very satisfied with the method stating a preference for the FC model over the traditional teaching method, and a significant learning had been achieved. Furthermore, the educators declared an intention to carry on employing this model in their future activities. The majority of studies in the literature showed that the FC model was mostly utilized in undergraduate medical studies, while there was only one study (Sokalingam et al., 2016) in which the FC model was utilized in a trainer education. The workload and the lack of time of educators are considered to be an obstacle within the framework of the CPD’s activities (Sezer, Onan and Elçin, 2016). The use of FC model may lead to a more efficient and productive use of the time allocated for face-to-face training, especially the sharing of basic information with educators beforehand. Furthermore, the involvement of educators as participants in the training given as part of this model, and then examining their opinions, can be considered important in revealing points that should be addressed with regards to the adoption of this model in their own courses in the future, in the light of the focus of educators. It is important to review the opinions, and share the experiences of educators regarding this model to reveal any points that may require special attention while implementing this model. The aim of our study was to use the FC model in a train–the-trainers course for simulation, and learn the opinions of the participating educators.

Method

Research Design

We conducted a descriptive study through a survey model, and all activities carried out at this stage considered as a situation analysis (Karasar, 2004).

Population and Sample/Study Group/Participants

We worked with a group of 15 educators registered as trainees in the Train-the-Simulation Educator Course delivered by the Department of Medical Education and Informatics at Hacettepe University Faculty of Medicine. The participants work as academic members in various departments of the School of Health of Amasya University.

Data Collection Tools and Analysis

Feedback Form was designed by the researchers and used as the data collecting tool in this study. In order to assess the validity and reliability of Feedback Form, three experts were asked to provide their opinions, and the form was finalised after making the necessary changes. The form included technical questions, such as which technological tools are used by participants through which they can access the electronic materials prepared as part of the training, and what difficulties do they face in this process, if any. The form also includes questions relating to the effects of the method on learning, and asks the respondents to name any positive/negative aspects of the method that should be noted/improved. Data were collected one week after the training sessions were completed, and the study data were analysed by the researchers using a descriptive analysis method and present as tables.

Implementation Process

This study covers the one-week course (5 days – 40 hours) with a focus on the subjects, such as “models in skills training, tutoring, coaching, testing environments in skills assessment, debriefing, simulation modalities, standardized patient methodology, and constructive feedback”. The subsequent evaluation of the FC model used during the course was delivered one week after the training was completed.

At the preparation stage of the course, the educational goals and the content were defined by four academicians working in the field of medical education, and then the course materials were prepared, and

transferred to an electronic format via Camtasia software. The course videos were designed to be shorter than 10 minutes. The course materials were shared on a pre-set website three days before the course, and the participants were informed via e-mail. At the beginning of the face-to-face stage of the course, the goals of the course were shared, and a discussion was held for the unclear parts about the course. We used various activities (discussions, case studies, videos) in the sessions of the course, informed the participants about the content and the expected preparation for following session, and received feedback. At the end of the course, we organized a face-to-face session for the evaluation of the course, and received feedback.

Results

The Use of the Prepared Material

Our study was based on the statements of the participants although it was possible to determine whether the participants followed the course materials before the face-to-face class activities through various tools and applications (Learning Management Systems, Edpuzzle, etc.) and keeping logs. It was determined that all the participants followed the prepared training materials before the course. Figure 1 shows the means through which participants accessed the training materials.

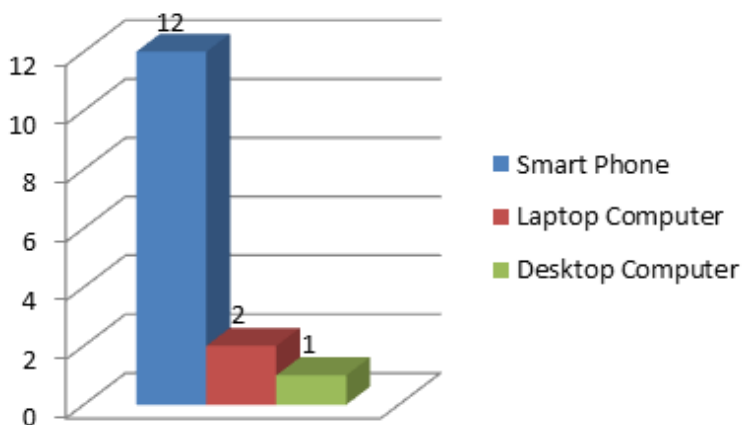


Figure 1. Accessing Materials

The majority of participants (n:12; 80%) accessed the course materials via their smartphones, which can be considered a natural outcome of the recent situation of mobile learning as the most frequently preferred source of information. When the participants were asked if they had any problems in accessing course materials, the majority of participants (n:12; 80%) were able to access the materials without any trouble. In the first stage only the video material and shared with participants, then these files converted to pdf files in the direction of the participants' needs. One of the participants stated that they could not access "pdf" files because they had not downloaded the relevant application to their smartphone. Another participant said that they had a problem with mobile data quota because the video files were very large. By providing additional information and support such as suggested programs, preparing videos with different dimension/size at the beginning of the course, which programs are suggested for use, video dimensions are presented in different resolutions will ensure that these problems may not encountered.

Participants' Opinions about the Impact of the FC Model on Learning

Figure 2 presents the data collected from participants about the statement "The FC model has contributed to my learning".

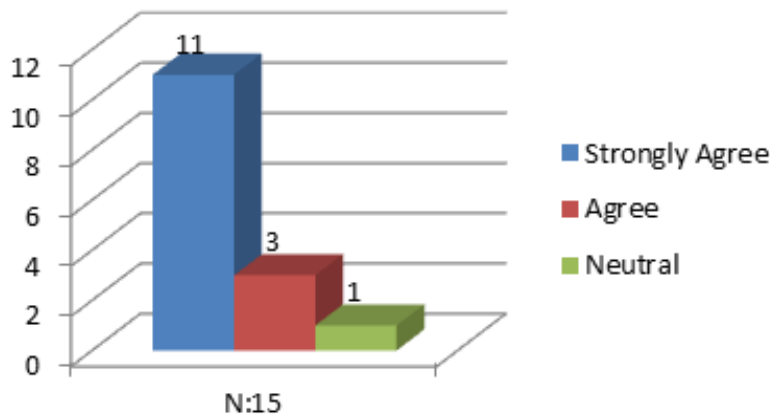


Figure 2. Opinions about the Impact of the Flipped Classroom Model on Learning

The majority of participants agreed that training enriched with the FC model contributed significantly to their learning. Participants expressed that they achieved better as they had come to the course with a particular pre-information as a result of this model. Some of the participants’ opinions are given below:

P1: “I was very satisfied with the course. It was very useful to attend the course after watching the videos. I established meaningful learning.”

P3: “Both the content prepared before the class and the delivery of sessions in the classroom were excellent. I learned a lot.”

P8: “It was a good practice. Coming to the class with prior knowledge was useful for my learning experience I feel myself more competency.”

Participants’ Opinions about the Consequent Use of FC Model

Table 1 presents the data gathered from participants in response to the question, “What are the positive/negative/to-be-improved aspects of the course enriched/supported with the FC model?”

Table 1. Participants’ Opinions on the Overall Model

	Themes	Codes	f
Positive		Preparation before class	9
		Independent study	5
		Reviewing possibility	4
		Easy access	2
Participants’ Opinions	Negative	Video structure	5
		Lack of interaction	2
Needs improvement		Interactive video	4
		Sharing materials earlier	3
Intention for future use		Positive	14
		Negative	1

The majority of participants described the points associated directly with the FC model (such as preparation before class, individual learning possibility) as positive aspects of the training. The participants noted that coming to class with prior knowledge acquired through watching or re-watching the videos according to their own studying pace and capacities is a strong aspect of this model. They pointed out that this situation provided them with meaningful learning and they felt more competent. As a negative aspect of the model, they described the need for more user-friendly videos (interactive, reinforced by various additional materials). The participants provided feedback about receiving the videos at a date longer than three-day period. Results showed that the majority of participants (n:14) intended to use this model in their own educational activities.

Discussion and Conclusion

Our study, conducted within the scope of training simulation educators, has two extremely important results: Participants stated that they achieved a meaningful learning, and they were planning to use this model in their future educational activities. We believe that such a positive situation happened because of the absence of some of the basic problems such as technical problems (Goldberg, 2014), long videos (Rotellar and Cain, 2016), attending class without watching the videos (Koo et al., 2016), bias of participants (Kim et al., 2014), inappropriate supporting materials (Enfield, 2013) of the FC model frequently described in the literature and the successful conduct of face-to-face discussions, presentations, and practices in the classroom. It is seen that in literature the course slides are usually made into video and shared with the participants before the course. Interactive debates are being held during the course (Farmer, 2018). Besides, it is reported that additional reading materials are necessary for meaningful learning (Dorussen et al., 2015). The most important factor of such a positive result was particularly the attendance of all participants after watching/following the videos and course materials (Bristol, 2014; Degrazia et al., 2012; Veeramani et al., 2015). It is apparent in literature that attending class without prior preparation leads to a range of problems in the application of the model, and that to resolve these problems, log-keeping via various technological tools is suggested as a way of checking the activities of the learners and converting logs into grades. However, we did not encounter such a problem in our study. Undoubtedly, we believe that the learners in adult education are aware of their roles and responsibilities in their individual learning, and their internal motivation drives this positive situation. The participants reported that they had participated in face-to-face courses, and had especially watched/read the prepared materials again and again, carrying out extra readings when necessary, noting that this had a fundamental effect on the development of significant learning. This was reported to be one of the leading contributions of the FC model (Milman, 2012; See and Conry, 2014). At this juncture, educators should help participants with extra readings, providing them with materials to be used for extra readings or making use of the database. Besides, it was reported that the participants may improve their own learning processes and critical thinking skills in cooperation with peer support (Otero-Saborido et al., 2018). In this context, it may be useful to facilitate the social interaction of participants using learning management systems.

Other results indicated that the participants followed the course materials via mobile learning methods without experiencing any technical problems. As reported in the literature (Gaughan, 2014; Rotellar and Cain, 2016), the videos were no longer than 10 minutes. Only one participant claimed that she had a mobile data quota problem as the video file sizes are too large. This is the point that should be considered in the future; it may be useful to offer alternative document sizes through the use of video size-reducing software while somehow sacrificing the high-quality solutions. Another participant reported that s/he could not access the course materials prepared in the PDF format using his/her smartphone, since s/he did not have the appropriate software installed. To resolve such problems, a list of necessary applications may be shared prior to the implementation of the FC model, and a supportive document may be prepared in this regard. Furthermore, delivering the materials as early as possible could be a facilitating element, particularly for the education of working adults. At this point, educators should be provided with any materials that will facilitate their use of the FC model, especially in their own courses. As in the examples abroad (Yale, Stanford etc.), video libraries or video production centres will be facilitating elements in this regard. Given, in particular, the intensive work hours of educators, it may be difficult for them to prepare quality instructional materials, and in this regard, educators should be supported institutionally by other departments (technology office, centre of educational technology etc.). It would also be fair to say that all materials should be developed to be compatible with mobile devices, given the advantage of

being able to access the course materials through mobile devices revealed in the present research. However, if this support is not available, it may be useful for educators to utilize various reading sources (Multimedia Learning - Mayer, (2009), etc.) in order to create effective multimedia contents for own courses.

The participants also emphasized some negative aspects: Camtasia-made videos were not interactive, and the voice intonation of presenters stayed at the same level in all videos. We recommend that those aspects should be considered in future studies, and that an interactive element (questions could be added to any desired point in videos and feedback could be demanded) should be added to videos through free applications similar to Edpuzzle (www.edpuzzle.com). Therefore, how many times the materials prepared have been watched and which aspects should be updated can be identified and revised accordingly. In other researches pretests can be applied before the course and in-class activities can be realized in this direction. Besides, in-class activities can be carried out by getting their questions before course. The main purpose is to collect information on participants' pre-learning and make changes to the course plan predetermined by the trainer. This approach is called just-in-time (Novak, 2011). Additionally, a learning management system may be used and administered as a preliminary/final test to assess academic success, and results/evidence could be obtained to gather information from the learners on how they achieved meaningful learning. The effect of the modular interactive videos prepared can be studied. Moreover, participants may be provided with additional useful documents (information on the access/use of various technological tools, etc.) prior to application, and the effect of this situation on the attitude towards the FC model can be studied.

Acknowledgements

An earlier version of this study was presented an International Conference, 2017.

Simülasyon Eğitici Eğitiminde Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamasına İlişkin Katılımcı Eğiticilerin Görüşleri

Giriş

Eğitim kurumlarından beklenenler günümüz çağına uygun biçimde öğrenenleri yetiştirmek, diğer bir deyişle onları geleceğe bilgi, beceri ve tutum yönünden hazırlamak ve onları hayat boyu öğrenen olarak mezun etmektir. Eğitim ortamlarında bilginin tek yönlü olarak eğiticiden öğrenenlere aktarılmasından ziyade, öğrenenlerin bu bilgiyi sentezleyebilmeleri ve farklı durumlara transfer edebilmelerine fırsatlar yaratılması beklenmektedir (Turan ve Gökteş, 2015). Bu amaca yönelik çeşitli teknolojik araç/uygulamalar (simülasyon, eğitsel yazılımlar, öğrenme yönetim sistemleri vb.), eğitsel yöntemler (probleme dayalı öğretim, göreve dayalı öğretim, bağlaşıklık öğretimi, işbirlikli öğretim vb.) işe koşularak etkili, verimli ve çekici öğrenme ortamları yaratılmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan ters yüz sınıf (TYS) (flipped classroom) modeli her ne kadar alanyazında 2000'li yıllardan (Baker, 2000; Lage ve diğerleri, 2000) itibaren yerini almışsa da son birkaç yıldır popülerleşmiş ve hemen hemen eğitimin her düzeyinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, mezuniyet sonrası) uygulama imkânı bulmuştur (Belfi ve diğerleri, 2015; Karaoglan-Yılmaz, 2017).

TYS modelinin fikir önderlerinden biri olan Eric Mazur'a göre öğrenme, bilgi transferi ve bilginin özümsemesinden oluşmaktadır (Mazur, 1996). Geleneksel sınıflarda bilginin transferi sınıf içerisinde genellikle düz anlatım yöntemi ile gerçekleşirken, bilginin özümsemesi bireylerin sınıf dışında bireysel olarak okumalar yapmaları, görevleri tamamlamaları vb. etkinliklerden oluşmaktadır. Oysa Mazur, eğiticilerin uzmanlığından en fazla yararlanılması gereken zamanın bilginin özümsemesi kapsamında olması gerektiğini savunmaktadır (Lambert, 2012). Bu aşamada sosyal etkileşim ve işbirlikli etkinliklerin üzerinde durulması gereken temel kavramlar olduğu bildirilmiştir (Sezer, 2017). Bu biçimde gerçekleştirilen bir eğitim yapılanması, Bloom taksonomisinde yer alan üst düzey öğrenme kazanımlarının (Analiz Etme, Değerlendirme, Yaratma) elde edilmesine yardımcı olabilir (Kara, 2015).

TYS modelinin uygulanmasında farklılıklar görülse de genel olarak ön hazırlık/okuma olarak verilen eğitsel dokümanlar (genellikle video) yoluyla temel kavramların bireysel/bağımsız olarak öğrenenler tarafından kendi hızlarında öğrenilmesi, sınıf zamanında ise etkileşimli, öğrenen merkezli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi olarak özetlenebilir (Karaoglan-Yılmaz, Öztürk ve Yılmaz, 2017; Öztürk ve diğerleri, 2015; Sezer ve Abay, 2018). YYS modelinin uygulanmasında genel olarak dört basamak yerine getirilmektedir. Bunlar; (1) Öğrenenlerin sınıf içerisindeki etkinliklere hazırlanmaları için temel bilgilerin yer aldığı ders materyallerinin hazırlanması, (2) Bu materyallerin öğrenenlerle ders öncesinde paylaşılması, (3) Öğrenenlere derse hazırlıklı gelmelerini sağlayıcı önlemlerin alınması ve (4) Sınıf içerisinde etkileşimli biçimde uygulama ve tartışma ağırlıklı ders işlenmesidir. Bununla birlikte Kim ve diğerleri (2014) etkili bir YYS model uygulaması için dokuz tasarım ilkesi önermektedir. Bunlar:

- (1) Sınıf etkinlikleri öncesi öğrenenlerin hazırlanan materyaller ile etkileşimde bulunması için fırsatlar sağlanması,
- (2) Öğrenenlerin sınıf etkinlikleri öncesi hazırlanmaları için bir teşvik sağlanması,
- (3) Öğrenenlerin öğrenme durumlarını değerlendirebilecek bir yöntem belirlenmesi,
- (4) Sınıf öncesi ve sınıf içi içerik/etkinliklerin arasında güçlü bağlantılar kurulması,
- (5) Öğrenenlere iyi yapılandırılmış ve tanımlanmış rehberlik sağlanması,
- (6) Öğrenenlerin sınıf öncesi paylaşılan içeriğe çalışabilmeleri için yeterli zaman sağlanması,
- (7) Etkili öğrenme iklimi ve topluluğu oluşturmak için kolaylaştırıcı rol üstlenilmesi,
- (8) Sürec içerisinde öğrenenler için anlık geribildirimler verilmesi,
- (9) Erişilmesi kolay ve herkes tarafından kolay kullanılacak teknolojilerin işe koşulması.

Konuya tıp eğitimi açısından bakıldığında geleneksel anlatı yöntemi yerine öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlayıcı, etkin oldukları öğretim yöntemlerinin her geçen yıl artan bir ivmeyle kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Chen ve diğerleri, 2017; Makhoul ve diğerleri, 2018; Mehta ve diğerleri, 2013). YYS modeli açısından bakıldığında Pubmed'de yer alan YYS modeli konusyla ilgili yapılan çalışma sayısı 2012 yılında 3 iken, 2013 yılında 13, 2014 yılında 25, 2015 yılında 51, 2016 yılında 66, 2017'de ise 85'dir. YYS

modeline olan ilginin ve gerçekleştirilen araştırma sayısının giderek arttığı görülmektedir. Bu çalışmalarda yer alan kurs/ders başlıkları çok çeşitlilik (acil tıp, yoğun bakım, biyoistatistik, anatomi, cerrahi, biyokimya, nörofizyoloji vb.) göstermektedir. Bu çalışmaların öğrencilerin motivasyonlarına (Belfi ve diğerleri, 2015; Heitz ve diğerleri, 2015), akademik başarılarına (Boysen-Osborn ve diğerleri, 2016; Gillispie, 2016; O'Connor ve diğerleri, 2016; Tune, Sturek & Basile, 2013), tutumlarına (Belfi ve diğerleri, 2015; Evans ve diğerleri, 2016; Lew, 2016) olumlu etki ettiği bulunmuştur.

Chen ve diğerleri (2017) tarafından 'Tıp eğitiminde TYS modelinin etkililiği' adlı gerçekleştirilen sistematik derleme çalışmasında 82 çalışma incelenmiş olup, TYS modelinin öğrenci motivasyonu, öğrenmesi (bilgi ve beceri) ve öğrencinin öğrenme sorumluluğu almasında önemli bir yaklaşım olduğu ortaya koyulmuştur. Ancak bütünü açısından bakıldığında bu çalışmalarda üzerinde yeterince durulmayan bir konu eğiticilerin bu modele ilişkin katılımcı olarak görüşlerinin alınması, bu yöntemi kullanmadaki istek durumlarının neler olduğunun belirlenmesi ve daha da önemlisi özellikle Sürekli Mesleki Gelişim etkinlikleri çerçevesinde bu yöntemin uygulanabilirliğinin tartışılmasıdır. Bu eksikliğin giderilmesinde ender görülen çalışmalardan birinde Lew (2016) Stanford Üniversitesinde 46 dördüncü sınıf acil tıp stajyerleri ile bir araştırma gerçekleştirmiş, bu çalışmada hem öğrencilerin hem de bu süreçte yer alan eğiticilerin görüşlerini almıştır. Araştırma sonrasında hem öğrencilerin hem eğiticilerin bu süreçten oldukça memnun oldukları, TYS modelini geleneksel eğitime tercih ettikleri, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği ve eğiticilerin bu modeli uygulamada daha sonraki eğitimlerde devam etme niyetinde oldukları belirlenmiştir.

Alanyazında TYS modelinin genellikle tıp eğitiminde mezuniyet öncesi eğitimlerde kullanıldığı görülmekte, eğitici eğitiminde TYS modelinin gerçekleştirildiği yalnız bir araştırmaya (Sackalingam ve diğerleri, 2016) rastlanılmıştır. Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında eğiticilerin iş yükü ve yeterli zaman ayıramamaları birer engel olarak ifade edilmektedir (Sezer, Onan ve Elçin, 2016). TYS yönteminin kullanılması özellikle temel bilgilerin önceden eğiticilerle paylaşılarak yüz yüze eğitim zamanının daha etkili ve verimli kullanılmasını sağlayabilir. Bununla birlikte eğiticilerin birer katılımcı olarak bu modelle gerçekleştirilen eğitimlerde yer almaları ve bu doğrultuda görüşlerinin incelenmesi, bu modelin ileride kendi derslerinde kullanım durumuna ilişkin dikkate alınması gereken noktaların eğitici odağında ortaya çıkarılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada simülasyon eğitici eğitimlerinde TYS modeli kullanılmış olup, katılımcı eğiticilerin bu modelin kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler bir durum saptaması niteliğinde sayılmış ve betimsel çalışma yapılmıştır (Karasar, 2004). Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı tarafından verilen Simülasyon Eğitici Eğitimine kayıt olan ve eğitim alan 15 eğitici oluşturmuştur. Katılımcılar Amasya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulunda çeşitli bölümlerde öğretim üyesi/görevlisi olarak görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Uygulama Sonrası Geribildirim Formu' kullanılmıştır. Geribildirim formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Formda, katılımcıların eğitim kapsamında hazırlanan elektronik materyallere hangi teknolojik araçlarla erişim sağladıkları, bu süreçte herhangi bir sorun yaşayıp-yaşamadıkları gibi teknik sorular ve yöntemin öğrenme durumuna etkisi, yöntemin olumlu/olumsuz/geliştirilmesi gereken yönlerin neler olduğuna ilişkin sorular yer almıştır. Veriler eğitimlerden bir hafta sonra yüz yüze oturumda toplanmıştır. Çalışma verileri betimsel analiz yöntemiyle araştırmacılar tarafından frekans kullanılarak analiz edilmiş ve tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

Uygulama Süreci

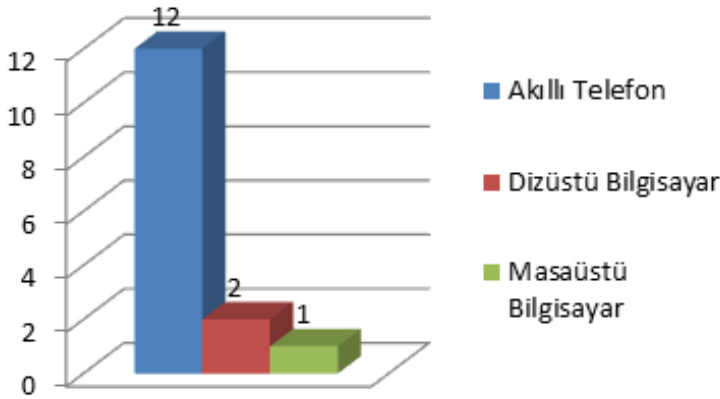
Çalışma; 'beceri eğitiminde modeller, yetiştiricilik, koçluk, beceri ölçmede sınama ortamları, çözümleme, simülasyon türleri, standart hasta uygulamaları ve yapıcı geribildirim verme' başlıkları çerçevesinde bir hafta

(beş tam gün – 40 saat) süren eğitimlerin gerçekleştirilmesi ve bu eğitimlerde kullanılan TYS modelinin eğitimlerden bir hafta sonra değerlendirilmesinden oluşmaktadır. İlk aşamada eğitsel hedefler ve içerik belirlendikten sonra tıp eğitiminde görev yapan dört öğretim üyesi tarafından ders materyalleri hazırlanıp, elektronik biçime Camtasia programı ile dönüştürülmüştür. Ders videoları alanyazında (Gaughan, 2014; Koo ve diğerleri, 2016; Rotellar & Cain, 2016) belirtildiği üzere 10 dakikayı geçmeyecek biçimde oluşturulmuştur. E-mail grubu üzerinden haberleşme sağlanarak, ders materyallerinin paylaşımı üç gün öncesinden hazırlanan bir web sitesi aracılığı ile katılımcılara duyurulmuştur. Sınıf ortamında ilk olarak ilgili ders konusu ile ilgili anlaşılmayan bir yer olup olmadığı sorgulanmış, bu doğrultuda tartışma yürütülmüştür. Daha sonra çeşitli etkinliklerle (tartışmalar, olgu sunumları, ek videolar) ders işlenerek bir sonraki ders konusu ve yapılması gerekenler hakkında bilgi verilerek ve geribildirim alınarak ilgili oturum sona erdirilmiştir. Eğitimin verildiği bu bir haftalık süre sonrasında eğitimcilerle çözümleme oturumu yüz yüze ortamda gerçekleştirilmiş ve modele ilişkin geribildirimleri alınmıştır.

Bulgular

Hazırlanan Materyallere İlişkin Bulgular

Katılımcıların yüz yüze sınıf etkinlikleri öncesinde, hazırlanan ders materyallerini takip edip etmedikleri birçok araç ve uygulama (Öğrenme Yönetim Sistemleri, Edpuzzle vb.) ile log alma yöntemi ile belirlenebilir. Bu araştırmada ise katılımcıların kendi beyanları esas alınmıştır. Katılımcıların tamamının (N: 15) hazırlanan eğitim materyallerini ders öncesinde takip ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim materyallerine hangi araçla eriştiklerine ilişkin veriler Şekil 1’de verilmiştir.

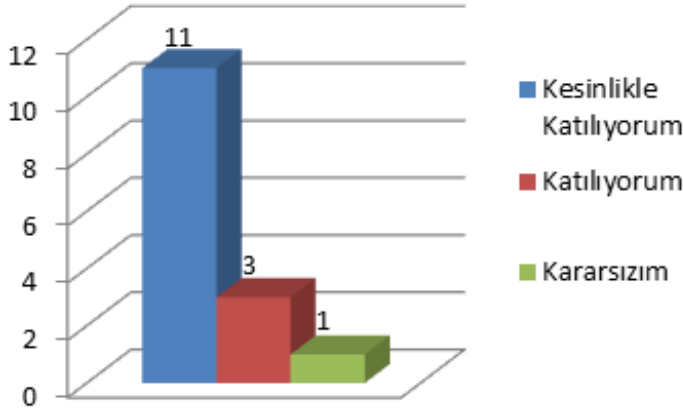


Şekil 1. Materyallere Erişimde Kullanılan Araçlar

Şekil 1’de de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğunun (n:12; %80) ders materyallerine akıllı telefonlarıyla eriştikleri görülmektedir. Bu durum mobil öğrenmenin son yıllarda en sık rastlanılan bilgi edinme yöntemi olmasının getirdiği doğal bir sonuçtur. Bununla birlikte, katılımcılara ders materyallerine erişim sırasında herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (n:12; %80) herhangi bir sorun yaşamadan materyallere erişim sağladıkları belirlenmiştir. İlk aşamada yalnızca video olarak hazırlanan ders materyalleri daha sonra katılımcıların istekleri doğrultusunda pdf dosyası olarak da hazırlanarak, kurs öncesinde kendilerine sunulmuştur. Bir katılımcı pdf dosyasına akıllı telefonunda ilgili program yüklü olmadığından erişemediğini, iki katılımcı ise videoların boyutunun büyük olmasından kaynaklı internet kota problemlerinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kurs öncesinde ek bilgiler verilerek, hangi programların kullanılması önerildiği, video boyutlarının farklı çözünürlüklerde (boyutlarda) sunulması vb. önlemlerin alınması bu sorunlarla karşılaşılmasını sağlayacaktır.

Öğrenmeye Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

‘Gerçekleştirilen TYS modeli öğrenmeye katkı sağladı’ ifadesine ilişkin katılımcılardan elde edilen veriler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. TYS Modelinin Öğrenme Üzerine Katkısına İlişkin Görüşler

Şekil 2’de de görüldüğü üzere katılımcıların çok büyük oranla (Kesinlikle Katılıyorum:%73, Katılıyorum:%20) TYS modeli ile gerçekleştirilen eğitimin öğrenmelerine anlamlı katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar bu model sayesinde özellikle derse belirli bir ön bilgi ile geldiklerinden dolayı daha iyi öğrenme durumu sağlandığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K1: “Eğitimlerden çok memnun kaldım. Ders öncesi hazırlanan videoları izleyip gelmek benim için çok faydalı oldu. Anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdim.”

K3: “Gerek ders öncesi hazırlanan içerikler, gerekse sınıf ortamındaki ders işlenişi mükemmeldi. Çok şey öğrendim.”

K8: “Güzel bir uygulama oldu. Ders öncesi ön bilgili olarak derse gelmek öğrenmemde iyi oldu. Kendimi daha yetkin hissediyorum”

Ters Yüz Sınıf Modelinin Olumlu, Olumsuz ve Geliştirilmesi Gereken Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

‘TYS modeli çerçevesinde gerçekleştirilen eğitimin, olumlu/olumsuz/geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?’ sorularına ilişkin katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Modele İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Olumlu	Ders öncesi hazırlık	9
	Bağımsız çalışma	5
	Tekrar izleme fırsatı	4
	Kolay erişim	2
Katılımcı Görüşleri	Video yapısı	5
	Etkileşim eksikliği	2
Geliştirilmesi	Etkileşimli video	4

Gereken	Materyalleri daha erken paylaşma	3
Gelecekte kullanım niyeti	Olumlu	14
	Olumsuz	1

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu TYS modelinin kendisinden kaynaklı olan durumları (ders öncesi hazırlık, bireysel öğrenme fırsatı vb.) eğitimin olumlu yönü olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar hazırlanan videolar sayesinde kendi çalışma hızlarında ve kapasitelerinde videoları tekrarlı izleyerek derse belirli bir ön bilgi ile gelmelerinin bu yöntemin güçlü yönü olarak bildirmişlerdir. Bu durumun kendilerinde anlamlı öğrenmeler sağladığını ve kendilerini eğitsel açıdan daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan hazırlanan videoların daha kullanıcı dostu (etkileşimli, çeşitli ek materyallerle destekli) olması gerekliliğini bir eksiklik olarak dile getirmişlerdir.

Katılımcılar hazırlanan bu videoların bu araştırmada olduğu üzere üç gün değil, daha erken bir zamanda kendilerine ulaştırılması gerektiği yönünde geribildirimde de bulunmuşlardır. Araştırmada son olarak katılımcıların ileride kendi derslerinde bu modeli kullanma istekleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (n:14) bu yöntemi kendi derslerinde kullanma niyetinde oldukları belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Simülasyon eğitici eğitimi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın en önemli iki sonucu katılımcıların anlamlı öğrenmeler gerçekleştirildiğini beyan etmeleri ve bu modeli ileride kendi derslerinde kullanma niyetinde olmalarıdır. Bu olumlu durumun ortaya çıkmasında alanyazında sıklıkla dile getirilen; teknik sorunlar (Goldberg, 2014), uzun videoların hazırlanması (Rotellar ve Cain, 2016), materyallerin ders öncesinde takip edilmemesi (Koo ve diğerleri, 2016), katılımcıların yöntemle ilişkin olumsuz ön yargıları (Kim ve diğerleri, 2014), uygun olmayan ek materyallerin hazırlanması (Enfield, 2013) gibi TYS modeli uygulamalarında yaşanan sorunların olmaması ve yüz yüze gerçekleştirilen derslerdeki tartışmaların, anlatıların, uygulamaların vb. başarılı biçimde yürütülmesi olduğu düşünülmektedir. Özellikle tüm katılımcıların hazırlanan videolar ve ders materyallerini takip ederek/izleyerek derse katılım sağlamaları bu araştırmada ulaşılan olumlu sonuçların en önemli gerekçesi olduğu düşünülmektedir. Literatürde de görüldüğü üzere genellikle ders sunumları video haline getirilip, katılımcılar ile ders öncesinde paylaşılmakta, ders esnasında ise çeşitli etkinliklerle etkileşimli tartışmalar yürütülmektedir (Farmer, 2018). Bununla birlikte ek okuma materyallerinin verilmesinin de anlamlı öğrenmeler için gerekli olduğu bildirilmektedir (Dorussen ve diğerleri, 2015). Alanyazında (Bristol, 2014; Degrazia ve diğerleri, 2012; Veeramani ve diğerleri, 2015) hazırlıksız derse gelinmesinin modelin uygulanmasında çeşitli sorunlara neden olduğu, bu sorunların giderilmesinde çeşitli teknolojik araçlarla öğrenenlerin ders öncesi materyalleri takip edip etmemelerinin log alma yöntemi ile takibinin sağlanarak nota dönüştürücü önlemlerin alındığı görülmektedir. Bununla birlikte ders materyallerini takip edemeyen öğrenenler için extra zaman ayrıldığı, ders öncesinde ön test benzeri değerlendirmelerin yapıldığı, öğrenenlerin eğitimcilerle anlaşılmayan hususları mail olarak gönderilmesinin sağlandığı, öğrenme yönetim sistemi üzerinden çeşitli ek görevler verildiği görülmektedir. Ancak bu araştırmada buna benzer bir sorunla karşılaşmamıştır. Şüphesiz yetişkin eğitiminde öğrenenlerin kendi öğrenmelerine ilişkin rol ve sorumluluk bilinci içerisinde ve içsel motivasyonla eğitimlere katılım göstermeleri bu olumlu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar özellikle hazırlanan materyalleri tekrar izleyerek/okuyarak, gerektiğinde ek okumalar yaparak yüz yüze derse katılım sağladıklarını ve bu durumun anlamlı öğrenme durumları geliştirmelerinde temel nokta olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumun TYS modelinin sağladığı en önemli katılardan biri olduğu bildirilmektedir (Milman, 2012; See ve Conry, 2014). Bu noktada katılımcıların ek okumalar yapmaları sürecinde bir eğitici olarak kolaylaştırıcı rol alarak, ek okuma materyalleri, veritabanı kullanımı vb. yönlendirmeler sağlanabilir. Bununla birlikte ders öncesinde katılımcıların akran desteği ile etkileşimli işbirliği gerçekleştirerek kendi öğrenme süreçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri bildirilmektedir (Otero-Saborido ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda öğrenme yönetim sistemleri kullanılarak katılımcıların sosyal etkileşimlerinin sağlanmasında kolaylık sağlanması yararlı olabilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bulgular, katılımcıların mobil öğrenme yöntemi ile ders materyallerini takip ettiklerini, herhangi bir teknik problemle karşılaşmadıklarını göstermektedir. Videolar alanyazında (Gaughan, 2014; Rotellar ve Cain, 2016) bildirildiği üzere 10 dakikayı geçmeyecek şekilde hazırlanmıştır. Öte yandan bir katılımcı videoların dosya boyutunun büyük olmasından dolayı internet kota problem yaşadığını bildirmiştir. Bu

durum bundan sonraki arařtırmalarda dikkate alınmalıdır. Video boyutu küçültme yazılımları ile hazırlanan videoların çözünürlük kalitesinden bir ölçüde ödün vererek bir seçenek olarak sunulması faydalı olabilir. Bir katılımcı ise akıllı telefonunda .pdf dosyası biçiminde hazırlanmış ders materyallerine telefonda uygun program olmadığından erişemediğini bildirmiştir. Bu ve buna benzer sorunların çözümü için, TYS modeli uygulaması öncesinde gerekli olacak olan uygulamaların (dosya okuyucu, video oynatıcı vb.) bir listesi paylaşılabilir ve bu konuda destek dokümanı hazırlanabilir. Bununla birlikte hazırlanan bu materyallerin olabildiğince erken verilmesi özellikle bir yandan mesleklerini icra eden yetişkinlerin eğitimlerinde kolaylaştırıcı bir unsur olabilir. Bu noktada özellikle kendi derslerinde TYS yönteminin kullanımı konusunda eğiticilere kolaylaştırıcı unsurlar sağlanmalıdır. Yurtdışı örneklerde olduğu üzere (Yale, Stanford vb.) video kütüphaneleri ya da video üretim merkezleri bu amaçla kolaylaştırıcı olacaktır. Özellikle eğiticilerin yoğun çalışma saatleri düşünüldüğünde, nitelikli öğretim materyalleri hazırlamak kendileri için zorlayıcı olabilir. Bu konuda eğiticiler çeşitli birimler (video üretim merkezleri, teknoloji ofisleri vb.) tarafından kurumsal olarak desteklenmelidir. Arařtırmada elde edilen mobil yolla ders materyallerine erişimin sağlanmasından hareketle tüm materyallerin mobil uyumlu biçimde geliştirilmesi gerektiği de söylenebilir. Bununla birlikte böyle bir destek alınamaması durumunda, eğiticilerin kendi kendilerine etkili çoklu ortam içerikleri yaratabilmeleri için çeşitli kaynaklardan (Multimedya Learning - Mayer, (2009) vb.) faydalanmaları bu konuda yönlendirilmeleri yararlı olabilir.

Öte yandan katılımcıların yönetime ilişkin bazı olumsuz ve geliştirilmesi gereken yönler olduğunu bildirdikleri görülmektedir. Bunlar hazırlanan videoların etkileşimsiz olması ve videoda rol alan eğiticilerin ses tonlamasının hep aynı düzeyde ilerlemesi olarak belirtilmiştir. Gelecek arařtırmalarda bu durumların göz önüne alınması önerilmekte, hazırlanan videolara Edpuzzle (www.edpuzzle.com) tarzı ücretsiz uygulamalar ile etkileşim (videonun istenen kısmına soru eklenip, geribildirimde bulunması sağlanabilir) katılması önerilmektedir. Böylelikle hazırlanan materyallerin kaç tekrarla izlendiği, güncellenmesi gereken yönleri vb. belirlenerek gözden geçirilebilir. Diğer arařtırmalarda ön test uygulanarak katılımcıların ön öğrenmeleri ders oturumu öncesinde belirlenebilir ve ders içi etkinlikler bu doğrultuda gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte katılımcıların yüzyüze ders oturumu öncesinde anlaşılmayan yerleri eğiticiye yönlendirmesi sağlanarak, ders esnasında bu bilgiler ışığında etkinlikler gerçekleştirilebilir. Buradaki temel amaç, katılımcıların ön öğrenmeleri üzerine bilgi toplayarak, eğitici tarafından önceden belirlenen ders planı üzerine değişiklikler gerçekleştirilmesidir. Bu yaklaşım zamanında öğrenme (just-in-time) olarak adlandırılmaktadır (Novak, 2011). Diğer arařtırmalarda bir öğrenme yönetim sistemi kullanılabilir, katılımcılara akademik başarı testi ön/son test olarak uygulanabilir ve katılımcıların anlamlı öğrenme gerçekleştirdiklerine ilişkin kendi beyanlarını doğrulayıcı sonuçlar/kanıtlar elde edilebilir. Hazırlanan modüler, etkileşimli videoların etkisi arařtırılabilir. Bununla birlikte katılımcılara uygulama öncesinde yararlı ek dokümanlar (çeşitli teknolojik araçlara erişim/kullanım bilgileri vb.) sağlanarak, bu durumun TYS modeline ilişkin tutuma etkisi arařtırılabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın ilk bulguları Uluslararası bir konferansta sunulmuştur.

References

- Baker, J. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In *Proceedings of the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL.
- Belfi, L. M., Bartolotta, R. J., Giambone, A. E., Davi, C., & Min, R. J. (2015). "Flipping" the introductory clerkship in radiology: impact on medical student performance and perceptions. *Academic Radiology*, 22(6), 794-801.
- Boysen-Osborn, M., Anderson, C. L., Navarro, R., Yanuck, J., Strom, S., McCoy, C. E., ... & Langdorf, M. I. (2016). Flipping the advanced cardiac life support classroom with team-based learning: comparison of cognitive testing performance for medical students at the University of California, Irvine, United States. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 1, 1-13.
- Bristol, T. J. (2014). Educate, excite, engage. *Teaching and Learning in Nursing*, 9, 43-46.
- Chen, F., Lui, A. M., & Martinelli, S. M. (2017). A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. *Medical Education*, 51(6), 585-597.
- DeGrazia, J.L., Falconer, J.L., Nicodemus, G., & Medlin, W. (2012). Incorporating screencasts into chemical engineering courses. In *Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition*.
- Dorussen, Hans., Gizelis, T-I., and Arena, P. (2015) Will video kill the lecturing star? The Guardian. Retrieved 19 January 2018, from: <http://www.theguardian.com/higher-educationnetwork/2015/nov/25/will-video-kill-the-lecturing-star>
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Tech Trends*, 57, 14-27. doi:10.1007/s11528-013-0698-1
- Evans, K. H., Thompson, A. C., O'Brien, C., Bryant, M., Basaviah, P., Prober, C., & Popat, R. A. (2016). An innovative blended preclinical curriculum in clinical epidemiology and biostatistics: impact on student satisfaction and performance. *Academic Medicine*, 91(5), 696-700.
- Farmer, R. (2018). The what, the how and the why of the flipped classroom. *Innovative Practice in Higher Education*, 3(2), 14-31.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Gillispie, V. (2016). Using the flipped classroom to bridge the gap to generation Y. *The Ochsner Journal*, 16(1), 32-36.
- Goldberg, H. (2014). Considerations for flipping the classroom in medical education. *Academic Medicine*, 89(5), 696-697. doi:10.1097/ACM.0000000000000209
- Heitz, C., Prusakowski, M., Willis, G., & Franck, C. (2015). Does the concept of the "flipped classroom" extend to the emergency medicine clinical clerkship?. *Western Journal of Emergency Medicine*, 16(6), 851-855.
- Kara, C. O. (2015). Flipped classroom. *Toraks Cerrahisi Bulteni*, 9, 224-228. doi:10.5152/tcb.2015.064
- Karaoglan Yılmaz, F. G. (2017). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87-102.
- Karaođlan Yılmaz, F.G., Öztürk, T., & Yılmaz, R. (2017). The effect of structure in flipped classroom designs for deep and surface learning approaches. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issues, 732-749.
- Karaođlan Yılmaz, F. G., Olpak, Y. Z., & Yılmaz, R. (2018). The effect of the metacognitive support via pedagogical agent on self-regulation skills. *Journal of Educational Computing Research*, 56(2), 159-180.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.

- Koo, C.L., Demps, E.L., Farris, C., Bowman, J.D., Panahi, L., & Boyle, P. (2016). Impact of flipped classroom design on student performance and perceptions in a pharmacotherapy course. *The American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 33-39.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31(1), 30-43.
- Lambert, C. (2012) 'Twilight of the Lecture.' Harvard Magazine. March/April 2012. Retrieved 19 January 2018, from: <http://harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture>
- Lew, E. K. (2016). Creating a contemporary clerkship curriculum: the flipped classroom model in emergency medicine. *International Journal of Emergency Medicine*, 9(1), 25-32.
- Makhoul, I., Motwani, P., Schafer, L., Arnaoutakis, K., Mahmoud, F., Safar, M., ... & Thrush, C. (2018). Integrating Collaborative Learning and Competition in a Hematology/Oncology Training Program. *Journal of Cancer Education*, 33(1), 186-192.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazur, E. (1996). *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mehta, N. B., Hull, A. L., Young, J. B., & Stoller, J. K. (2013). Just imagine: new paradigms for medical education. *Academic Medicine*, 88(10), 1418-1423.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Novak, G. M. (2011). Just in time teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 11, 63-73.
- O'Connor, E. E., Fried, J., McNulty, N., Shah, P., Hogg, J. P., Lewis, P., ... & Reddy, S. (2016). Flipping radiology education right side up. *Academic radiology*, 23(7), 810-822.
- Otero-Saborido, F. M., Sánchez-Oliver, A. J., Grimaldi-Puyana, M., & Álvarez-García, J. (2018). Flipped learning and formative evaluation in higher education. *Education+ Training*, 60(5), 421-430.
- Öztürk, T., Karademir, T., Karaođlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2015). Examining flipped classroom model from students' point of view. In Proceedings of the 7th international conference on education and new learning technologies, Barcelona-6th-8th of July.
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), PMID:27073287
- See, S., & Conry, J. M. (2014). Flip my class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(4), 585-588. doi:10.1016/j.cptl.2014.03.003
- Sezer, B. (2017). The effectiveness of a technology-enhanced flipped science classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 55(4), 471-494.
- Sezer, B., & Abay, E. (2018). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model in Medical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2018.1452292
- Sezer, B., Onan, A., & Elçin, M. (2016). Sürekli tıp eğitiminde bilişim teknolojileri [Information technologies in continued medical education]. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Education-Special Topics*, 1(3), 1-6.
- Sockalingam, S., James, S. L., Sinyi, R., Carroll, A., Laidlaw, J., Yanofsky, R., & Sheehan, K. (2016). A flipped classroom approach to improving the quality of delirium care using an interprofessional train-the-trainer program. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 36(1), 17-23.
- Tune, J. D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in Physiology Education*, 37(4), 316-320.
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri [A new approach in higher education: the students' views on flipped classroom method]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2). 156-164.

Veeramani, R., Madhugiri, V.S., & Chand, P. (2015). Perception of MBBS students to "flipped classroom" approach in neuroanatomy module. *Anatomy & Cell Biology*, 48, 138-143.



An Evaluation of the Communication Problems between Nurse Candidates and Patients in Terms of Adult Coaching

Hayat Boz^{*a}, Sevinç Dereli^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.407786

Article History:

Received 19.03.2018

Accepted 31.03.2018

Published 31.10.2018

Keywords:

Prospective nurse,

Patient,

Communication,

Adult coaching.

Article Type: Research Article

Abstract

This research aims to identify the hardships that the nurse candidates confront at their internship clinics while patient-caring and coaching, to specify the conflicts between them and the patients in accordance with their own feedbacks, and to evaluate these problems in terms of adult coaching. The study group chosen from 12th grade students of Anatolia Medical Vocational High School- Nursing Department were 12 nurse candidates, who were studying Skills training in 2 different teaching hospitals, have had face-to-face individual meetings with. The findings were as follows: Trainee nurses have faced problems such as resistance to the treatment, refusal, crying out, communication issues, unnecessary demands, repelling out of the room, and pre-judgement, and they have attempted to overcome these problems by establishing empathy and roll-modeling other nurses. While facing out extra-and-unrelated workload with other medical personnel, they have also had problems like being seen as a servant and as a selfish person by the patients' relatives. Nurse candidates did not only suggest that they have become more conscious about the communication problems due to the interviews, but they have also learned how to utilize their experiences as a means to detect possible solutions and so not being as helpless as they were before.

Yetişkin Eğitimi Açısından Hemşire Adayları İle Hastalar Arasındaki İletişim Sorunlarının Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI:10.14686/buefad.407786

Makale Geçmişi:

Geliş 19.03.2018

Düzeltilme 31.03.2018

Kabul 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Hemşire adayı,

Hasta,

İletişim,

Yetişkin eğitimi.

Makale Türü: Araştırma

makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı hemşire adaylarının staj yaptıkları kliniklerde hasta bakımı ve eğitim hizmeti sunarken karşılaştıkları güçlükleri, yetişkin hastalarla aralarında yaşanan iletişim çatışmalarını ve yaşadıkları sorunları, kendilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu sorunları yetişkin eğitimi açısından değerlendirmektir. Çalışma grubu, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Hemşirelik Bölümü 12. sınıf tan seçilen, 2 farklı Eğitim Hastanesinde Beceri Eğitimi yapan 12 hemşire adayı ile yüz yüze bireysel görüşmeler sonucu gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar şöyledir: Hemşire adayları kliniklerde hastalarla, tedaviye uymama, reddetme, ağlama, dil problemleri, gereksiz istekler, odadan kovma, önyargılar gibi sorunlar yaşamışlar ve bu sorunlarla da öncelikle empati kurarak ve diğer hemşireleri rol model alarak baş etmeye çalışmışlardır. Diğer sağlık personelleriyle de gereksiz ve alakasız iş yükü, acımasız ve anlayışsız davranışlar şeklinde sorun yaşarken, hasta yakınlarıyla da, hizmetçi gibi görülme, bencillik gibi sorunlar yaşamışlardır. Hemşire adayları görüşmeler sayesinde yaşadıkları iletişim sorunlarıyla daha bilinçli şekilde yüzleşmişler, farkında olmuşlar ve yaşadıkları deneyimleri bilgiye ve çözüme üretmeye dönüştürerek bundan sonra çaresizlik yaşamayacaklarını belirtmişlerdir.

*Corresponding Author: hboz@education ankara.edu.tr

^a Assoc. Prof Dr. Hayat Boz, Ankara University, Ankara Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-5409-8371>

^bSevinç Dereli, Ankara University, Ankara Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-1535-4042>

Introduction

In recent years, communication has been of a large importance because it acts as a key in interpersonal relations. However, sometimes there might occur some communication-hardening situations. It is accepted that communication and communication skills have a vital role on nursing education and application, and that ineffective communication leads to frustrating problems in terms of quality and quantity (Özcan, 2006:98).

Kron (1966), defines medical vocational schools and health facilities as establishments where the power and authority were concentrated at the top. For Kron, nurses are people who are self-sacrificing, humble and ready-to-serve for others, so they are not necessarily willing to state their thoughts and feelings. They get ready for the role to serve. They were expected to be a part of the medical team, not the decision-making mechanism; indeed, they are so occupied that they do not look after their rights (Kron, 1966; Özcan, 2006).

It was supposed that nursing schools encourage and train students to be more self-confident, able to decide autonomously, aware of what practice they do, and capable of controlling their anxiety, helplessness and fury caused by exhaustion not to constitute further conflicts between them and the patient companions. If nurse candidates get such a support from their colleagues in the facilities where they practiced skills training and Internship, they shall improve themselves as an individual and a member of the occupation, and be capable of working out the problems they encounter with the patients by determining the correct parameters (Özcan, 2006).

In health facilities, Anatolia Medical Vocational High School students who took skills trainings three times and 8 hours a week in 11th and 12th grades run into several communication problems with the adolescent patients that they nurse in clinics. These problems resulted in challenges in the delivery and acquisition of health-care system. In this research, it was aimed to determine the hardships of a group of 12th grade nurse candidates in Anatolia Medical Vocational High School while offering patient-care service, patient education for specific needs and health-care service. To determine the communication conflicts and deficiencies experienced with patients in accordance with their own will, and also to evaluate these problems considering adolescent coaching are aimed. With regard to this objective, the answers of the following questions are sought.

- 1- What are the demographic characteristics of the participants?
- 2- What are the problems the nurse candidates face in the clinics they practice?
- 3- Do these problems cause conflicts in communication?
- 4- What do they do about the problems faced?
- 5- Do they face any problems with patient-companions and other medical personnel?
- 6- Do they have suggestions related to these problems?

This research, conducted between April 21 and June 9 2017, was restricted with the data and remarks obtained with 12 nurse candidates in total -nine studying Skills training in Ankara Numune Education And Research Hospital, and three studying Skills training in Ankara Highly Specialized Education and Research Hospital- by using semi-structured interview forms.

Method

This study has been completed by using semi-structured interview technique, which is a qualitative research technique. The most substantial convenience that semi-structured interviewing technique offers the researcher is that it presents a more systematic and comparable data since it is based on a preset interviewing protocol. From this aspect, it is a more appropriate researching style for education-science studies (Yıldırım & Şimşek, 2005).

The Study Group

The study group of this research group was made up of twelve 12th grade nurse candidates studying skills training three days and eight hours a week in MEB Anatolia Medical Vocational High School Program, Nursery Department, Ankara Numune Education and Research Hospital (ANEAH) and Ankara Highly Specialized Education and Research Hospital (AYİEAH).

The following are the reasons why nominees are selected from 12th grades:

- The candidates had had Skills training 3 days and 8 hours a week in the 11th grade and completed their summer training too,
- They found out about the communication problems with patients they nursed and gained awareness,
- They were supposed to produce solutions by setting up a more conscious and professional interaction in the future.

These are the reasons why the research has been conducted in the above-mentioned hospitals:

1- Ankara Numune Education and Research Hospital, as the oldest health facility in Ankara, has been providing service since 1800s. For its number of personnel and patients, its success in treatment and care, its patients' and patient-companions' sociological, psychological and cultural characteristics' reflecting Turkey's inlay precisely, its variety in cases. Since it is also an educational hospital, it is a facility that enriches its students' skills, technical knowledge, good manners and experiences. Out of this hospital, interviews have been done with 9 students in total – 1 male, 8 female.

2- Ankara Highly Specialized Education and Research Hospital, as one of the largest Specific Branch Hospitals in Turkey, is a good example of group work with its staff that has achieved enormous successes in the field of Cardiovascular Surgery for more than 50 years. In this hospital, nurse candidates are able to improve themselves vocationally. 3 students -1 male, 2 female have been interviewed out of this hospital.

Instrument

The interviews have been conducted between April 21 – June 9 2017, with the permission of the responsible nurses in clinics, where prospective nurses practice. The practicing hours were in their internship days and in the afternoons and evening hours when they would be less occupied. An interview protocol and an interview form consisting of 7 questions were created, and with each of the nurse candidates, 15 to 25 minutes of interviews were held so as to give them room to express themselves comfortably.

During the interviews, the interviewees were numbered as G1, G2, respectively. All of meetings were held in accordance with the interviewing protocol, in an atmosphere where there is effective listening, sincerity and reliability. In order to keep the data better, a voice recorder was also used throughout the interviews.

In the analysis of the research data, descriptive analyzing technique was used. Descriptive analyzing technique is a technique in which the data is interpreted and summarized according to the preset themes, direct citations are used in order to remark the interviewed individuals' views effectively, and the obtained results are evaluated based on the reason-result connections (Yıldırım & Şimşek, 2005).

The interviews were written down, and the data gathered was interpreted in frame of the research questions. In addition to this, in order to reflect the views of the interviewees, direct quotations were often utilized in the descriptive analysis of the findings.

The proper names of the nurse candidates were codified so as to protect the principles of privacy. Therefore, each interview was coded as "G", and each interviewee was numbered as "G1, G2, G3, G4, G5...G12".

Findings and Interpretations

In this section of the research, the questions in the interview form were grouped in accordance with the problems and the findings are presented. The nurse candidates, having similar demographic qualities, age between 17 and 19. The group consists of 2 male and 10 female 12th grade students who have been taking Skills training in hospitals 3 days a week and 8 hours a day for 2 years.

Clinics where nurse candidates have skills training during the interviews and demographic information of patients treated in these clinics

Every adolescent patient cared by nurse candidates had unique characteristics. Since each patient had different perceptions of themselves, age, illness, hospitalization, and treatments applied, their reactions will also differ. To get to know the individual, the nurse candidate should first collect information. She collected this information directly from the patient's file, the doctor, observations of other nurses and indirect interactions with the patient, monitoring and evaluating the clues directly or indirectly through the patient's interpersonal relationships (Özcan, 2006).

Nurse candidates said that they did their internships in various clinics and polyclinics of hospitals - G1, G2, G7 and G11 in the Internal Medicine Clinics (Cardiology, Gastroenterology, Hematology, General Internal Medicine). While G3, G8 and G9 in the Surgical Clinics (Urology, General Surgery, Thoracic Surgery), G5 in the Emergency Medicine Clinic, and G4, G6, G10 and G12 in various polyclinics (Child, Chronic Wound, Liver Bile)

For the demographic information of the patients they served, all candidates apart from G4 stated that they were between the ages of 35 and 45 and mostly met with male patients. G4 remarked "*Children ranging from newborns to 17 years-olds come in. Ratios of male & female are the same*".

While G2 said "*It surprises me a lot that there are lots of people who have never been educated alongside the fact that there are many primary school graduates*", and G7 said "*Mostly primary school graduates, but the proportion of the high school and university graduates are undeniable.*", other candidates stated about their patients' educational backgrounds that they were mostly primary school graduates.

According to the statements of the nurse candidates, findings show that despite the fact that they practice at different clinics, the majority of the patients they meet are composed of adult, male, primary school graduates.

When "Do you have difficulty communicating with adults in this age group?" was asked during the interview, G3 and G9 answered "*Generally, I think of my mother, father and relatives, I want to treat patients like we do to them, but I don't want the patient to get spoiled. I am especially afraid of being misunderstood by male patients, I think that he won't care about me but I am scared of not being able to keep the distance. I sometimes have difficulty in starting the conversation*". It was thought that these nurse candidates (G3, G9) did not have adequate knowledge about the behavioral characteristics of developmental periods of the adults, that their self-recognition process is not yet fully developed and that their self-development is not yet completed enough to establish an occupational relationship. The other 10 candidates stated *that they did not have difficulty in communicating*.

Communication problems encountered by nurse candidates while providing patient care services

Troublesome situations that were experienced in health institutions, which prevent communication, were caused by doctors, nurses or patients, diseases, failure of treatment, problems in health system and inadequate social support. Patients with communication-hampering behaviors were generally referred to as "difficult patients" or "problem patients" (Macdonald M. 2003, act: Göral, 2011). Studies indicated that male patients between the ages of 20-40 who are unemployed, in a low education level, with personality disorders were mostly difficult ones (Koekkoek B., Meijel B., Hutschemaekers G. 2006, act, Göral, 2011). In addition, difficult patients have been stated to be more aggressive, dangerous, interested, crying, not cooperating, not verbally communicating, unaware of the rules, anxious, lying, scared, stubborn, confused, seductive, disruptive, with unexplained symptoms (symptom of illness), unhygienic and disregarding care and treatment patients. In addition, difficult patients are mostly seen in surgery, cardiology, pediatrics, geriatrics, psychiatry, oncology clinics and emergency services (Wolf Z.R., Smith G.R., 2007: act, Göral, 2011).

It seems inevitable that nurse candidates had problems in terms of the age of the patients, the majority of the male patients, the difficulties they face in terms of the clinics they are practicing with, and the communication problems. Their responses to the questions were as follows.

G1: *That patients are cardiac and that they stay a long time in the clinic I work at are increasing problems. They are so worried and fearful. When I go to treatment, they react harshly. They are shouting with expressions such as "do not touch me" or "go and call nurse". Even if all the patients do not do the same thing, I mostly get the same reactions from male patients. The patients are always wandering around, which causes treatment times hinder, then I have to find them. The patients object to treatment and patient care time, and they oppose against their treatment. They use some expression like you have just injected or you will be measuring my blood pressure, again. I sometimes have to give the medicine while the patient walking on the corridor instead of giving by orally.*

G2: *I cannot say that I have a lot of communication problems. However, some patients might cause a problem due to their illnesses and hospital atmosphere. They refuse the treatment that must be administered. Since I am a male, they do not want me to treat them; they think that I can hurt them. Some of them want to heal immediately. When their troubles last long, they show off some behavioral disorders such as yelling, swearing, crying. There are also ones who give up the treatments and leave the hospital. Patients are very prejudiced against nurses, especially intern nurses. After their doctors come, they feel more comfortable.*

G3: *It is not possible not to have a problem in our department. Patients are very prejudiced against us. Since male patients are more, they are furious. They sometimes cannot endure pains, and then they are yelling, which makes me so worried. At that time, I want to go right to them, but elder nurses are stopping me. They say that we have just injected his/her painkiller, s/he is trying to draw your attention and s/he will shut up soon. However, it is strange but when the patients come across with their doctors, they say that yes, my pains have stopped, I feel relaxed now. They can make unnecessary requests. For example, do you have a cigarette, my visitor will bring me a lunch, do not interfere etc. At the treatment time, they do not fidget. They want to arrange the time according to themselves. Especially, they mess with our work. I sometimes figure out that the male patients see me as a sexual object. However, I can get over thanks to my teachers' advice and elder nurses' behaviors. Recently, there have also been foreign patients from other nations. I have a language problem with them, as well.*

G4: *In spite of not being often, I have problems from time to time. I face more problems with patient relatives because I work at child polyclinic. The children are having difficulties with doctors and me in the treatment. Since there are not nurses at the polyclinic, it is my work that I soothe them and draw their attentions. If it is a foreign patient, our work is getting complicated. Children are getting coward and agitated. Also, children who do not care about hygiene may come to hospital. It is really difficult to educate relatives of children.*

G5: *I do not have a communication problem with the patients. In our department, the patients are not kept too much, circulation is also too much. After immediate treatment and controls, they are sent to other clinics and hospitals. The department is so crowded, relatives of the patients are quite nervous; therefore, I sometimes have a problem with them.*

G6 & 10: *I have problems with at least 3 out of 10 patients every day. It is a hectic polyclinic. The problem I most often face is that the patients do not follow the recommended treatment, they do not use the medicine given by the doctor nor do the wound care regularly at home. Without doing what is said, they come to the control and because the healing does not take place, the treatments are prolonged, finally they have the feeling that they have not fulfilled their expectations and they are raging. We have many patients from outside of city. Since the number of beds for inpatient treatment is very low, the patients who do not have money and any place to stay can stay in hygienic environments. This means that the wound can proceed, grow gangrene, and even lead to cut your leg, so they always want their priority and they do not care of treatment sequence. I'm having trouble convincing them. I am having difficulty in telling how to use medicines properly to illiterate people. Although I repeat many times, after I ask them how to do it if they cannot respond my question, I start to be angry because I think they have never listened to me, but I try not to reflect my feelings. Many do not know their rights and can be treated unfairly by other staff about treatment priority and bed finding. When I observe it, I cannot intervene because I am a student and I feel unhappy. I have also language problems with strangers. I am trying to communicate together with an interpreter. This is also very difficult.*

G7: *Most of the patients are very sensitive because they have cancer. They even make sense out of our gestures. They are always asking questions about time, series, news, marriage, friend etc. They see me as inexperienced because I am an intern student. They do not want to have their treatments done. Since they think as if there are hidden things related to their illnesses, as soon as the patients see me, they ask some mind-bending questions such as am I good, why don't you call my family, what does it mean and so on, which makes me overwhelmed and I do not know what to say. Sometimes, even if I make a statement, I do not think they have ever listened to me after a while. It is difficult for them to wear masks and to tear their hands too often. They can give rude answers when we remind of the controls. For instance, they say that what is it up to you, I got it, just go, do you follow me, enough is enough etc. However, they do not give such answers to nurses or doctors.*

G8: *Patients ask unnecessary questions that are not related to their illnesses and my duties in the clinic. I mostly do not answer those questions or cross them out. At that time, they label me as "a grumpy nurse" and they complain about me to the elder nurses. In this case, we have completely lost the communication with each other. In addition, while taking electrocardiogram, female patients do not want male nurses, or even they do not admit any treatment by male nurses. Gender of doctors is not important for women, but the female patients distinguish between nurses, which creates problems. Some patients do not like the treatment since they think they have lots of information related to the illness. They ask detailed questions, and if they have been treated elsewhere, they make comparisons with it and criticize us. In this case, I deal with my work and leave there without much communication with that patient.*

G9: *Since they are prejudiced against the intern students, they do not want them to apply any treatment. When I am tolerant to the patients, we do not face any problems. Otherwise, I consult the elder nurses. I'm retreating. Apart from that, I am not having any problems.*

G11: *I am having communication problems such as rejection of the treatment, questioning of the work which I do or unnecessary requests. I have also some patients with whom I face language problem.*

G12: *In my polyclinic, a fight often arises because of the order of treatment and the patients taking each other's places by not obeying the order. Patients who are older than 65 years have priority, but patients with more urgent conditions object to it. I often have to deal with this confusion in the outpatient clinic. Patients regard everything I try to tell as insulting and we are constantly confronting. When I get inside, they try to complain about me to the doctor. Sometimes they can even make threatening conversations as though I was the guilty of problems related to the system. I'm afraid, and I feel like I'm being followed while going to my house. During the treatment, they calm down and behave very respectfully towards the doctor.*

Findings from the interviews show that nurse candidates had experienced almost all of the problems that may be experienced during the internship. Having little work experiences and patients' prejudiced behavior make it difficult for them to understand the communication problems they are experiencing. Nevertheless, they said that they were more easily able to cope with the problems than they were in 11th grade, that they became more encouraged in recognizing and understanding patients, and that they were more confident in themselves because they increased their skills in implementing patient care.

Nurse candidates would improve their self-confidence when they recognize themselves well, be aware of their skills, and will increase their ability to observe and make decisions when they increase their confidence. In addition, even though the nurse candidate was an adolescent, she can assume adult responsibilities, enrich herself with various communications she has established, broaden her horizons, and experience the pace of change faster than her peers. After a while, she may feel the feeling of separation and loneliness from her peers who have shared the same experiences. (Terakye, 1994: 21). There were points to be noted when interfering with difficult or problematic patient behaviors that cause nursing candidates to experience difficulties physiologically and psychologically, which adversely affect the treatment and effective nursing care in clinics. The first one of these points was to recognize a patient as an adult individual who needs help, not an object with an illness. It was necessary to focus on what the patient is actively listening to, what the patient wants to express through oral and nonverbal behaviors. For this, it should be possible for nurse candidates to express themselves by using communication techniques while communicating with the patient. (Goral, 2011: 9).

In the interviews, it was also determined that nurse candidates were difficult to care for patients who did not speak Turkish. That the language education they got at schools is inadequate, that they were not trained for foreign patient care, that the patients migrating to Turkey do not speak Turkish and that there is either no translator or an inefficient one in the hospitals are the reasons that affect nursing badly. For this reason, it was necessary to make necessary arrangements for adding the concept of intercultural nursing to the nursing curriculum, to provide Turkish education to the people who are taken as refugees to the country, to have interpreters in the hospitals where foreign nationals are concentrated, and to increase the numbers to a sufficient level (Polat & Akcan, 2016: 13).

How nurse candidates react to the communication problems they experience with patients in clinics

One of the patient behaviors that nurse candidates see as problems in hospitals was "crying". Adult people are able to control crying behavior, so crying can be viewed as a sign of inability to control weakness and inadequacy. Crying is a form of communication. We can express sadness, despair, suffering, blocking and the need for help through crying. Crying is a sign of a feeling of accumulation. Sometimes, the last event that started crying is just the last straw (Terakye, 1994: 74). A nurse candidate did not try to stop crying, but she rather treated permissively towards it. By observing the privacy, she could take precautions such as ensuring that the patient will be given some space. She could give a handkerchief if the patient needs it. A light touch on the shoulder or silence may indicate that she accepts crying and tears. It was crucial to wait for the crying to end to talk to the patient. When she sees a crying patient, she could reveal behaviors of acceptance, most of which are nonverbal, without saying "do not cry" or "cry if you want to" (Özcan, 2006: 166).

Another behavior that appears to be a problem was "refusing the treatment". Patients sometimes did not accept their dependence as they see restrictions for them. If the service conformation and working plan requires the patients to be remain in their room as much as possible and not to be a part of the service, patients who cannot accept the change of passive habits from an active life to passive life may feel restricted, hindered, inadequate (and so depressed), and they may refuse "the treatment or to cooperate" unreasonably with these feelings, or may harm themselves (Terakye,1994:77).

Despite the patient, nurse candidates cannot do any practice that the patient does not agree to and does not attend. In treatment and care, the patient should be able to cooperate and participate in all decisions about to him / her. Therefore, it is necessary to emphasize the expected behaviors from an adult patient by using and appropriate approach and with positive proposals. Furthermore, emphasizing "what they can do" instead of "what they should not do" increases the likelihood of being obeyed (Özcan, 2006: 169).

The patient's need of information and "language problems" also play an important role in communication. Every patient needs to know about their situations, what doctors thought about themselves, what the disease was, the likelihood of treatment, and in many other aspects, they should be informed. Being informed is also one of patients' rights. Patients who are not sufficiently informed grow uneasiness. The language used while informing should be open and understandable. Especially, when with patients during patient care, to talk in medical terms, not to make enough explanation about the disease, and not to let them ask questions affect patients negatively. Misinterpretations cause them to make wrong comments and increase their anxiety and fear, which constitutes an additional burden on both the patient and the nurse candidate (Özcan, 2006: 186).

The most important feature of "patients with continuous unnecessary wishes" was that the security requirements were not predetermined and were not sufficiently met. The patient was in fear and loneliness. She wants somebody to be there at all times and always talk to her, for which the patient constantly occupies the nurse candidate who he sees nearest, invites him with unnecessary requests, often shouts to force him to come, and he makes his hand in order to hold it for a long time. As long as the unmet needs underlying the patient's behavior are not comprehended, frictions occur. (Özcan, 2006: 182).

Nurse candidates sometimes worry that this proximity may be misunderstood and misinterpreted by the patient when they were close to him / her, thus stating that they are kept at their distance. The fact that they were inadequate for managing patient behavior has a major role in this situation. Managing patient behavior requires certain knowledge and professional skills. However, it should not be forgotten at all that, whether or not the

patient sees nurses as a "sexual object", it was important to know how and in which position the nurse candidate sees herself. If she never saw herself as such and saw herself as an individual who helps the sick to solve the problems, no one can see her in a different way. Hence, the patient will understand that the message he sends in sexual sense was not perceived in the sense it is sent to and will reevaluate his behavior. (Terakye, 1994: 78)

Nurse candidates have explained with various examples how they behave in the face of the communication problems they have experienced. According to this, **the role and effect of empathy** in removing the communication barriers is expressed as (G1, G2):

G1: *I have never been in conflict with patients up to now because of the problems I have experienced. I am aware that that person is also a human being; I try to understand him/her by empathizing. If I do not succeed, I prefer to leave the room and tell the situation to the nurses.*

G2: *"I try to guess patients' emotions and thoughts empathically. But sometimes I cannot be successful. They are so prejudiced against male nurses that I become worried about my future. In general, I try to speak politely and explain everything in detail. Although I am successful most of the time, I report the situation to the nurses if it does not help.*

S/he expressed the importance of **being tolerant to** the patients as follows(G5,G7,G9):

G5: *I am often tolerant and moderate. Some of the staffs are very aggressive. To me, they are going so wrong, because at such times, the problems are getting bigger and conflicts are increasing among us.*

G7: *I often tolerate and respect the behaviors of patients. Patients feel very lonely as it is a non-visitor acceptable clinic. I try to spend more time with them and I talk to them on the condition that they do not infect me. The nurses of the clinic where I work at are very hardworking and they usually have good communication with patients. However, I can observe their imperative speech and insulting behavior to the patients, as well. I am imitating the beneficial aspects.*

G9: *I'm empathizing and trying to be tolerant. If it does not work, I report it to the nurses.*

They said the followings about **treating well and approaching with smile** to the patients (G8, G11) :

G8: *There can be some nurses who act rudely to the patients. I find it wrong. I think whether I would behave the same way or not in the future, but I believe that I can be more patient and cheerful.*

G11: *I have not found any other solution except empathizing in my two years of study because when you often show your smiles and behave kindly, they try to abuse the goodwill of you and look at you with different eyes. In addition, I am trying to do the administrations accurately so that they might break their habits of prejudice.*

In the matter of **talking with a positive, appropriate and calm language to the patients, listening to them, taking time for them and explaining something them**, they said the followings (G3, G4,G6,G10):

G3: *Even though I have tried to talk to them several times. I have never been successful since the patients are prejudiced against the students. I found the solution thanks to elder nurses. They sometimes cannot endure that situation, so they call the security staffs. Patients always feel themselves as justified and they are constantly shouting in order to prove it. Therefore, I prefer to stand clear and stay calm in such situations.*

G4: *I often observe the attitudes and behaviors of other health personnel. As far as I can see, I find their attitude a bit unkind. In my opinion it is not right. Of course, there are also some medical personnel who speak with a very nice language, listen to the patients and solve their problems. I usually imitate them. I am trying to approach the patients more moderately.*

G6 & 10: *I do empathy. I am trying to solve the problems without growing them. Besides, the nurse and doctor of the clinic where I work are very patient. They sort the problems out properly. They explain each*

administration very well so that the patients can understand it. They also give a written prescription describing the dressing that they will do at home. Patients are often satisfied with this. The problems are solved quickly, though. I am imitating them more. There are patients who cannot get results from long-term treatments and leave them. Those doctors and nurses also spend a lot of time talking to them about motivating.

The option of trying to **find different solutions for conflicts with patients in their own way** is expressed as follows (G12):

G12: *As far as I can see, all the personnel have different behavior patterns. When I try to choose positive ones from among those patterns, I try to be like myself and solve problems with my own will. Since there were no other nurses in the outpatient clinic I work at, I have no one to tell some problem. The doctor is not interested in my communication with the patient, anyway. Since there is a lot of patient pressure and sequence out there, I lock the door as soon as I take patient in. I try not to accept other patients but the exact patient's name on the sequence register. I pretend not to have heard the insults, and I usually do not answer.*

Nurse candidates often claimed that they demonstrated empathic behavior when faced with problems. Empathy is the ability to grasp someone's emotional state. Today, when it comes to "empathy," it is conceivable that Carl Rogers and his work on the subject, upon which a vast majority agreed. According to Rogers, (1970), empathy is the process by which one looks at the events by putting himself in the place of another person and feeling that person's feelings and thoughts correctly (Cited in. Dökmen, 2003:135).

Travelbee defines "Sympathy" as a feeling of helping people, and if there is not enough sympathy, he states, the patient-nurse relationship cannot be established. According to Travelbee, (1971), nursing is the interpersonal process between two people. The target of the nurse is to help the individual in developing each and every one of the experiences, in the sense that the individual copes with the illness. In order to achieve these goals, some stages such as the first meeting, identification, empathy and sympathy are passed through. Sympathy can be melded with pity. Pity is a human sentiment, but living with the feeling of "what a poor person" does not help anybody else in the opposite sense. Because nurses are busy, it can be defended that they have little time for sympathy and care. "What does a nurse do at the clinic, if she won't care about the patient?" The nature of the relationship that nurses establish is related to what they keep in the foreground while nursing (Terakye, 1994: 112).

Nurse candidates also stated that when they had communication problems with patients, they mostly conveyed the problem to the nurses and they acted by adopting the behavior model that they found positive and effective.

Problems that students experience with other health workers and patients' relatives in the clinics they practice

Nurse candidates were influenced by many factors such as physical environment, teaching staff, clinical nurses and other members of the health team in the clinics where they practice. Therefore, it was important that these staff be conscious, experienced and professionally equipped and positive role models in order for the implementations to reach their targets (Turan, Tan & Dayapoğlu, 2017: 171).

Nurse candidates must use this environment at an optimum level in order to earn a competent nurse's identity. However, hospitals were different environments from the outside world where many health professionals, patients, patient relatives, and other support staff are in present. In order to adapt to this orientation, nurse candidates need to acquire clinical skills without violating the rights of patients. However, there could be ethical violations for them in the clinical education process (Aydoğan, 2016: 123).7

Patient relatives were people who worry about their patients, wish to have a moment of health, panic in emergencies, and unlike other times, are more vulnerable and stressed individuals. While they may have had previous hospital experiences, they may have come to the health facility for the first time. They may experience

fear, anxiety, and excitement in the new environment. Some negative events that they have seen before can cause them to be prejudiced. It is very important to communicate taking the patient relatives' characteristics into consideration, each of which may be different. These reactions must be known so as to communicate well (Communication in Health module, 2015: 18).

The following are the responses nurse candidates gave to the questions which aim to specify the problems they experience with health workers and patient relatives.

G1: *I do not have problems with health workers. I'm just doing my own works. The health workers do not expect any extra work from me. But sometimes there is a problem on determining the patients among themselves. That the patients' relatives ask for extra things (blood pressure, measuring their sugar, asking for pain relief, etc.) may cause problems. To the extent that we can supply with, we indulge in their requests or I convey them to the nurses; however, when I can't meet their demands, they gossip about me, their attitudes are changing right away. Besides, after visiting hours, there are people who resist not evacuating the room. I talk to them mostly without a discussion.*

G2: *Some nurses are trying to make us do what they have to do. Patient caregivers, even cleaning staffs do the same thing. Being a man is also effective in being exposed to extra work. They lead me to deal with some errands such as serving tea, calling someone etc. I often swallow those in order not to experience any trouble. That my teacher warns and talks to them does not work, either. They think as though I complained about them. When the teacher is absent, they are bombarding me. I am about to graduate; therefore, I can endure this. If the relatives of the patients come across with me first when I go there in order to treat the patients, they feel prejudiced by saying you may hurt or you may not do it. I try to work making them feel safe, if they insist on too much, I'm reporting the situation to the nurses.*

G3: *They usually get us to take the patient with a stretcher or a chair. However, we should not just be with the patient. At least a nurse should be with us, but they say we trust you and leave us alone. We have difficulties in shedding patients; none of the staff helps people, either. That's why, I'm having back pains. The patient relatives are also very nervous. There's a lot of slang speech I hear. They can't effectively express their problems and desires. They are approaching with direct prejudice and fighting with us. They always want us to be friendly and treat their own patients as if there were no other patients. They do not let us know whether or not the companion will change when they leave. I usually try to be calm and understanding to them.*

G4: *Sometimes I have problems with the parents of the children who come to the clinic. Some of them don't want me to touch their kids. They have judgments against us. They don't care when I give the training talk, nor do they listen to me. They ask the doctor. Doctors sometimes tell the situation, but the doctors often do not have time for parents to deal with the patients. I also have a language problem with patients with foreign nationality. I'm not having any trouble with the paramedics.*

G5: *Medical staffs sometimes make requests that are not our mandate, but if they so wish, I do it. Thus, there is no problem for us. The service is very inadequate compared to the number of patients. Patients sometimes remain in the sediment until the bed is empty. They have too many relatives with them. They are all anxious and curious to ask extremely unnecessary questions. I am having difficulties due to the crowd while dealing with the patients. I am trying to get the patient's relatives out of the sickroom, but they are starting to argue with me right away. Even during visiting hours, we can call the security and evacuate the sickrooms.*

G6 & 10: *Sometimes, when I have an expectation that I don't have to do, or when I'm misunderstood, I politely refuse that expectation and I get through it without exaggerating. The patient relatives are mostly inconsiderate, they don't want us to treat the patients; otherwise, they can yell at us. They want every procedure done by a doctor. Sometimes, they even stand in the nurses' way. We are trying to do our job with patience, understanding and tolerance. Also, some relatives of patients are constantly complaining to us about their patients. They are asking for help from us, saying, "Our patients are not doing what is advised by the doctor, they are fighting with me, I cannot cope with the patients." In the policlinic, all the staff is doing their best for them.*

G7: *Sometimes, we are asked to help the cleaning staff when the service cleaning is not done until the visit hours. They want us to do the errands and to lie low when the clinic is quiet. Some of the patient relatives are very selfish and curious. They just want us to take care of their patients. They wonder what treatments we're doing to the patients. They dare to account for our work. I think they do not trust on the medical staffs. We are the ones who always behave in understanding and calmness; otherwise, we are aware that any argument may happen.*

G8: *They are trying to load some work that we are not responsible for doing; even they are seizing our lunch time, somehow. There is a nurse who behaves outrageously to us. Once, I tried to stand up against that nurse, she immediately exaggerated me to blame. I encountered with the danger of being kicked out of the service. They can insult us, for instance, they say that you are getting money here, so you have to do what is said to you. When I encounter with that event, I am badly affected. I am crying and calling my teacher at that time. Patient relatives also see us a prospective bride for their sons. They have a beef with us. They are always curious about us; try to learn about us, as well. I pretend not to hear them and I try to draw their attention to the patients.*

G9: *I have almost no problems with the paramedics. They are very understanding and protective towards us. Patient relatives cannot enter the clinic because of the risk of infection. Sometimes, if they try to break into it, there are some small problems.*

G11: *The nurses are expecting much more work than we can do as though they had never been students. They just leave their rooms and leave us alone in the treatments. I once said, "I ca not be sure that the patient's blood pressure is very variable. "You measure very well, do not worry, save it," she replied. There are also secretarial work which is done by the service staff; however, they request us doing those works such us cleaning the treatment table, fulfilling the folders etc.,, which make me amazed how they can trust us anyway. Because I do not want that the patient gets hurt, I do most of the work diligently, and I avoid arguing with someone. I have never seen a patient relative being angry without a reason. If I do not deal with the patients and treat them on time, they can account for it. If we behave in considerate and give confidence, they easily trust us.*

G12: *When I want to do non-calendar work, when I say "no, I will not do it", they act immediately and complain. Sometimes they apply psychological pressure. They act as if we're not there. Patients were out of the polyclinic and the lunch break was approaching. Dr said to me, "Go get me some water from the crotch." I said, "Even if I get it, I cannot come back, I am going to eat somethings" .I had to work for another week with the same Dr until the end of the clinic, and he acted as though I was gone. Once I said "good morning" and I did not even get an answer. I've never been able to make it to a doctor.*

The importance of clinical practice in the transformation of theoretical knowledge into nursing education and in the development of professional skills of nurse candidates is incontrovertible. In interviews, nurse candidates stated that they had problems with other health personnel such as multiplying their workloads, making irrelevant work, not seeing them as a teammate, applying various sanctions when they objected, and being exposed to insensible and sometimes cruel behaviors. They also stated that they had problems with patient relatives who sometimes acted selfishly as they saw nurses as servants, and who were always inclined to fight if nurses did not act insightfully.

When communicating with the patients' relatives, it should not be forgotten that everybody has different illnesses and illness-related experiences, and no other stories that reduce hopes should be told to them. During this process, listening to their affinity and sharing experiences can be considered the best emotional support. In the treatment process in which the needs of the patient are emphasized, the patient relatives may neglect their own troubles and needs. They may experience problems such as lack of sleep, irregular eating order, stress; therefore; specialist support may be needed. Everyone wants to feel loved, valued, not alone in such a difficult experience, and needs the support of their environment (Communication in Health module, 2015: 19).

Nurse candidates' views on the solution of the communication problems they have experienced

It is accepted that communication and communication skills play a vital role in nursing education and practice, and ineffective communication is one of the most obstructive factors in the quality and quantity of health care (Özcan, 2006).

In health services, the harmony and integrity between the patient- the staff, the patients' relatives- the staff, and also the staff- the staff are very important in terms of the quality of the service provided. Student nurses in education hospitals should be seen as a member of the health team and their opinions and suggestions should be given importance to the problems experienced in communication. The answers given to the students for this purpose are as follows.

G1: *My suggestions; 1-Organize seminars on hospitals where respect for the doctor should be as well as for the nurse. 2- To provide a trusting environment for good communication with patients and to answer all the questions that the patient's relatives have. 3- Hanging hospital rules in each room and making them read. 4- In the vocational courses we take in the school, there must be a lot of practical training in theory. Problems are reduced if we are taught how to deal with the problems we have faced in the hospital instead of unnecessary information and unnecessary vocational courses as the lessons are in the hospital environment.*

G2: *My suggestions; 1- Everyone has to mutually empathize with each other and understand each other in every way. 2- Patients and their relatives need to break their prejudices against healthcare workers (especially against male nurses). 3- Healthcare professionals should also be more caring, sincere and concerned about the illness. 4- It is necessary to educate both sides about how to communicate between patients and health workers. 5-When we face such problems; we should be trained on where to go and what to do on both sides.*

G3: *My suggestions; 1- Patients should not regard health personnel as servants. 2- Behavior training should be given to patients and their relatives. 3- Communication lessons should be applied. 4- Very angry patients and health personnel should be trained for anger control. 5- Diseases should be carried out to destroy prejudices against health personnel.*

G4: *My suggestion is that the psychology of the patient in the hospital should be very well considered and she should be treated with empathy.*

G5: *My suggestions; 1- Every health staff must first empathize in the communication process. 2- The health personnel should be respectful to the patients' rights and comply with certain rules and be continuously supervised by a responsible person.*

G6: *My suggestions; 1- If I have a language problem with a foreign patient, I should get help from a interpreter. 2- If I have a problem with the relatives of the patient, I should warn them kindly and want them to go out. 3- I should be patient, explanatory and obvious.*

G7: *My suggestions; 1- Nurses and relatives of patients should not be prejudiced against each other. 2- They should show empathy towards each other. 3- You should be considerate to relatives of the patients and respect to their thoughts. 4- We can encounter with some events that we have never learnt in communication course, so context of that course should be enlarged.*

G8: *My suggestions; 1- First of all, I must say that the problems never happen unilaterally. Everyone in the hospital is stressed. New reports should be written and read by everyone in the hospital such as hospital management, doctor, nurse, patient, patient relatives etc. They should sign for accepting the report. 2- Inservice trainings and conferences often should be given.*

G9: *1- As we nurses, we are doing most of the tasks because we have a communication with the patients most period of the time. We should show more tolerant, empathic and respectful manners to the patients' ideas. The courses we take are not enough, they just depends on memorizing. after a while we are completely forgetting what we learned. We have to take communication courses every year. We must process all problems realistically and practically in a broader context.*

G10: *My suggestions; 1- We should not misjudge and judge the patient's thoughts and concerns. 2. We should listen to the patients more carefully and try to understand them by showing our empathy. 3- We should not be prejudiced against the patients. 4- We should behave respectfully to them and save their rights.*

G11: *My suggestions; 1- We have courses such as Communication in Health Services, Medical Ethics, Psychology, Mental Health and Psychiatry. However, while the theoretical knowledge is forgotten until the exam day, and things learned by experiencing are not forgotten. We should teach the lessons more comprehensive and practical. We should take lessons from our past so that we could develop our relationship with the patients positively. 2- First of all, we should not forget that no one comes to the hospital unless they are obliged, nor do they not sleep in the clinic. Patients need healthcare and especially nurses' compassion and interest. We should exhibit modest, cheerful, sympathetic, and positive behaviors. 3-Doctors should not distract the patient, they need a solution-oriented approach to their treatment. They need to believe that they cannot treat without the nurses and treat them more respectfully.*

G12: *Firstly, I think that we must communicate by giving consideration to patient psychology and giving priority to their thinking. The solutions are not expected from just the nurses, everyone should carry out what to do.*

It was evident that students stated that they should first empathize while solving problems they experience, that the lessons they see during the training reflect realistically the problems and apply them, that the patients do not see nurses as servant and they should show them the respect they show to the doctors as well, that the doctors should also be more respectful to the nurses, and that mutual-healthy communication techniques should be given very frequently to all sides through in-service trainings.

A problem that nurse candidates have either observed or experienced, which affects them the most

In this section, experiences chosen from nurse candidates' statements were described in the most realistic way and tried to be given as case studies.

G1: *Last year, when I started to work at the hospital, they said me to draw blood from a patient in the Cardiology-I Service. There were a 40-year-old man, a girl who might be my peer, some nurses and the interns with me. I found the patient's vein, when I draw blood, my hands thrilled. Then, the patient's daughter screamed and walked up to me but other staffs hindered her. She said how a bad nurse she is; she cannot draw blood from my father etc. I was very frightened and excited. At that time, my teacher came, too. Together with the nurses, they tried to calm the patient relative. The patient was affected by this situation, as well. The patient wanted the nurses to draw his blood and I left the room crying. I could not draw blood for a while after the event and I realized that I had not given the proper information to both the patient and the relative of him, nor I did give any confidence. However, I took lesson from that experience; afterwards, when I came into the sickroom, the thing that I did at first was taking the patient relative out of the room.*

G2: *I had a problem with a 40-year-old female patient while practicing in the gastroenterology service. The patient was diagnosed with stomach cancer. She was in bed and was being monitored closely by the doctors. The vital findings such as blood pressure, heart rate, and fever were being measured every hour. When I measured her blood pressure, it was 100/70 mmHg. After I had said the result to her, she started to shout at me. " I am high blood pressure patient, the result has never been so low like that, you have measured my blood pressure wrong. " she said and other patients in the room supported her speech.*

I never answered, I immediately left the room and called the nurse. When second nurse measured it, the same result came out, but we called third nurse to make the patient sure got the same result and she was convinced at the end. The nurses said to the patients that that intern student is the most hardworking one, if we do not trust her; we will not allocate responsibility to her. Finally, the patient apologized from me, but I did not go there again because I was afraid of facing the same situation again.

I encountered with the same event with a male patient too. When I went to the clinic, the patient did not believe that I am a nurse because she was thinking the entire nurse should be female. I told the situation to the female nurse, they treated that patient instead of me.

G3: *A 50-year-old woman who has heart disease said me that if you hurt me, I will beat you, be careful. I was surprised hearing this. After drawing her blood softly, I came up with an explanation that we are just doing our work; you should not talk to any paramedic like that. She again said me that you are younger; it was just a warning to the interns. There is an attitude in the hospital that patients can tell what they want to the interns.*

G4: *While interning in the emergency hemodialysis unit, we had a 4-hour dialysis of a patient. The patient was fainted on the way, and those who saw him brought him to the hospital. The patient was dialyzed without any problems at first, but he said that he wanted to leave in a rude way for the last hour. The nurses in that service told the man, if he had left here without completing the whole treatment, it would be harmful for his health, but the patient did not care about the warnings, shouted at the medical staffs and he also cursed. That's why; the nurses finished the treatment and sent the man. I think that if they had tried to understand each other and had explained their situations well, maybe that kind of event would not have happened.*

G5: *I was going to administer intravenous fluids to the patient. I adjusted the flow rate of the drug. Only 5 drops per minute were needed, and this could cause sudden death of the patient if the fluid flows fast. I told the patient and the patient relatives many times about the importance of the situation. I told them never to play with the serum. I was influential in myself, and I thought they wouldn't do that. 10 minutes later, when I was getting out of another sickroom, I heard that the patient relative was saying to the nurse that that serum was over. We were surprised; we went to the sickroom to understand the situation. We realized that the patient had changed the serum cramp. The relatives of the patient were constantly blaming the patient. The patient was saying how I can wait for finishing it. The assistants and nurses came immediately, they removed the patient's relative and they provided immediate treatment to the patient. I thought I would have done this before. Fortunately, nothing happened to the patient. I was relaxed but it has been an experience I would not forget for a lifetime. I have learned that the patient and the patient will never be trusted in such an important treatment. When she saw that I was very scared, the nurse said, "Do not be afraid, do not lose confidence, the result is satisfactory, but be more careful after that because you are an intern, nothing happens to you, but we can have a trouble then.*

G6: *When I was working at intensive care unit, a male patient's forebrain lobe had been taken out. He was making trouble during the treatments, he did not want be touch by anyone, so I could not inject to him. I was a bit afraid of him. The nurses came and kept his body tight so that they could apply the treatment. I do not know whether it was a proper behavior or not, but I think it was the easiest way of treatment. If the patient had been given full confidence and approached with compassion to him before the surgery, I think he would not have forced us so much. It have been 6-7 months up to now, I cannot treat the patients in that case.*

G10: *When we administered quad bandage to the patient who had venous insufficiency, he was constantly in trouble, criticizing the bandage we made. When we checked, he said that the bandage was tight. We tried a lot to convince the patient. He went away, though not very convinced. After 5 minutes, I tried to get in the other sickroom while I as treating another patient. We took the patient in, checked the bandage for relief, and talked to him more clearly, and then he had made sure of the dressing and went to his room. I learned that the tone of speech and the way of speech are very important in communication. I think it is necessary to apply this method in difficult cases.*

These experiences of nurse candidates were more related with clinical practice, which enabled them to practice many applications by learning the form of communication and behavioral roles. Nurse candidates have learned how important it was to be more careful when applying treatment and to make an effective explanation to the patient (G5), that they will be more beneficial to the patient with correct and positive communication when they meet with difficult patients (G1, G2, G3, G10), and not to take role models their future fellow colleagues' misconducts (G6) in this way. The events that nurse candidates who were taking a new step towards adulthood at the end of the adolescence period have had a great impact on them. When they were in business, these experiences will make them more responsible and cautious.

Clinical practice areas enable nurse candidates to observe role models, take responsibility, practice according to the patient's clinical chart, make decisions and work as a team member. The clinic gives students the opportunity to learn and practice by practicing the theoretical knowledge learned in the school environment in

real environment. It also helps them to observe that different professions work together in harmony and to be part of that harmony. While it provides them self-confidence and being well-equipped when they participate in clinical practice, it also minimizes their mistakes in the applications on the patient (Özcan, 2006: 238).

Clinical teaching provides nurse candidates with psychomotor skills and intellectual learning, problem solving, effective use of time, professional decision-making skills, and creative skills. In education & research hospitals, it is the practice of one person (the candidate) to practice on another (patient) in order to gain psychomotor skills. In this context, there was a high probability that ethical problems will be faced in these kinds of environments, where both education and treatment and care of patients were made. Ethical problems may be experienced as ethical violations towards patients and students and ethical dilemmas. The patient was the party demanding care, and the nurses are the party holding the care giving power. Therefore, this situation can imply that the patient is dependent on the nurse herself. As a result, patients were forced to comply with rules that require them to act in a dependent manner. One such practice is for nurse candidates to be trained, in order for the clinic workload to be lessened and to show the patient as if the treatment was obligatory when he / she refuse it. In this case the patient's autonomy is left behind **G2**: *"Older nurse sisters said "she was the most hard-working student of the service, we wouldn't leave it to her if we didn't trust her."*

The reason for this practice may be that the nurses see the benefits of the students as superior. Maybe they are not even aware of the autonomy of the patient. By taking such an action, the nurses may want to reduce their workload and provide benefits them. Because the nurse candidate is more inexperienced than the nurses, on the other side, while taking care of the patients' interests, there is a risk of harm to the patients. For example, it has been many times in hospitals that the candidate be anxious and excited during the application on a patient who has been intramuscularly injected. **G1**: *"I've detected the vein of the patient, just as I was getting it right, my hand trembled and the patient's daughter suddenly started screaming "*. When the patient notices this, he wants a more experienced nurse to do it **G1**: *"The patient was influenced by this situation and said," Let the nurse get it. I left the room crying. I didn't draw blood for a while."* The nurse, considering the benefits of the nurse candidates, generally applies the method of persuading the patient and allows the nurse candidate to do the application. She also had the risk of making a mistake because she was excited. The patient may develop a complication due to this mistake, or the candidate may harm herself. For example, after injection, the needle can cut into her hand. Teachers and clinical nurses should always be there for nurse candidates to avoid such problems. When nurse candidates are practicing, nurses should be constructive and supportive rather than pressuring on the practice, and should communicate effectively, reducing the anxiety of the candidate (Aydoğan, 2016).

Since 2007, male students have started to be accepted to nursing schools again. The existence of men in nursing, which is known as women's profession, is a situation that society has not yet embraced. For this reason, male nurse candidates are sometimes discriminated against by patients and their relatives. **G2**: *"I also experienced a similar case with a male patient. He said "Is there even a male nurse? You are not a nurse, you are a technician, don't touch me!"* It was thought that this will be taken over in time with the increase in the male nurses in application areas. It should be ensured that clinical education can provide expected contributions, that the fields of practice in clinics be regulated for the benefit of nurse candidates and that patient and patient relatives training also be effective (Ergöl & Kürtüncü, 2013: 65). Because, nurse's in-service trainings and patient and close relatives trainings are adult education and the principles of adult training apply (from Ay, 2007 act: Ergöl & Kürtüncü, 2013).

Adults should be willing to learn for themselves. Their self-confidence should not be impaired during learning activities. Adults have personal concerns and need a safe environment (Gökkoca, 2001 cited in: Ergöl & Kürtüncü, 2013). However, violence in the workplace that causes psychological problems such as loss of self-esteem and self-esteem in individuals, irritability and lack of attention is an important issue in the healthcare sector, which is the field of application for nurse candidates (ILO, 2002 cited in: Ergöl & Kürtüncü, 2013:69).

Conclusion, Discussion and Suggestions

The profession of nursing was still trying to prove itself medically in our country. However, though the medical model focuses on organs or system diseases, the issue that the patient care requires effective communication does not take up much space. While the nurse has an intensive interpersonal communication

with the individuals she serves, the orientation usually refers to the medical procedures that are related to the patient's illness. There were many successful nurses who had developed themselves medically. These people can provide the patient with good physical care, but due to many reasons, it is not always possible to treat the patients considering their mood. However, most of the complaints of the patient and his family are related to the forms of interaction and communication between the people. The reciprocal negativities among the patient, relatives, nurses and young nurse candidates are due to the fact that their communication skills of nursing care was not developed as much as the physical medical care skills (Özcan, 2006: 16).

That nurse candidates must be aware of their interaction with the people they care for, was required for the professional patient care they will give when they are soon to be employed in the profession. This feature was also a process that determines the quality of professional practice. For this reason, candidates need to deliberately examine and improve the quality of their communication with the patient.

In this study, communication problems between nurse candidates and patients, relatives and other health personnel were identified and named. Besides, the problems that nurse candidates have experienced only in the interviews were not determined, and their suggestions for solution of these problems were also found important.

Nurse candidates have faced more consciously with the communication problems they have experienced through interviews, have become aware and have expressed their desire to become helpless after converting the experiences they have experienced into knowledge and solutions. It is expected that they will also include communication skills in the plan when planning patient care in their future professional lives.

Younger candidates who have not earned the status of an adult yet serve most of the sick individuals to whom they serve and find evidence that they do not yet fully develop self-development and self-recognition processes, nor do they have adequate knowledge of the developmental stages and education of adults.

Younger candidates who have not yet grown up to be adult individuals mostly serve adult individuals, and the findings of the research show that they do not yet fully develop self-development and self-recognition processes, nor do they have sufficient knowledge of adult developmental stages and education. While taking health education, they transfer their theoretical knowledge only by taking the behaviors of clinical nurses as an example together with their own short experiences.

Nurse candidates have experienced problems with their patients in hospitals such as crying, grieving, language problems, unnecessary requests, harm to the environment, expulsion from the room, inadequate hygiene, sightings like sexual objects, prejudices, which they tried to cope with by informing the nurses. Their experiences increased as the length of the internship extended, and factors such as listening and understanding the patient and increasing the ability to care increased their confidence.

While they have problems with unnecessary and irrelevant workloads, ruthless and disrespectful behaviors with other health personnel, they have also experienced problems such as being seen as servants, selfishness and aggressive behaviors with patients' relatives.

While practicing medical treatment during the clinic internship, some of the events that occurred in time to be seen as routine, ordinary and normal behaviors were understood by the nurse candidates to be important and absolutely necessary communication mistakes that have to be solved, and they have come to a conclusion that they have realized important things through experiencing.

It was understood that the communication lessons they received during the training were not very effective in clinical practice because they were more theoretical, they did not fully reflect real events and experiences, and because adult education concepts and techniques were not included.

Although there were no indicators and data related to the economy within the scope of the research, and health communication and economic relations are not reflected; it can be said that there was a high level of significance relation between health communication and health economics. It was clear that the communication problems experienced in the hospitals delay the duration of the treatment and recovery as the patients increase

their anxiety and fear and refuse the treatment. Thus, the length of hospital stay will be longer and the frequency of referral to the hospital will increase, which will increase the health care expenses of the government. Nevertheless, if a good quality health education programs were provided to individuals by using positive communication techniques for effective, preventive and early diagnosis where adult education techniques were applied in primary health care services before coming to secondary health care hospitals, it can be predicted that a considerable amount of savings will be provided in the share of health that Ankara has allocated for health services.

It was advised to conduct research in a broader sample of nursing and medical education schools, to organize trainings to develop problem-focused coping and communication skills for nurse candidates, to open a new course under the name of adult education in all educational institutions that provide health personnel or to include adult education subjects in the scope of related courses, to continue providing the education of effective communication techniques, to add topics that improve effective listening, comprehension and empathy skills in accordance with the educational levels of patients and their relatives.

Yetişkin Eğitimi Açısından Hemşire Adayları İle Hastalar Arasındaki İletişim Sorunlarının Değerlendirilmesi

Giriş

Son yıllarda iletişim üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü iletişim, kişilerarası ilişkilerde anahtar görevi görmekte ve kişilerarası süreçte zaman zaman iletişimi zorlayan durumlar yaşanabilmektedir. İletişim ve iletişim becerilerinin, hemşirelik eğitiminde ve uygulanmasında yaşamsal bir rol oynadığı ve sağlık bakımının nitelik ve niceliğinde engelleyici faktörlerin başında etkisiz iletişimin geldiği kabul edilmektedir (Özcan, 2006:98).

Kron (1966), hemşirelik okullarını ve sağlık kurumlarını, otorite ve gücün tepede toplandığı kurumlar olarak tanımlamıştır. Kron'a göre hemşireler, fedakar, alçak gönüllü ve başkalarına hizmet eden kişiler olup düşünce ve duygularını söylemeleri pek istenmez. Hizmet edecek bir rol için hazırlanırlar. Sağlık ekibinin bir parçası olmaları beklenir, ama karar mekanizmalarında yer alamazlar. Öylesine meşgul olmaları sağlanır ki, haklarını bile gözetemeyecek duruma gelirler (Kron, 1966 dan akt; Özcan, 2006).

Hemşire yetiştiren okullardan, öğrencinin özgüveninin yüksek olması, kendi kararlarını verebilmesi, yaptığı uygulamayı bilerek yapması, bunaltı, çaresizlik ve yorgunluktan doğan öfkeyi hastalara ve onların yakınlarına yönelterek iletişim çatışmalarına neden olmamasına yönelik eğitim verilmesi ve bu doğrultuda öğrencileri yüreklendirip cesaretlendirmesi beklenir. Hemşire adayları, Beceri Eğitimi ve Staj yaptıkları sağlık kurumlarında meslektaşlarından da böylesi destekler aldıkları takdirde, birey ve meslek üyesi olarak kendilerini geliştirecek ve doğru hedef ile çözüm yöntemi belirleyerek hastalarla yaşadıkları sorunları çözümlenebileceklerdir (Özcan, 2006).

Sağlık kurumlarında, 11 ve 12. sınıflarda haftada 3 gün 8' er saat Beceri Eğitimi yapan Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Hemşirelik Bölümü öğrencileri de klinik çalışmalarda bakım uyguladıkları yetişkin hasta bireylerle birçok iletişim problemi yaşamaktadır. Bu da sağlık hizmeti sunumunda ve alımında sorunlara neden olmaktadır. Bu çalışmada Anadolu Sağlık Meslek Lisesi 12. sınıf öğrencisi bir grup hemşire adayının, staj yaptıkları kliniklerde hasta bakımı hizmeti ve ihtiyaçlarına göre hastalara hasta eğitimi ve sağlık eğitimi hizmeti sunarken karşılaştıkları güçlükleri, yetişkin hastalarla aralarında yaşanan iletişim çatışmalarını ve yaşadıkları sorunları, kendilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu sorunları yetişkin eğitimi açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- 1- Katılımcıların demografik özellikleri nelerdir?
- 2- Hemşire adaylarının çalıştıkları kliniklerde hastalarla yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Bu sorunlar ne tür iletişim çatışması yaratmaktadır?
- 4- Yaşadıkları sorunlar karşısında neler yapmaktadırlar?
- 5- Hasta yakınları veya diğer sağlık çalışanları ile de sorun yaşamakta mıdır?
- 6- Yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri var mı?

Bu araştırma, 21 Nisan – 09 Haziran 2017 tarihleri arasında, Ankara Numune Eğitim Araştırma Hastanesinde Beceri Eğitimi yapan dokuz, Ankara Yüksek İhtisas Eğitim Araştırma Hastanesinde Beceri Eğitimi yapan üç öğrenci olmak üzere toplam 12 hemşire adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve görüşlerle sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır. Bu yönüyle eğitim bilim çalışmalarına daha uygun bir araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu MEB Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Programı, Hemşirelik Bölümü, 12. sınıfta öğrenim görmekte olan ve Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi (ANEAH) nde ve Ankara

Yüksek İhtisas Eğitim ve Araştırma Hastanesi (AYİEAH) nde haftada 3 gün 8' er saat beceri eğitimi yapan 12 hemşire adayı oluşturmaktadır.

Adayların 12. sınıflardan seçilmiş olmalarının nedenleri şunlardır:

11. sınıfta da haftada 3 gün 8 er saat beceri eğitimine çıkmış olmaları ve yaz stajı yapmaları. Ayrıca mesleğe atanmalarına kısa bir süre kalmışken hastalarla yaşadıkları iletişim sorunlarıyla yüzleşip, farkındalık kazanmaları ve çözüm yolları üreterek gelecekte daha bilinçli ve profesyonel bir etkileşim kurmalarındır.

Araştırmanın adı geçen hastanelerde yapılmış olmasının nedenleri şunlardır:

1- Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 1800' lü yıllardan beri hizmet veren, Ankara'nın en eski sağlık kuruluşu olup, günümüzde personel sayısı, hasta sayısı, tedavi ve bakım başarısı, hasta ve hasta yakınlarının sosyolojik, psikolojik ve kültürel özelliklerinin Türkiye mozağini tam olarak yansıtmaması, vaka çeşitliliği ve aynı zamanda eğitim hastanesi olması sebebiyle öğrencilerin teknik bilgi, beceri, görgü ve deneyimlerini zenginleştiren bir kurumdur. Bu hastaneden, 1 erkek, 8 kız olmak üzere toplam 9 hemşire adayı ile görüşme yapılmıştır.

2- Ankara Yüksek İhtisas Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Ülkemizin en büyük Özel Dal Hastanelerinden birisi olup 50 yılı aşkın bir süredir, özellikle Kalp Damar Cerrahisi Alanında, büyük başarılar göstermiş kadrosuyla ekip çalışmasına iyi bir örnektir. Hemşire adayları bu hastanede mesleki açıdan kendilerini geliştirebilmektedir. Bu hastaneden de 1 erkek, 2 kız olmak üzere toplam 3 hemşire adayı ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Görüşmeler 21 Nisan – 09 Haziran .2017 tarihleri arasında, staja çıktıkları günlerde, işlerin daha az yoğun olduğu öğlen ve akşam saatlerinde, hemşire adaylarının çalıştıkları kliniklerin sorumlu hemşirelerinden izin alınarak yapılmıştır. Adaylara, görüşme protokolü ve 7 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuş, her biriyle 15 – 25 dk aralığında rahat ve serbest yanıtlar vermeleri amacıyla bireysel görüşme yöntemine uygun görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme sırasına göre görüşmeciler G1,G2 şeklinde sırasıyla numaralandırılmışlardır. Tüm görüşmeler, karşılıklı ve etkili dinlemenin gerçekleştiği, samimi, güvenilir ortamda, görüşme protokolü okunarak gerçekleştirilmiş olup verilerin daha sağlıklı bir şekilde tutulabilmesi için ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiş, elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte verilerin betimsel çözümlemesinde görüşme yapılan öğrencilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

Hemşire adaylarının görüşleri gizlilik esasına dayanılarak isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre her görüşme "G" olarak kodlanmış, görüşme sırasına göre her adaya "G1, G2, G3, G4, G5,...G12" şeklinde bir numara verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur. Hemşire adayları, demografik olarak benzer özelliklere sahip olmakla beraber, yaşları 17 ile 19 arasında değişmekte ve 2'si erkek 10'u kızdır. 12. sınıfta öğrenim görmekte ve 2 yıldır hastanelerde haftada 3 gün 8'er saat beceri eğitimi yapmaktadırlar.

Hemşire adaylarının görüşme sırasında beceri eğitimi yaptıkları klinikler ve bu kliniklerde tedavi olan hastaların demografik bilgileri

Hemşire adaylarının yüz yüze geldiği her yetişkin hastanın kendine özgü yönleri vardır. Her hasta bireyin kendini, yaşını, hastalığını, hastanede yatışını ve uygulanan tedavileri algılayışı farklı olduğu için, bunlara göstereceği tepkilerde farklı olacaktır. Bireyi tanımak için hemşire adayının önce bilgi toplaması gerekmektedir. Bilgileri, hastanın dosyasından, hekiminden, diğer hemşirelerin gözlemlerinden ve hastanın yakınlarından **dolaylı olarak** veya hastalarla kurduğu kişilerarası ilişki boyunca hastayla doğrudan etkileşime girerek, gözlemleyerek ve ipuçlarını değerlendirerek **doğrudan** toplar (Özcan, 2006).

Hemşire adaylarından G1, G2, G7 ve G11, Hastanelerin Dahiliye Kliniklerinde (Kardiyoloji, Gastroenteroloji, Hematoloji, Genel Dahiliye), G3, G8 ve G9 Cerrahi Kliniklerinde (Üroloji, Genel Cerrahi, Göğüs Cerrahisi), G5, Acil Tıp Kliniğinde, G4, G6, G10 ve G12 ise çeşitli Polikliniklerde (Çocuk, Kronik Yara, Karaciğer Safra) staj yaptıklarını söylemişlerdir.

Hizmet sundukları hastaların demografik bilgilerine yönelik olarak da G4 dışındaki tüm adaylar 35 – 45 yaş aralığında ve çoğunlukla erkek hastalarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. **G4:** “*Yenidoğandan başlayıp 17 yaşına kadar olan çocuklar geliyor. Kız erkek oranları aynı*” demiştir.

Hastaların eğitim durumlarını **G2:** “*İlkokul mezunu çok olmasının yanında hiç eğitim görmemiş hastaların da fazlaca olması dikkatimi çekiyor*”, **G7:** “*En çok ilkököl mezunu, ama lise ve üniversite mezunlarının sayısı da az değil*” şeklinde belirtirken, diğer adaylar hastaların çoğunlukla ilkököl mezunu olduğunu ifade etmişlerdir.

Hemşire adaylarının ifadelerine göre bulgular göstermektedir ki, farklı kliniklerde staj yapmalarına rağmen, karşılaştıkları hastaların büyük çoğunluğu yetişkin, erkek ve ilkököl mezunu bireylerden oluşmaktadır.

Görüşme devam ederken “Bu yaş grubundaki yetişkinlerle iletişim kurmakta güçlük çekiyor musunuz” sorusu yöneltildiğinde adaylardan; **G3 ve G9:** “*Genel olarak, anne, baba, akrabalar gözümün önüne geliyor, onlara davrandığımız gibi yaklaşmak istiyorum, fakat hastanın şımarmasını istemiyorum, özellikle erkek hastalar tarafından yanlış anlaşılmaktan korkuyorum, beni önemsemez diye düşünüyorum, mesafeyi ayarlayamamaktan korkuyorum, iletişimi başlatmakta bazen güçlük çekiyorum*” gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu hemşire adayları (G3, G9) yetişkinlerin gelişim dönemlerine özgü davranış özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kendini tanıma sürecinin henüz tam gelişmediği ve benlik gelişimlerini de meslek ilişkisini yeterince kurmaya yönelik olarak henüz tamamlamadıkları düşünülmektedir. Diğer 10 aday ise *iletişim kurmakta zorlanmadıklarını* ifade etmişlerdir.

Hemşire adaylarının, hasta bakımı hizmeti sunarken karşılaştıkları iletişim sorunları

Sağlık kurumlarında yaşanan ve iletişimi engelleyen zor durumlar hekim, hemşire ya da hastadan, hastalıktan, tedavinin başarısızlığından, sağlık sistemindeki sorunlardan ve sosyal destek yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. İletişimi engelleyen davranışları olan hastalar genellikle “zor hasta” veya “problemlili hasta” olarak tanımlanır (Macdonald M. 2003, akt: Göral, 2011). Yapılan çalışmalar göstermiştir ki 20–40 yaş arası, işsiz, eğitim seviyesi düşük, kişilik bozukluğu olan ve çoğunlukla erkek hastalar zor hastalardır (Koekkoek B., Meijel B., Hutschemaekers G. 2006, akt: Göral, 2011). Ayrıca, zor hastalar daha çok içe dönük, sürekli istekleri bulunan, ikincil kazanç sağlama amacıyla olan, ağırsif, tehlikeli, ilgi bekleyen, ağlayan işbirliği yapmayan, sözel iletişim kurmayan, kural tanımayan, anksiyetesi yüksek, yalan söyleyen, korkmuş, inatçı, kafası karışmış, baştan çıkarıcı, kırıcı, açıklanamayan semptomları (hastalık belirtisi) olan, hijyeni kötü olan, bakım ve tedavilerine uymayan, hastalıklarını inkar eden hastalar olarak belirtilmiştir. Ayrıca zor hastalar en çok, cerrahi, kardiyoloji, pediatri, geriatri, psikiyatri, onkoloji klinikleri ve acil servislerde görülmektedir (Wolf Z.R., Smith G.R.,2007:akt,Göral, 2011).

Hemşire adaylarının, hizmet sundukları hastaların, yaş grupları, çoğunun erkek olması, staj yaptıkları klinikler açısından zor hastalarla karşılaşmaları ve iletişim sorunu yaşamaları kaçınılmaz gibi görünmektedir. Sorunlara ilişkin hemşire adaylarının yanıtları şöyledir.

G1: Çalıştığım klinikte hastaların kalp hastası olması ve uzun süre hastanede kalmaları sorunları arttırıyor. Çok endişeliler, kaygılılar. İşlem yapmaya gittiğimde çok sert tepki veriyorlar. Sen git, hemşire gelsin, bana dokunma gibi ifadelerle bağırıyolar. Bütün hastalar aynı şeyi yapmasa da genellikle erkek hastalardan aynı tepkileri alıyorum. Hastalar sürekli geziyor, bu yapacağım tedavi saatlerini aksatıyor. Çıkıp aramak zorunda kalıyorum. Tedavi ve bakım zamanlarına itiraz ediyorlar ve tedaviye karşı çıkıyorlar “daha yeni yapmıştın iğnemi, yine mi tansiyon ölçeceksin” gibi ifadeler kullanıyorlar. Bazen oral yoldan vereceğim ilacı koridorda gezerken içirmek zorunda kalabiliyorum.

G2: Çok fazla iletişim problemi yaşadığım söylenemez. Ama bazı hastalar, hastalıkları ve hastane psikolojisinden dolayı sorun yaratabiliyorlar. Uygulanması gereken tedaviyi reddediyorlar. Erkek olduğum için birçok uygulamayı bana yaptırmak istemiyorlar, “senin elin ağırdır çok acıtır” diyorlar. Bazıları hemen iyileşmek istiyor, sıkıntılar uzun sürünce de sinirlenip bağırıp çağırarak, küfürler sarfederek, serum setini söküp atarak, ağlayarak, davranış bozukluğu gösterebiliyorlar. Tedaviyi yarım bırakıp hastaneden gidenler de oluyor. Hemşirelere, özellikle de öğrenci hemşirelere karşı çok önyargılılar. Doktorları gelince daha sakin ve saygılı oluyorlar.

G3: Bizim serviste problem yaşamamak mümkün değil. Hastalarda bize karşı çok fazla ön yargı var. Erkek hastalar fazla oldukları için aşırı sinirliler. Bazen ağrılara dayanamayıp çığlıklar atıyorlar. Bu beni çok endişelendiriyor. Hemen yanlarına gitmek istiyorum, fakat hemşire ablalar engelliyor. “Ağrı kesicisini yeni yaptık, dikkat çekmeye çalışıyor şimdi geçer ağrısı, susar” diyorlar. Ne gariptir ki doktoru görünce de “ağrım azaldı çok iyiyim” diyorlar. Gereksiz isteklerde bulunabiliyorlar, örneğin, “sigaran varmı? bana sigara bul, canım kebab istedi ziyaretçim getirecek sorun çıkarmayın” gibi. Tedavi saatlerinde yerlerinde durmuyorlar. Saatleri kendilerine göre ayarlamak istiyorlar. Özellikle bizim işlerimize sürekli müdahale ediyorlar. Bazen erkek hastaların bakışları, tavırları ve sözlerinden beni cinsel obje olarak gördüklerini zannediyorum. Ama öğretmenlerimin telkinlerini ve hemşire ablaların davranışlarını örnek alarak kolay atlattıyorum. Son zamanlarda yabancı uyruklu hastalarımızda oluyor. Onlarla da dil problemi de yaşıyorum.

G4: Çok sık olmasa da zaman zaman problem yaşıyorum. Çocuk polikliniğinde çalıştığım için hasta yakınlarıyla daha çok yaşıyorum. Çocuklar muayenede dr a ve bana zorluk çıkarıyorlar. Poliklinikte ayrıca bir hemşire bulunmadığından teskin etmek dikkatini başka yönlere çekmek bana kalıyor. Eğer yabancı uyruklu ise işimiz iyice zorlaşıyor. Çocuklar çok korkak ve ajite oluyor. Ayrıca, hijyeni çok bozuk çocuklar gelebiliyor. Yakınlarına eğitim vermek gerçekten çok zor oluyor.

G5: Hastalarla iletişim problemi çok yaşamıyorum. Bizim serviste hastalar çok uzun tutulmuyor, sirkülasyon çok fazla acil müdahaleleri kontrolleri yapıp diğer kliniklere ve hastanelere gönderiliyor. Servis çok kalabalık hasta yakınları çok telaşlı ve sinirli onlarla daha çok yaşıyorum.

G6 ve G10: Hergün 10 hastadan en az 3’üyle problem yaşıyorum. Çok stresli ve yoğun bir poliklinik. En çok karşılaştığım problem hastaların önerilen tedaviye uymaması. Dr un verdiği ilacı kullanmama, evde yara bakımını düzenli yapmama. Söylenenleri yapmadan kontrole geliyorlar, iyileşme gerçekleşmediği için tedavileri uzuyor, bu seferde beklentileri yerine gelmiyormuş hissine kapılıp öfke saçıyorlar. İl dışından gelen çok hastamız var. Yatarak tedavi görecekları yatak sayısı çok az olduğundan kalacak yeri ve parası olmayanlar hijyenik olmayan ortamlarda kalabiliyor. Buda yaranın iyice büyümesine, gangren gelişmesine ve hatta ayağın kesilmesine kadar gidebiliyor. O yüzden öncelik hep kendilerinde olsun istiyorlar ve tedavi sırasını gözetmiyorlar. İkna etmekte çok zorlanıyorum. Okuma yazma bilmeyenlere ilacın kullanımını anlayacağı dilde anlatmak ta zorlanıyorum. Zira iyi anlaşılar diye defalarca tekrarlasam da “nasıl yapacaktın” diye sorduğumda yanlış cevap verince beni hiç dinlemediğini düşünüp sinirlenebiliyorum. Ama yine de yansıtılmaya çalışıyorum. Birçoğu haklarını bilmiyorlar ve tedavi önceliği ve yatak bulma konusunda diğer personeller tarafından haksızlığa uğrayabiliyorlar. Bunu gözlemlediğim zamanlarda da öğrenci olduğum için müdahale edemiyorum ve çok üzülüyorum. Ayrıca yabancılarla dil problemi de yaşıyorum. Tercüman eşliğinde iletişim kurmaya çalışıyorum. Bu da çok zor oluyor.

G7: Hastaların çoğu kanserli oldukları için çok hassaslar. Bizim mimiklerimizden bile anlam çıkarıyorlar. Çok fazla, bazen de soru soruyorlar.(5 dakikada bir saat kaç, bugün haberleri dinledin mi, falan dizinin sonu ne oldu, sen evli misin veya arkadaşın var mı”vb. Öğrenci olduğum için beni tecrübesiz görüyorlar. Tedavilerini

yaptırmak istemiyorlar. Hastalıklarının gidişatı ile ilgili onlardan bir şeyler saklanıyormuş gibi düşünüp beni gördükleri yerde “dr veya hemşire vizitte şöyle dediler (tıbbi terim olarak) bu ne demek, ben kötü müyüm, neden aileme haber vermiyorsunuz” gibi sorular karşısında bazen bunalityorum ve ne cevap vereceğimi şaşırıyorum. Bazende açıklama yapsam bile bir süre sonra aynı sorularla karşılaşınca beni hiç dinlemediklerini düşünüyorum. Maske takmak ve ellerini çok sık yıkamak onlara zor geliyor. Kontrollerde hatırlatınca da ters cevaplar verebiliyorlar, “sana ne, sen kimsin, anladık git buradan, beni mi takip ediyorsun, sende yettin artık” gibi. Ama hemşire ablalara veya doktorlara böyle cevaplar veremiyorlar.

G8: Hastalar klinikle, hastalıklarıyla ve benim görevlerimle ilgisi olmayan gereksiz sorular soruyorlar.Çoğunlukla cevap vermiyorum veya geçiştiriyorum. Bu seferde ben duyacağım şekilde “suratsız hemşire” kimliğini yapıyorlar ve iftiralar bularak hemşire ablalara şikayet ediyorlar. Bu durumda o hastayla iletişimimiz tamamen kopuyor. Ayrıca EKG çekerken kadın hastalar erkek arkadaşları istemiyorlar hatta onlara tedavilerini de yaptırmıyorlar. Dr konusunda cinsiyet önemli değil ama biz olunca ayrıma gidiyorlar bu da problem yaratıyor. Bazı hastalarda her şeyi çok bildiklerini düşünüp uygulanan tedaviyi beğenmiyorlar, ayrıntılı sorular soruyorlar, başka yerlerde de tedavi olmuşlarsa orası ile kıyaslamalar yapıp bizi eleştiriyorlar. Bu durumda o hastayla çok fazla iletişime girmeden işimi yapıp çıkıyorum.

G9: “Öğrencilere karşı ön yargılı olduklarından uygulamaları yaptırmak istemiyorlar. Hoşgörülü olduğumda sorun büyümüyor, büyürse de hemşire ablayı çağırıyorum. Geri çekiliyorum. Bunun dışında pek sorun yaşamıyorum.”

G11: Ben en çok hastanın tedaviyi reddetmesi, yaptığım işleri sorgulaması, gereksiz isteklerde bulunması gibi iletişim sorunları yaşıyorum. Dil problemi yaşadığım hastalarım da oluyor.

G12: Çalıştığım poliklinikte hemen hergün muayene sırası ve hastaların birbirlerinin sıralarını gasetmesi sonucu kavga çıkıyor. 65 yaş üzeri öncelikli olunca durumu daha acil olan hastalar buna itiraz ediyor. Poliklinikte çoğu kez bu kargaşayla tek başıma başa çıkmak zorunda kalıyorum. Hastalar anlatmaya çalıştığım her şeyi hakaret etmiş gibi görüyor ve sürekli çatışıyoruz. İçeri girince beni yapmadığım söylemediğim şeylerle iftira atıcı şekilde dr a şikayet etmeye çalışıyorlar. Sistemden kaynaklanan sorunların suçlusu benmişim gibi bazen tehditkar konuşmalar dahi yapabiliyorlar, korkuyorum ve hastaneden çıkıp eve giderken takip ediliyorum hissine bile kapıldığım oluyor. Muayene esnasında ise birden sakinleşip dr a karşı gayet saygılı davranıyorlar.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, hemşire adaylarının yaşanabilecek tüm problemlerin hemen hepsini staj süresince yaşadıklarını göstermektedir Çalışma deneyimlerinin az olması ve hastaların ön yargılı davranışları yaşadıkları iletişim sorunlarını anlamlandırmalarını güçleştiriyor. Fakat yine de, sorunlarla 11. sınıfa göre daha kolay baş ettiklerini, hastaları tanımak ve anlamakta daha az zorlandıkları ve hasta bakımı uygulamalarındaki becerilerini de arttırdıkları için kendilerine daha çok güvendiklerini söylemişlerdir.

Hemşire adayları, kendilerini iyi tanıyıp, becerilerini fark edebildiklerinde kendilerine güvenleri artacak, kendilerine güvenleri arttığında ise gözlem ve karar verme becerileri gelişecektir.. Ayrıca, hemşire adayı bir adölesan olmasına rağmen yetişkin sorumluluklarını üstlenebilmekte, kurduğu çeşitli iletişimlerle benliği zenginleşmekte, ufku genişlemekte ve benliğinde yaşlılarından daha hızlı değişimin sancısını yaşayabilmektedir. Bir süre sonra aynı yaşantıları paylaşmamış olan akranlarından ayrışma ve yalnızlık duygusu hissedebilmektedir. (Terakye,1994:21). Kliniklerde karşılaşılan tedaviyi ve etkili hemşirelik bakımını olumsuz etkileyen, hemşire adaylarının, fizyolojik ve psikolojik anlamda güçlük yaşamasına neden olan zor veya problemlili hasta davranışlarına müdahale ederken, dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlardan ilki hastayı hastalıktan ibaret nesne gibi değil, yardım gereksinimleri olan yetişkin bir birey olarak kabul etmektir. Hastayı aktif şekilde dinlemek, hastanın sözlü ve sözsüz davranışları ile ifade etmek istediklerinin ne olduğuna odaklanmak gerekmektedir. Bunun için hasta ile iletişimde iletişim tekniklerinden faydalanarak kendini ifade etmesine olanak sağlanmalıdır. (Göral,2011:9).

Görüşmelerde hemşire adaylarının Türkçe bilmeyen hastalara bakım verirken zorlandıkları da belirlenmiştir. Okulda aldıkları dil eğitiminin yetersiz olması, yabancı uyruklu hasta bakımına yönelik eğitim almamaları, dış göç ile Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu hastaların Türkçe bilmemeleri, hastanede tercüman bulunmaması veya yetersiz olması hemşirelik bakımını olumsuz etkilememektedir. Bu nedenle kültürlerarası hemşirelik kavramının

hemşirelik müfredatına eklenmesine yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması, mülteci olarak ülkeye alınan bireylere Türkçe eğitim verilmesi, yabancı uyruklu hastaların yoğun olarak bulunduğu hastanelerde tercüman bulundurulması ve sayılarının yeterli düzeye çıkarılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Polat ve Akcan, 2016:13).

Hemşire adaylarının, kliniklerde hastalarla yaşadıkları iletişim sorunları karşısında nasıl davrandıkları

Hastanelerde hemşire adaylarının sorun olarak gördükleri hasta davranışlarından biri "ağlama"dır... Yetişkin insanlar ağlama davranışını kontrol etmeyi öğrenmişlerdir, bu nedenle ağlama, kontrolü becerememenin, zayıflığın, yetersizliğin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ağlama bir tür iletişim biçimidir. Üzüntüyü, çaresizliği acı çekmeyi, engelleme ve öfkeyi yardım isteğini ağlama yolu ile ifade edebiliriz. Ağlama, bir duygu birikiminin göstergesidir. Bazen, ağlamayı başlatan son olay sadece bardağı taşıran son damladır (Terakye,1994:74).

Hemşire adayı ağlamasını durdurmaya çalışmaz, aksine ağlamaya izin verici davranır. Kişinin mahremiyetini gözeterek yalnız kalmasını sağlama gibi önlemler alabilir. Gerekiyorsa bir mendil uzatabilir. Sessiz kalarak veya omzuna hafif dokunarak ağlamasını ve gözyaşlarını kabul ettiğini gösterebilir. Hastayla konuşmak için ağlamasının bitmesi beklenmelidir. Ağladığını gördüğü bir hastaya, "ağlamayın" demeden veya "içinizden ağlamak geliyorsa ağlayın" da demeden çoğu sözsüz olan kabullenici davranışlar ortaya koyabilir (Özcan, 2006:166).

Sorun olarak görülen bir diğer davranış "tedaviyi reddetme"dir. Hastalar bazen bağımlılıklarını, yetmezlikleri nedeni ile kısıtlanmaları kabullenemezler.Servisin düzeni, çalışma planı hastanın hizmete katılan değil, hizmeti alan kişi olarak görülmesini ve olabildiğince odasında kalmasını gerektiriyor ise etkin bir yaşamdan edilgin yaşama geçişi alışkanlıklarının değişimini kabullenemeyen hastalar kendilerini kısıtlanmış, engellenmiş, yetersiz dolayısı ile depresif hissedebilir, bu duyguları sonucunda akıl almaz şekilde "tedaviyi, işbirliğini" reddedebilir, kendine zarar verebilir (Terakye,1994:77).

Hemşire adayları hastanın kabul etmediği ve katılmadığı hiçbir uygulamayı hastaya rağmen yapamazlar. Tedavide ve bakımda hastanın işbirliği yapması ve kendisiyle ilgili tüm kararlara katılması sağlanmalıdır. Bunun için yetişkin hastalara beklenen davranışları, olumlu önerilerle yaklaşarak uygun olduğunu vurgulamak gerekir. Ayrıca, "yapmaması" gerekenler yerine "yapabileceklerini" vurgulamak, kişilerin söyleneni dinleme olasılığını artırır (Özcan, 2006:169).

Hastanın bilgi gereksinimi ve "dil sorunu"da iletişimde önemli yer tutar. Her hasta durumunu, hekimlerin kendileri hakkında ne düşündüklerini, hastalığının ne olduğu, tedavi olasılığı vb. pek çok konuda bilgilenmeye gereksinim duyar. Bilgilendirilmek aynı zamanda hasta haklarından biridir. Yeterince bilgilendirilmeyen hastaların tedirginliği artmaktadır. Bilgilendirme de kullanılan dilin anlaşılır olması gerekir. Özellikle hasta bakımı sırasında hastaların yanında; tıbbi terimlerle konuşmak, hastalığı konusunda yeterli açıklama yapmamak, soru sormasına olanak vermemek gibi yaklaşımlardan hastalar olumsuz yönde etkilenmektedirler. Yanlış anlamalara kendince yorumlar yaparak endişe ve korkularını arttırmaya neden olmaktadır. Bu da hem hastaya hem de hemşire adayına ek bir sıkıntı yüklenmesi demektir (Özcan, 2006:186).

"Sürekli gereksiz isteklerde bulunan hasta"ların en önemli özelliği güvenlik gereksinimlerinin önceden belirlenmeyip yeterince karşılanmamış olmasıdır. Hasta korku ve yalnızlık içindedir. Her an yanında birilerinin olmasını ve onunla sürekli konuşmayı ister. Bunun için en yakınında gördüğü hemşire adayını sürekli meşgul eder, gereksiz isteklerle yanına çağırır, çoğunlukla bağırıp zorla gelmesini sağlar, yanında uzun süre tutmak için elinden geleni yapar. Hastanın bu davranışları karşısında altında yatan karşılanmamış gereksinimleri anlaşılması süreci sürtüşmeler yaşanır. (Özcan, 2006:182).

Hemşire adayları kimi zaman hastaya yakınlık gösterdiklerinde bu yakınlığın hasta tarafından yanlış anlaşılacağından ve yorumlanabileceğinden endişe etmekte, bu yüzden uzak durduklarını belirtmektedirler. Hasta davranışını yönetmede kendilerini henüz yeterli hissetmemelerinin bunda büyük rolü vardır. Hasta davranışını yönetmek, belli bilgi birikimi ve profesyonel beceriler gerektirmektedir. Ancak, şunu hiç unutmamak

gerekir; hasta hemşire adayına ne gözle bakarsa baksın, hatta “**cinsel obje**” olarak da görse, önemli olan hemşire adayının kendisini ne gözle ve nerede gördüğüdür. Eğer kendisini asla böyle görmüyor ve sorunları çözmesi için hastalara yardım eden bireyler olarak görüyorsa kimse onu başka bir gözle göremez. Böylece hasta; cinsel anlamda gönderdiği mesajın, gönderildiği anlamda algılanmadığını anlayacak ve davranışını kontrol altına alabilecektir. (Terakye,1994:78).

Hemşire adayları yaşadıkları iletişim sorunları karşısında nasıl davrandıklarını çeşitli örneklerle açıklamışlardır. Buna göre iletişim engelini ortadan kaldırmada **empati** yapmanın rolü ve etkisini, **G1:** “Yaşadığım sorunlar yüzünden şimdiye kadar hastalarla hiç çatışmaya girmedim. Karşımdakinin bir insan olduğunun farkındayım ve empati yaparak onu anlamaya dinlemeye çalışıyorum. Eğer başarılı olamazsam odayı terk edip hemşire ablalara söylemeyi tercih ediyorum”. **G2:** “Hastaların duygu ve düşüncelerini empati yaparak tahmin etmeye çalışıyorum. Fakat bazen bunu başaramıyorum. Biz erkek hemşirelere karşı bu kadar ön yargılı olmaları geleceğim için endişe duymama sebep oluyor. Önce nazik bir dille konuşmayı ve her şeyi ayrıntısıyla izah etmeyi deniyorum. Çoğu zaman başarılı olsam da, faydası olmazsa hemşirelere durumu bildiriyorum” şeklinde belirtmişlerdir.

Hastalara karşı **hoşgörülü olma** nın önemini, **G5:** “Genellikle hoşgörü gösteriyorum. İlmli davranıyorum. Bazı personeller çok agressif davranıyorlar. Bana göre çok yanlış yapıyorlar, çünkü böyle zamanlarda olay iyice büyüyor. Çatışmalar çoğalıyor”. **G7:** “Davranışlarını çoğu kez hoşgörüyle karşılıyorum. Onlara saygı duyuyorum. Ziyaretçi fazla kabul edilmeyen bir klinik olduğundan kendilerini çok yalnız hissediyorlar. Onlara daha çok zaman ayırmaya ve enfeksiyon bulaştırmama kaidelerine de uyararak konuşmaya çalışıyorum. Çalıştığım kliniğin hemşireleri çok çalışkan vre hastalarla genellikle iyi bir iletişimleri var. Ama ara sıra çok emrivaki konuştuklarını ve hastaları küçümseyici davrandıklarını da görüyorum. Olumlu yanlarını örnek alıyorum”. **G9:** “Hoşgörülü olmaya çalışıyorum. Empati kuruyorum. İşe yaramazsa da hemşirelere bildiriyorum.

Hastalara, **iyi davranma ve güleryüze yaklaşma** konusunda, **G8:** Hastalara sert davranan hemşireler olabiliyor. Ben bunu yanlış buluyorum ilerde benim mesleğe atandığımda aynı şekilde davranırmıyım acaba diye düşünüyorum ama daha sabırlı güleryüzlü olabileceğime inanıyorum. **G11:** “Şu iki yıllık çalışmamda empati kurma ve sınırı iyi ayarlamaktan başka çözüm bulabilmiş değilim.Çünkü hastalar fazla güleryüz gösterip iyi davranınca hemen bunu kullanmaya çalışıyor ve bize farklı gözle bakıyor. Birde yaptığım uygulamaları hatasız yapmaya çalışıyorum ki bize karşı ön yargıları değişsin”. şeklinde ifade etmişlerdir.

Hastalarla **olumlu ve uygun ve sakin bir dille konuşma,onları dinleme, zaman ayırma, açıklama yapma**, konusunda, **G3:** “Karşılıklı konuşma yollarını birkaç kez denediysem de öğrencilere karşı ön yargılı olduklarından çok başarılı olmadım. Çözümü çoğunlukla hemşire ablalara söylemekte buldum. Bazen onların çatışmaların altından kalkamayıp güvenlik görevlilerini çağırdıkları oluyor. Hastalar hep kendilerini haklı görüyorlar ve bunu kanıtlamak içinde sürekli bağırarak açıklama yapıyor. Ben böyle durumlarda kenarda kalmayı ve sakin olmayı tercih ediyorum”. **G4:** “Çoğu zaman diğer sağlık personellerinin tutum ve davranışlarını gözlemliyorum. Gözlemlediğim kadarıyla onların hastalara olan tutumunu biraz sert buluyorum, bana göre bu doğru bir davranış değil. Ama hastalarla gayet güzel bir dil ile konuşan ve onları dinleyerek sorunları çözen personellerde var elbette. Ben genellikle onları örnek alıyorum. Hastalara daha ılımlı yaklaşmaya çalışıyorum”. **G6 ve G10:** ”Empati yapıyorum.Olayı büyütmeden çözmeye çalışıyorum. Ayrıca çalıştığım kliniğin hemşiresi ve dr u çok sabırlılar. Problemleri güzel çözümlüyorlar. Hastanın anlayacağı dilde her uygulamayı çok güzel izah ediyorlar. Ayrıca birde evde yapacakları pansumanları tarif eden yazılı bir doküman da veriyorlar. Hastalar genellikle memnun kalıyor. Sorun çok olsa da çabuk çözülüyor. Ben de daha çok onları örnek alıyorum. Uzun tedavilerden sonuç alamayıp artık tedaviyi iyice bırakan hastalar da var. O hastaları da motive etmek için uzun zaman ayırıp konuşuyorlar” demişlerdir.

Hastalarla yaşanan çatışmalara **kendi üslubunca farklı çözümler bulmaya çalışmak** seçeneğine ise, **G12:** “Gözlemlediğim kadarıyla tüm personelin hastaya davranış şekilleri farklı. Ben aralarından olumlu davranışları seçmeye çalışsam da kendim gibi olmayı ve kendi irademle sorunları çözmeye çalışıyorum. Çalıştığım poliklinikte başka hemşire olmadığından söyleyecek kimse de yok. Dr. zaten benim hastayla olan iletişimimle ilgilenmiyor. Dışarıda çok hasta baskısı ve sıra kavgası olduğundan hastayı içeri alır almaz hemen

kapıyı kilitliyorum ekranda yazan hasta dışında aradan almamaya çalışıyorum. Hakaretleri de duymamazlıktan geliyorum ve genellikle cevap vermiyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Hemşire adayları sorunlar karşısında çoğunlukla empatik davranış gösterdiklerini söylemişlerdir. Empati başkasının duygu-durumunu kavrama yeteneğidir. Günümüzde “empati” denildiğinde akla Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları ve büyük çoğunluğun bu çalışmalara göre üzerinde anlaştığı tanım gelir. Rogers, (1970) e göre, empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Akt. Dökmen, 2003:135).

Travelbee insanların yardım etmeye yönelen bir duygu olarak "Sempati"yi tanımlar ve yeterli kalitede sempati olmazsa gerçek anlamda hasta-hemşire ilişkisinin kurulamayacağını belirtir. Travelbee, (1971) e göre hemşirelik; iki insan arasındaki kişilerarası süreçtir Hemşirenin hedefi; bireyin hastalık durumu ile baş etmesini de, yaşantıdan bir anlam çıkarmasında, yaşantıların her biri ile gelişmesinde bireye yardım etmektir. ve bu hedeflere ulaşmak için, ilk karşılaşma, kimliklerin ortaya konması, empati, sempati aşamalarından geçilir. Sempati acıma duygusu ile karıştırılabilir. Acıma insanca bir duygudur ama "ne zavallı insan" duygusunu yaşamak karşısındaki hasta bireyi anlamaya değerlendirmeye yaramadığından ve onu aşağılarda, kendini hastadan daha üstün görmekten başka bir işe yaramaz. Hemşirelerin meşgul oldukları için sempatiye ve ilgiye zaman ayıramadıkları savunusu getirebilir. "Klinikteki hemşirenin görevi hasta ile ilgilenmek değilse ne ile ilgilenmektedir? Hemşirelerin kurdukları ilişkinin niteliği, hemşirelik yaparken neyi ön planda tuttukları ile bağlantılıdır (Terakye, 1994:112).

Hemşire adayları da, hastalarla iletişim sorunu yaşandığında, çoğunlukla sorunu hemşirelere ilettiklerini ve onların, olumlu ve etkili bulduğu davranış modelini benimseyerek hareket ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, staj yaptıkları kliniklerde diğer sağlık çalışanları ve hasta yakınlarıyla yaşadıkları sorunlar

Hemşire adayları staj yaptıkları kliniklerde fizik ortam, öğretim elemanları, klinik hemşireleri ve sağlık ekibinin diğer üyeleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu nedenle uygulama yapılan kliniklerde görevli olan hemşire ve diğer sağlık ekibi üyelerinin bilinçli, deneyimli ve mesleki yönden donanımlı, olumlu rol modeli olması uygulama hedeflerine ulaşılması açısından önemlidir (Turan,Tan ve Dayapoğlu, 2017:171).

Hemşire adayları, yetkin bir hemşire kimliği kazanmak için bu ortamı optimum düzeyde kullanmak durumundadır. Ancak hastaneler, birçok sağlık profesyoneli, hasta, hasta yakınları, diğer yardımcı personelin bulunduğu, dış dünyadan farklı ortamlardır. Hemşire adaylarının, bu ortama uyum sağlaması, hastaların haklarını ihlal etmeden klinik beceri kazanması gerekmektedir. Ancak, klinik eğitim sürecinde hemşire adaylarına yönelik etik ihlaller olabilmektedir (Aydoğan, 2016:123).

Hasta yakınları hastası için endişelenen, onun bir an önce sağlığına kavuşmasını dileyen, acil durumlarda panikleyen, diğer zamanlardan farklı olarak, daha kırılgan ve stresli bireylerdir. Daha önceden hastane deneyimleri olabileceği gibi, ilk defa sağlık kuruluşuna gelmiş de olabilirler. Yeni bulunduğu ortamda korku, endişe, heyecan yaşayabilirler. Daha önceden gördüğü bazı olumsuz olaylar önyargılı olmalarına neden olabilir. Hasta yakınının özelliklerine göre iletişim kurmak çok önemlidir. Her birinin tepkileri farklı olabilir. İletişim kurmak için bu tepkileri bilmek gerekir (Sağlıkta İletişim modülü, 2015:18).

Hemşire adaylarının, sağlık çalışanları ve hasta yakınlarıyla yaşadıkları sorunları belirlemek için kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlar şöyledir.

GI: *Sağlık çalışanlarıyla sorun yaşamıyorum. Sadece kendi üstüme düşen işleri yapıyorum. Sağlık çalışanları benden ekstra bir iş beklemiyor. Fakat bazen kendi aralarında hasta paylaşımı konusunda sorun yaşıyor. Hasta yakınlarının ise bizden ekstra şeyler talep etmesi (tansiyonlarını, şekerlerini ölçtürmek, ağrı kesici istemek vb.)sıkıntı yaratabiliyor. Karşılatabildiğimiz ölçüde isteklerini yapıyor veya hemşirelere iletiyorum ama karşılayamadığım zaman arkamdan dedikodu yapıyorlar. Hemen tavırları değişiyor. Birde ziyaret saatlerinden sonra odayı boşaltmamak için direnenler oluyor. Onlarla da çoğunlukla kavga çıkmadan konuşup hallediyorum.*

G2: Bazı hemşireler kendi yapmaları gereken işleri bize yaptırmaya çalışıyorlar. Hasta bakıcıların hatta temizlik personellerinin bile yapmaları gereken işleri bize yaptırıyorlar. Benim erkek olmam da ekstra işlere maruz kalmamda etkili oluyor. “Sen erkeksin falan kişiyi çağırmayayım şimdi hadi falan hastayı sen taşı endoskopiye, çayımız bitmiş aşağı kantine inip al, hastanın sahipleri malzeme getirmiş aşağı inip getir” gibi ayak işleriyle uğraştırıyorlar. Sıkıntı yaşamamak için çoğunlukla sesimi çıkarmıyorum. Öğretmenlerimin kendileriyle konuşmaları da fayda sağlamıyor. Şikayet etmiş konumuna düşüyorum. Onlar yokken daha çok yükleniyorlar. Zaten az zaman kaldı mezuniyete idare ediyorum. Hasta yakınları da hastaya işlem uygulamaya gittiğimde eğer beni ilk defa görüyorsa, “sen yapamazsın acıtırsın” gibi ön yargılı davranıyorlar. Güven vermeye çalışarak işimi yapıyorum. Çok ısrar ederlerse de hemşirelere haber veriyorum.

G3: Hastayı sedye yada sandalyeyle bir yerlere götürülmesi gibi işlemleri genellikle bize yaptırıyorlar. Oysa hastanın yanında sadece biz olmamalıyız. Bir hemşirede bulunması gerekir. Ama size güveniyoruz falan diyip tek başımıza bırakıyorlar. Taşımakta güçlük çekiyoruz personelden de kimse gelmiyor. Bel ağrıları yaşıyorum bu yüzden. Hasta yakınları da çok sinirliler. Argolu küfürlü konuşmalar çok oluyor. Sorunlarını ve isteklerini etkili bir biçimde ifade edemiyorlar. Direkt ön yargı geliştirip kavga ediyorlar. Her zaman güler yüzlü olmamızı ve başka hasta yokmuş gibi hep kendi hastalarıyla ilgilenmemizi istiyorlar. Bir yere giderken veya refakatçi değişecekse haber verme zahmetinde bulunmuyorlar. Ben genellikle sakin ve anlayışlı olmaya çalışıyorum.

G4: Muayeneye gelen çocukların anne babalarıyla bazen yaşıyorum. Bazıları çocuklarına benim dokunmamı istemiyorlar. Ön yargıları var. Eğitici konuşmaları ben yapınca hiç önemsemiyorlar dinlemiyorlar. Doktora soruyorlar. Doktorlar da bazen anlatıyor ama çoğunlukla hastalar yetişmez diye zaman ayırmıyorlar. Yabancı uyruklu hasta yakınlarıyla da dil problemi yaşıyorum. Sağlık personeliyle sorun yaşamıyorum.

G5: Sağlık çalışanları bazen görevimiz olmayan isteklerde bulunuyorlar ama bunu dostluk rica şeklinde söyleyince yapıyorum. Sorun çıkmıyor. Servis hasta sayısına göre çok yetersiz. Hastalar bazen yatak boşalınca kadar sedyede kalabiliyor. Yanlarında çok fazla yakınları oluyor. Hepsi kaygılı ve meraklı aşırı derecede gerekli gereksiz soru soruyorlar. Tedavi yaparken daracak yerlerde zorlanıyorum. Hasta yakınlarını uygun bir dille çıkarmaya çalışıyorum fakat benimle hemen tartışmaya başlıyorlar. Vizit saatlerinde bile bazen güvenlik çağırarak boşalttırıyor odaları.

G6 ve G10: Bazen görevim olmayan iş beklentisi olduğunda veya yanlış anlaşıldığımda kibarca söyleyerek reddediyorum ve olayı büyütmeden bitiriyorum. Hasta yakınları çoğunlukla anlayışsız, bize tedavi uygulamak istemiyorlar veya bağırp çağırabiliyorlar. Her işlemi doktor yapsın istiyorlar. Bazen hemşireye bile yaptırmak istemiyorlar. Sabırla anlayışla hoşgörü ile işimizi yapmaya çalışıyoruz. Ayrıca bazı hasta yakınları da sürekli kendi hastalarını bize şikayet ediyorlar. “Söylenilenleri evde yapmıyor yaptırmıyor, benimle kavga ediyor konuşun siz ikna edin ben baş edemiyorum” gibi sözlerle bizden yardım talep ediyor. Poliklinikte tüm personel elinden gelen her şeyi yapıyor.

G7: Bazen servisin temizlik işleri vizit saatine yetişmediğinde bizden temizlik personeline yardım etmemiz isteniyor. Bazen de ayak işleri yaptırıyorlar. Şunu götür bunu getir, kendimi posta gibi hissediyorum. Servis sakinken de gözlerinden uzak olalım istiyorlar. Ayak bağı oluyormuşuz. Hasta yakınlarının da bazıları çok bencil ve meraklı. Sadece kendi hastalarıyla ilgilenelim istiyorlar. Başka hastalara hangi tedavileri uyguluyoruz merak edip takip ediyorlar. Ona şunu yaptın benim hastama neden yapmadın gibi hesaplar sorabiliyorlar. Sağlık personeline çok güvenleri yok bence. Hep anlayışlı ve sakin davranan biz oluyoruz. Yoksa kavga çıkacak biliyoruz.

G8: Bize sorumlu olmadığımız işleri yükliyorlar bazen yemek saatimizi bile gasp etmeye çalışıyorlar. Hele bir hemşire var ki zulmediyor diyebilirim. Bir kez karşı çıkmaya kalktım, hemen beni sorumluya abartarak şikayet etti. Servisten atılma tehlikesi bile geçirdim. “Siz buradan para alıyorsunuz, yapmak zorundasınız buraya oturmaya mı geldiniz gibi hakaret edebiliyorlar. Her zaman yaşanmasa da olduğu zaman çok etkileniyorum. Ağlıyorum, öğretmenimi arıyorum ama bir süre sonra unutuluyor. Hasta yakınları da sanki hastalarıyla ilgilenmeye değil de oğullarına veya yakınlarına kız bulmaya gelmiş gibiler. Sürekli bizlere takılıyorlar. Merak içindeler her şeyimizi öğrenmeye çalışıyorlar. Bazen duymamazlıktan geliyorum, kısa cevaplarla geçiştiriyorum dikkatini, hastasının üzerine çekmeye çalışıyorum.

G9: Sağlık personeliyle neredeyse hiç sorun yaşamıyorum. Bize karşı çok anlayışlı ve koruyucu bir tavır sergiliyorlar. Kliniğe Hasta yakınları çok fazla giremiyor. Enfeksiyon riskinden dolayı. Bazen zorla girmeye çalışırlarsa ufak tefek problemler yaşıyor.

G11: Hemşireler sanki kendileri hiç öğrenci olmamış gibi bizden yapabileceklerimizin çok üstünde iş bekliyorlar. Kendileri sadece odalarına çekilip tedavilerde bizi yalnız bırakıyorlar. Bir defasında “hastanın tansiyonu çok değişkenlik gösteriyor emin olamadım birde siz ölçermisiniz” dedim. “Sen çok güzel ölçüyorsun, yanlış değildir merak etme, kaydet gitsin” diye cevap verdi. Ayrıca servisin sekreteryaya işlerini de bize yaptırıyorlar. Tedavi yoksa sürekli dosya doldur, defter yaz, tedavi masasını temizle, malzemeleri say vb. her işi bize yaptırıyorlar. Bazen bize nasıl bu kadar güvenebiliyorlar diye de şaşırıyorum. Ben her ne iş olursa olsun asla hastanın zarar görmesini istemediğimden, titizlikle yapıyorum. Çatışmaya girmiyorum. Ben durup dururken saldırganlaşan sinirlenen bir hasta yakınıyla karşılaşmadım. Hastalarına yeteri kadar zaman ve gerekli bakım uygulanmadığında hesap sorabiliyorlar. Anlayışlı davranıp güven verirsek çatışma olmuyor.

G12: Görevim olmayan işleri yapmamı istediklerinde, “hayır yapmayacağım” dediğim zaman hemen tavır alıp şikayet ediyorlar. Bazen de psikolojik baskı uyguluyorlar. Hiç yokmuşuz gibi davranıyorlar. Poliklinikte hastalar bitti öğlen tatili yaklaştı. Dr bana “git şu kantinden bana su alda getir” dedi. Ben de “yemeğe gidicem suyu alsam bile geri dönüp veremem” dedim. Aynı dr la poliklinik sırası bitinceye kadar 1 hafta daha çalışmak zorunda kaldım ve ben yokmuşum gibi davrandı. Bir kez “günaydın” dedim ona bile cevap vermedi. Bir doktora da bunu hiç yakıştıramadım.

Hemşirelik eğitiminde teorik bilginin beceriye dönüştürülmesinde ve hemşire adaylarının mesleki becerilerinin geliştirilmesinde klinik uygulamanın önemi tartışılmaz. Görüşmelerde hemşire adayları; diğer sağlık personeliyle iş yüklerini çoğaltma, alakasız işler yaptırma, kendilerini ekibin bir parçasıymış gibi görmeme, itiraz ettiklerinde çeşitli yaptırımlar uygulama, anlayışsız ve bazen de acımasız davranmalarına maruz kalma gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hasta yakınlarıyla da sorunlar yaşadıklarını ve bazen kendilerini hizmetçileri gibi gördüklerini bencilce hareket ettiklerini, anlayışlı davranmadıkları takdirde her an kavgaya meyilli olduklarını söylemişlerdir.

Hasta yakınları ile iletişim kurarken, herkesin hastalığı ve hastalık yaşantısının farklı olduğu unutulmamalı, umudu azaltan başka öykülerden söz edilmemelidir. Bu süreçte, hasta yakınına dinlemek ve onun yaşadıklarını paylaşmak, en iyi duygusal destek sayılabilir. Hastanın ihtiyaçlarının öne çıktığı tedavi sürecinde, hasta yakını kendi sıkıntı ve ihtiyaçlarını ihmal edebilir. Uyku, yemek, stres gibi problemler yaşayabilir ve uzman desteği gerekebilir. Herkes böyle zor bir deneyimde; sevdiğini, değerli olduğunu, yalnız olmadığını hissetmek ister ve çevresinin desteğine ihtiyaç duyar (Sağlıkta İletişim modülü, 2015:19).

Hemşire adaylarının, yaşadıkları iletişim problemlerinin çözümüne yönelik görüşleri

İletişim ve iletişim becerilerinin, hemşirelik eğitiminde ve uygulamasında yaşamsal bir rol oynadığı ve sağlık bakımının nitelik ve niceliğinde engelleyici faktörlerin başında etkisiz iletişimin geldiği kabul edilmektedir (Özcan, 2006).

Sağlık hizmetlerinde, hasta- personel, hasta yakını- personel, personel- personel arasındaki ilişkilerde bir uyum ve bütünlük olması hizmetin kalitesi açısından çok önemlidir. Eğitim hastanelerinde öğrenci hemşirelerin de sağlık ekibinin bir üyesi olarak görülmesi ve iletişim de yaşanan sorunlara karşı onların görüş ve önerilerine önem verilmesi gerekir. Bu amaçla öğrencilere iletilen sorulara verdikleri yanıtlar şöyledir.

G1: Önerilerim; 1- Hastanelerde doktora saygı gösterildiği kadar hemşireye de saygı gösterilmesi gerektiği hakkında seminerler düzenlemek. 2- Hastalarla iyi bir iletişim için güven ortamı sağlamak ve hasta yakınlarının aklına takılan tüm sorulara cevap vermek. 3- Her servisin odasına hastane kurallarını asmak ve bunların okunmasını sağlamak. 4- Okulda aldığımız meslek derslerinde teorikten çok uygulamaya yönelik eğitim olması gerekir. Dersleri hastane ortamındaymış gibi işlememiz ve gereksiz meslek derslerinde gereksiz bilgiler yerine hastanede karşılaştığımız sorunlara karşı nasıl davranacağımız öğretilirse sorunlar azalmış olur.

G2: Önerilerim; 1- Herkesin karşılıklı olarak birbirleriyle empati kurması ve birbirlerini her konuda anlayışla karşılamaı gerekiyor. 2- Hastaların ve hasta yakınlarının, sađlık çalıřanlarına karřı önyargılarını kırmaları gerekir (zellikle erkek hemřirelerinde artık kabullenilmesi). 3- Sađlık alıřanlarının da hastalara karřı daha sevecen, samimi, ilgili olması gerekir. 4- Hasta ve sađlık çalıřanları arasındaki iletiřimin nasıl olmasına dair, her iki tarafa da eđitim vermek gerekir. Çeřitli konferanslar, anketler düzenlenmelidir. 5- Bu tür sorunlarla karřılařtıđımızda her iki tarafında nerelere bařvuracađı ve ne yapacađı konusunda eđitim verilmelidir.

G3: Önerilerim; 1- Hastalar, sađlık personelini hizmetçi gibi görmemeli. 2- Hasta ve hasta yakınlarına da davranıř eđitimi verilmeli. 3- İletişim dersleri uygulamalı olmalı. 4- çok sinirli hasta ve sađlık personeline öfke kontrolüne yönelik eđitim verilmeli. 5- Hastalarda, sađlık personeline karřı n yargıları yıkmaya yönelik çalıřmalar yapılmalı.

G4: Önerim; hastanede yatan hastanın psikolojisini çok iyi bilmeli ve bunu göz önünde bulundurarak empati yapmalı.

G5: Önerilerim; 1- Her sađlık personeli öncelikle iletiři sürecinde mutlaka empati kurmalıdır. 2- Sađlık personelinin hasta haklarına sayđılı ve belli kurallara mutlaka uyması ve bunun bir sorumlu tarafından sürekli denetlenmesi gerekir.

G6: Önerilerim; 1- Dil sorunu yařadıđım hastada tercüman yardımı almalı. 2- Hasta yakını ile sorun yařıyorsam, tedavi uygularken uygun bir dille dıřarı çıkması sađlanmalı. 3- Sabırlı, açıklayıcı ve net olunmalı.

G7: Önerilerim; 1- Hemřireler ve hastalar birbirlerine karřı ön yargılı olmamalı. 2- Karřılıklı empati yapılmalı. 3- Hasta ve yakınlarına karřı anlayıřlı olmalı ve düřüncelerine sayđı duyulmalı. 4- İletişimle ilgili aldıđımız derslerde hiç görmediđimiz farklı sorunlar ortaya çıkıyor. Bunun için bu derslerin kapsamı geniřletilmeli ve uygulamaya yönelik olmalı.

G8: Önerilerim; 1- öncelikle řunu söylemeliyim, sorunlar asla tek taraflı yařanmıyor. Hastane ortamında herkes stresli. Hastane yönetimi, doktor, hemřire, hasta, hasta yakını, güvenlik, personel vb. hastanede bulunan herkesin yapması gerekenler ve uyması gereken kuralların açıkça yazılı olduđu raporlar oluřturulsun ve herkes bu raporu okusun anlasın, uyacađına dair imza atsın. 1- Hasta iletiřimi ile ilgili çok sık hizmet içi eđitimler ve konferanslar verilsin.

G9: Önerilerim; 1- En çok görev biz hemřirelere düřüyor. Çünkü hastayla 7/24 biz iletiřim kuruyoruz. Bizim daha hořgörülü, empatik ve hastanın kararlarına sayđılı davranıřlar sergilememiz gerekir. 2- Aldıđımız dersler çok yetersiz. Çok hayali kalıyor. Ezbere dayanıyor, bir süre sonra öđrenilenleri tamamen unutuyoruz. İletişim derslerini her sene almalyız. Tüm sorunları gerçekçi ve uygulamalı olarak, daha geniř kapsamda iřlemeliyiz.

G10: Önerilerim; 1- Hastanın düřüncelerini ve kaygılarını yadırgamamalı ve yargılamamalyız. 2- Hastaları daha dikkatli dinlemeliyiz ve empati kurarak anlamaya çalıřmalıyız. 3- Hastalara karřı ön yargılı olmamalyız. 4- Hastalara karřı sayđılı davranmalı, onların haklarını korumalyız.

G11: Önerilerim; 1- Sađlık Hizmetlerinde İletişim, Tıbbi Etik, Psikoloji, Ruh Sađlıđı ve Psikiyatri gibi derslerimiz var. Ancak teorik bilgiler sınav gününe kadar kalıcı, yařanarak öđrenilen řeyler ise hiç unutulmuyor. Dersleri daha kapsamlı ve uygulamalı iřlemeli ve yařadıklarımızdan, yaptıđımız hatalardan ders alıp tekrarlamadan hastayla olan iletiřimimizi her geçen gün olumlu yönde geliřtirmeliyiz. 2- öncelikle řunu unutmamalyız. Hiç kimse mecbur kalmazsa hastaneye gelmez, klinikte yatmaz. Hastaların sađlıklara ve özellikle de hemřirelerin řefkat ve ilgisine çok ihtiyaı var. Bizler, mütevazi, güleryüzlü, empatik, ve pozitif davranıřlar sergilemeliyiz. 3- Doktorlarda hastayı oyalamamalı tedavilerine zm odaklı yaklařmaları gerekir. Hemřireler olmadan tedavi edemeyeceklerine inanmaları ve onlara daha sayđılı davranmaları gerekir.

G12: Öncelikle hasta psikolojisini düřünerek ve onların düřüncelerine öncelik vererek iletiřim kurmalıyız. zm de sadece hemřirelerden beklenmemeli herkes üzerine düřeni yerine getirmeli diye dřniyorum.

Görülmektedir ki öğrenciler yaşadıkları sorunların çözümünde ilk olarak empati kurmayı, eğitim süresince gördükleri derslerin; sorunları gerçekçi olarak yansıtması ve uygulamaya yönelik olmasını, hastaların; hemşireyi hizmetçi gibi görmemeleri ve doktora gösterdikleri saygıyı kendilerine de göstermesi gerektiği, doktorların da hemşirelere karşı daha saygılı davranmaları gerektiğini, karşılıklı ön yargıların tamamen ortadan kaldırılmasını ve karşılıklı-sağlıklı iletişim tekniklerinin tüm taraflara hizmet içi eğitimler yoluyla çok sık verilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Hemşire adaylarının yaşadıkları veya gözlemledikleri, onları en çok etkileyen unutamadıkları bir sorun

Bu bölümde hemşire adaylarının anlattıkları yaşanmışlıklardan ve deneyimlerden seçilenler, en gerçek haliyle, örnek olay şeklinde verilmeye çalışılmıştır.

G1: Geçen sene eylül ayında staja ilk başladığım gün, Kardiyoloji 1 servisinde ilk defa bir hastadan kan almam söylendi. 40 yaşlarında erkek hasta ve yanında da benim yaşında olduğumu düşündüğüm kızı vardı. Yanımda hemşire abla ve diğer stajyer arkadaşlarda vardı. Hastanın damarını tesbit ettim, tam alacakken heyecanlandım elim titredi. Hastanın kızı birden çığlık atmaya başladı. Üstüme yürüdü, engellediler. “Bu ne biçim hemşire, böylelerimi alacak babamın kanını defolun gidin vb” sözler sarfetti. Çok korktum ve heyecanım iyice arttı. O sırada öğretmenim de geldi. Hemşire ablayla birlikte hasta yakınını sakinleştirmeye çalıştılar. Hastada bu durumdan etkilendi ve “sen bırak hemşire alsın” dedi. Ağlayarak odadan çıktım. Olaydan sonra bir süre kan alamadım. Hastaya ve yakınına işlem öncesinde yeterli ve etkili bir açıklama yapmadığımın farkında vardım. Güven de verememiştim. Ama bu bana ders oldu, diğer zamanlarda artık hasta odasına işlem için girdiğimde ilk işim hasta yakınını ikna edip odadan çıkarmak oldu.

G2: Gastroenteroloji servisinde staj yaparken, yaklaşık 40 yaşlarında bir kadın hastayla sorun yaşadım. Hastaya mide kanseri teşhisi konmuştu. Hastaneye yeni yatmıştı ve takibe alındı. Saatte bir vital bulguları ölçülecekti (tansiyon, nabız, ateş gibi). Ölçmeye gittiğimde tansiyonunu 100/70 mmHg buldum. Sonucu söyleyince hasta bana bağırmağa başladı. “Ben tansiyon hastasıyım, tansiyonum hiç bu kadar düşük olmuyordu, sen yanlış ölçüyorsun,” diğer hastalara döndü (odada 6 hasta vardı), “siz fark etmediniz mi şimdiye kadar” diye onları da örgütledi ve hepsi birden bana bağırmağa hakaret etmeye başladılar. Hiç cevap vermedim hemen odadan çıktım ve hemşire ablayı çağırdım. O da ölçtüğünde aynı sonuç çıkınca, hasta emin olsun diye üçüncü bir hemşireyi çağırdık, onunda aynı çıktı ve hasta ikna oldu. Hemşire ablalar, “servisin en çalışkan öğrencisi biz ona güvenmesek zaten ölçtürmeyiz” dediler. Bu sefer özür diledi hastalar benden, ama ben hiçbir işlem için bir daha o odaya gitmedim. Çünkü günlerce hastaların hakaretleri kulaklarımda çınladı durdu. Aynı şeyin tekrarlanacağından korktum açıkçası.

Birde buna benzer bir olayı erkek hasta da yaşadım. O da bana hiç erkek hemşire mi olur, sen hemşire değilsin, teknisyen misin nesin bana dokunma gibi sözler sarfetti. Hiç cevap vermedim ona da. Hemşire ablalar açıklama yapınca da “hemşirelik erkeğe yakışmaz bunun eli çok ağırdır çok acıtır, bana dokunmasın” dedi. Bende o hastaya hiçbir bakım uygulamadım.

G3: Bir kadın hasta 50 li yaşlarda kalp hastası, normal rutin kanları almak için yanına gittiğimde “eğer canımı acıtorsan seni döverim elimden kimse alamaz” dedi. Çok etkilendim, üzerimde psikolojik baskı hissettim. Cevap vermedim güzelce kanını aldım, açıklamalarımı yaptım. İşlem bittikten sonra da “bir daha hiç kimseyle bu şekilde konuşmayın biz işimizi yapıyoruz” dedim. “Siz öğrencisiniz ondan söyledim, hemşirelere söylemem” deyince pes yani dedim kendi kendime. Çünkü hastane de hastaların öğrencilere her istediklerini yapıp söyleyebilecekleri gibi bir tutum var.

G4: Acil hemodializ ünitesinde staj yaparken bir hastayı 4 saatlik dialize almıştık. Hasta yolda düşüp bayılmış, görenler hastaneye getirmiş, ve buraya sevk edilmişti. Hasta sorunsuz bir şekilde dialize alındı fakat, son 1 saat kala sert bir ifadeyle çıkmak istediğini söyledi. Bölümdeki hemşireler çok kısa zaman kaldığını tedaviyi tamamlarsa kendisi için daha iyi olacağını söylediler, ama o dinlemedi, bağırıp hakaretler yağdırmaya, küfürler etmeye başladı. Öyle ki ağza alınmayacak küfürler sarfediyordu. Bunun üzerine hemşireler işlemi sonlandırıp hastayı gönderdiler. Çok şaşırılmış ve neden böyle yaptığını merak etmiştim. Belki biraz daha sabredip dinlemeye, anlamaya çalışılırdı sebebi öğrenilirdi diye düşündüm.

G5: *Hastaya intravenöz (İ.V) sıvı tedavisi uygulayacaktım. İçerisine kattığım ilacın akış hızını ayarladım. Dakikada sadece 5 damla gitmesi gerekiyordu ve hızlı gönderildiği takdirde ani ölüme yol açabilirdi. Hastaya ve yakınına durumun önemini defalarca anlattım. Asla serumun ayarıyla oynamamalarını tembih ettim. Kendimce etkili olmuştum ve onların böyle bir şey yapmayacaklarını düşünüyordum. Aradan 10 dk gibi kısa bir süre geçti ve ben diğer hasta odasından çıkarken yakınının koridorda ki hemşire ablaya serumun bittiğini söylediğini duydum. Korku ve telaş içinde nasıl olur böyle bir şey diye hemşire ablayla odaya girdik ve hastanın serum kaskacını sonuna kadar açıp hızlıca gitmesini sağladığımı öğrendik. Yakını da sürekli hastayı suçluyordu. “Telefonla konuşmak için dışarı çıktım, ben yokken açmış odaya girince fark ettim” diyordu. Hasta ise gayet sakin “ne yapayım 2 saat bitmesini mi bekleseydim” diye cevap verdi. Hemen asistan dr lar geldi, hemşireler, biz acil müdahale yaptık yakınına yanından uzaklaştırdık yanından hiç ayrılmadan takip ettik. Bunu keşke daha önce yapsaydım diye düşündüm. Neyse ki hastaya bir şey olmadı. Rahatladık ama bu benim için ömür boyu unutmayacağım bir tecrübe oldu. Hastaya ve yakınına bu kadar önemli bir tedavide asla güvenilmeyeceğini öğrendim. Benim çok korktuğumu görünce hemşire abla “korkma güvenini yitirme bak sonuç güzel bitti, ama bundan sonra daha dikkatli ol, çünkü sen öğrencisin, sana birşey olmaz ama bizim başımız yanar” dedi.*

G6: *Yoğun Bakımda çalışırken, bir erkek hastanın beyin ön lobu alınmıştı. Tedavilerde hep sorun çıkarıyor, bağıryı çağırıyor, kendisine dokunulmasını istemiyordu. Bende enjeksiyonunu yapamadım, hatta hastadan korktum. Hemşireler geldiler, hastanın ayaklarını bağlayıp sıkıca tutup zorla tedaviyi uyguladılar. Doğru bir davranışmydı, başka neler yapılabilirdi, böyle kolayına kaçmak gerekiyordu gibi sorguladım uzun süre. Eğer hastaya ameliyat öncesinde tam bir güven duygusu verilseydi ve şefkatle yaklaşılsaydı bu kadar zorlamazdı bizi belki de diye düşündüm. Aradan 6-7 ay geçti, o durumdaki hastalara halen daha asla tedavi uygulayamıyorum.*

G10: *Venöz yetmezliği olan hastaya 4 lü bandaj uygularken sürekli sorun çıkardı, yaptığımız sargıyı eleştirdi, Dolaşım kontrolü yaptığımız halde sargının sıkı olduğunu söyledi. Hastayı ikna etmek için çok uğraştık. Pek ikna olmasa da gitti. 5 dakika sonra içerde hasta varken girmeye çalıştı.”Benim sıram daha bitmedi, sargımı düzeltin” diye bağıryıp sorun çıkardı. İçeriye aldık, içi rahatlasın diye pansumanı kontrol ettik, onunla daha sevgi dolu bir tonla konuştuk, sargıda pek bir değişiklik olmasa da içi rahatladı ve gitti. Konuşma tonunun ve şeklinin iletişimde çok önemli olduğunu öğrendim. Zor hastalarda bu yöntemi uygulamam gerekir diye düşünüyorum.*

Hemşire adaylarının anlattıkları yaşanmışlıklar daha çok klinik uygulamalarla ilgilidir. Bunlar, birçok uygulamayı, iletişim biçimini ve davranış rollerini yaşayarak öğrenmelerini sağlamıştır. Tedavi uygularken daha dikkatli olmaları gerektiğini, hastaya etkili açıklama yapmanın ne kadar önemli olduğunu (G5), zor hastalarla karşılaştıklarında doğru ve olumlu iletişimle hastaya daha faydalı olacaklarını (G1, G2, G3, G10), ileride meslektaş olacakları hemcinslerinin yanlış davranışlarını rol model almamayı (G6) bu şekilde öğrenmişlerdir. Adolesan döneminin sonunda yetişkinliğe yeni adım atmakta olan hemşire adaylarının kliniklerde yaşadıkları olaylar, onlarda büyük etkiler bırakmıştır. Mesleğe atandıklarında bu deneyimleri onları daha fazla sorumluluk sahibi yapacak ve dikkatli davranmalarını sağlayacaktır.

Klinik uygulama alanları hemşire adaylarına; rol modellerini gözleme, sorumluluk alarak uygulama yapabilme, hastanın klinik tablosuna göre davranma, karar verme ve bir ekip üyesi olarak çalışabilme olanağı sağlar. Klinik, öğrenciye okul ortamında öğretilen teorik bilginin pratiğini gerçek ortamda yaşayarak ve yaparak öğrenme fırsatı verir. Ayrıca, farklı meslek üyelerinin bir arada uyum içerisinde çalışmasını gözlemlemesine ve bu uyumun bir parçası olmayı benimsemesine yardımcı olur. Hemşire adayları klinik uygulamalara katıldıklarında özgüveni yüksek ve uygulamalarında donanımlı birey olmalarının sağlanması yanında, hasta üzerindeki uygulamalarda hata yapılmasını da en aza indirir (Özcan, 2006:238).

Klinik öğretim hemşire adaylarına psikomotor beceri ve entelektüel öğrenme, problem çözme, zamanı etkin kullanma, profesyonel karar verme becerilerini sağlama, yaratıcı yeteneklerini geliştirme imkânı sunar. Eğitim araştırma hastanelerinde bir kişinin (adayın) psikomotor beceri kazanması için başka birinin (hasta) üzerinde uygulama yapması söz konusudur. Bu bağlamda hem eğitim-öğretim, hem de hastaların tedavi ve bakımının yapıldığı bu ortamlarda etik problemlerin görülme olasılığı yüksektir. Etik problemler, hastaya ve öğrenciye yönelik etik ihlaller, etik çıkmazlar şekline olabilir. Hasta, bakım talep eden taraf, hemşireler ise bakım verme gücünü elinde tutan taraftır. Dolayısıyla bu durum hemşireyi, hastanın kendisine bağımlı olduğu düşüncesine itebilmektedir. Bunun sonucunda hastalar, bağımlı bir şekilde hareket etmelerini gerektiren kurallara uymaya zorlanmaktadır. Bu tür uygulamalardan birisi de, hemşire adaylarının eğitimi amacıyla veya adayların

hemşirelerin klinik iş yükünü hafifletmesi amacıyla, aday tarafından sunulacak bakım ve tedavinin hasta tarafından kabul edilmediği durumlarda, hastaya kabul etmesi zorunluymuş gibi gösterilmesidir. Bu durumda hastanın özerkliği arka planda bırakılmaktadır **G2:** “*Hemşire ablalar, “servisin en çalışkan öğrencisi biz ona güvenmesek zaten ölçtürmeyiz” dediler”.*

Bu uygulamanın nedeni hemşirelerin öğrencilerin yararını daha üstün bir değer olarak görmesi olabilir. Belki de hastanın özerkliğinin farkında dahi olmayabilir. Böyle bir eylemde bulunarak hemşireler, iş yüklerini azaltıp kendilerine yarar sağlamak istemiş olabilirler. Hemşire adaylarının yararını gözetirken diğer taraftan hemşirelere oranla daha deneyimsiz oldukları için girişim yaptıkları hastaların zarar görme riski vardır. Örneğin, intramusküler ilaç uygulaması (kas içi) istem edilmiş bir hastaya, hemşire adayı tarafından uygulama yapılacağı sırada, adayın anksiyeteden dolayı tedirgin ve heyecanlı bir izlenim göstermesi hastane uygulamalarında defalarca karşılaşılan bir durumdur **G1:**“*Hastanın damarını tesbit ettim, tam alacakken heyecanlandım elim titredi. Hastanın kızı birden çığlık atmaya başladı”.* Hasta bu durumu fark ettiğinde daha deneyimli olan bir hemşirenin yapmasını istemektedir **G1:**“*Hastada bu durumdan etkilendi ve “sen bırak hemşire alsın” dedi. Ağlayarak odadan çıktım. Olaydan sonra bir süre kan alamadım”.* Hemşire ise hemşire adaylarının yararını düşünerek genellikle uygulamayı öğrencinin yapması için hastayı ikna etme yoluna başvurur ve uygulamayı hemşire adaya yaptırır. Hemşire adayı heyecanlı olduğundan dolayı hata yapma riski de vardır. Hata nedeniyle hastada komplikasyon gelişebilir ya da aday kendisine zarar verebilir. Mesela enjeksiyon yaptıktan sonra eline iğne batırabilir. Hemşire adaylarının bu tür sorunlar yaşamaması için öğretmenleri ve klinik hemşireleri her zaman kendilerinin yanında olmalıdır. Hemşire adayı uygulama yaparken, üzerinde baskı kurmak yerine yapıcı ve destekleyici olmalı ve adayın anksiyetesini azaltacak şekilde etkili bir iletişim kurmalıdırlar (Aydoğan, 2016).

2007 yılında itibaren hemşirelik okullarına tekrar erkek öğrenci alınmaya başlanmıştır. Kadın mesleği olarak bilinen hemşirelikte erkeklerin varlığı toplumun henüz benimsemediği bir durumdur. Bu nedenle erkek hemşire adaylarının hasta ve hasta yakınları tarafından ayrımcılığa uğradığı da zaman zaman görülmektedir. **G2:**“*Birde buna benzer bir olayı erkek hasta da yaşadım. O da bana hiç erkek hemşire mi olur, sen hemşire değilsin, teknisyen misin nesin bana dokunma gibi sözler sarfetti”.* Bu durumun erkek hemşirelerin uygulama alanlarında artması ile zaman içerisinde benimseneceği düşünülmektedir. Klinik eğitimin beklenen katkıları sağlayabilmesi, kliniklerde uygulama alanlarının hemşire adaylarının yararına düzenlenmesi ve hasta ve hasta yakını eğitimlerinin de etkili olması sağlanmalıdır (Ergöl ve Kürtüncü, 2013:65). Çünkü hemşirenin hizmetçi eğitimleri ve hasta ve hasta yakını eğitimleri yetişkin eğitimidir ve yetişkin eğitiminin ilkeleri geçerlidir (Ay, 2007 den akt: Ergöl ve Kürtüncü, 2013).

Yetişkinler kendileri öğrenmeye istekli olmalıdır. Öğrenme aktiviteleri sırasında özgüvenleri zedelenmemelidir. Yetişkinlerin kişisel kaygıları vardır ve güvenli bir ortama gereksinim duyarlar (Gökkoca, 2001 den akt: Ergöl ve Kürtüncü, 2013). Oysa bireylerde özgüven ve öz saygının yitirilmesi, bıkkınlık, yılgınlık, dikkati toplayamama gibi psikolojik sorunlara neden olan iş yerinde ki şiddet hemşire adaylarının uygulama alanı olan sağlık sektörünün önemli bir sorunudur (ILO, 2002 den akt: Ergöl ve Kürtüncü, 2013:69).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hemşirelik mesleği ülkemizde halen kendini tıbbi açıdan kanıtlamaya çalışmaktadır. Oysa tıp modeli, organ veya sistem hastalıkları üzerine yoğunlaşmakta ve hasta bakımının etkili bir iletişim gerektirdiği konusu fazla yer tutmamaktadır. Hemşire hizmet verdiği bireylerle yoğun bir kişilerarası iletişim yaşarken yönelimi genellikle hastanın hastalığı ile ilgili yaşanan tıbbi süreçlere yöneliktir. Kendini tıbbi açıdan geliştiren birçok başarılı hemşire vardır. Bu kişiler hastaya iyi bir fizik bakım verebilmekte, fakat birçok sebepten dolayı hastayı duyu durumuyla birlikte ele almaları her zaman mümkün olmamaktadır. Oysa hasta ve ailesinin yakınmalarının pek çoğu kişiler arasında yaşanan etkileşimler ve iletişim biçimleriyle ilgilidir. Hasta, hasta yakını, hemşireler ve hemşire adayı genç sağlıkçılar arasında yaşanan karşılıklı olumsuzluklar hemşirelik bakımının iletişim becerileri yönünün fiziksel tıbbi bakım yönü kadar gelişmemiş olmasına bağlıdır (Özcan, 2006:16).

Hemşire adaylarının bakım verdikleri kişilerle etkileşimlerinin farkında olmaları, kısa süre sonra mesleğe atandıklarında verecekleri profesyonel hasta bakımının gereklerindedir. Edinecekleri bu özellik aynı zamanda

mesleki uygulamanın kalitesini de belirleyen bir süreçtir. Bu nedenle adayların, hastayla iletişimlerinin niteliğini bilinçli olarak irdelemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada da sağlık hizmeti sunan hemşire adayları ile hasta, hasta yakını ve diğer sağlık personeli arasında yaşanan iletişim sorunları belirlenip, adlandırılarak ortaya konulmuştur. Ayrıca, yapılan görüşmelerde hemşire adaylarının sadece yaşadıkları sorunlar belirlenmekle kalmamış, onların, bu sorunlar karşısında kendi buldukları çözüm önerileri de önemli bulunmuştur.

Hemşire adayları görüşmeler sayesinde yaşadıkları iletişim sorunlarıyla daha bilinçli şekilde yüzleşmişler, farkında olmuşlar ve yaşadıkları deneyimleri bilgiye ve çözüm üretmeye dönüştürerek bundan sonra çaresizlik yaşamayacaklarını belirtmişlerdir. Gelecekte mesleki yaşantılarında hasta bakımı planlarken iletişim becerilerini de mutlaka plana dahil etmeleri beklenmektedir.

Henüz yetişkin birey olma özelliklerini kazanamamış genç adayların, hizmet sundukları hasta bireylerin çoğu yetişkindir ve araştırma da elde edilen bulgular göstermektedir ki henüz benlik gelişimlerini ve kendini tanıma süreçlerini tam olarak geliştiremedikleri gibi yetişkinlerin gelişim dönemleri ve eğitimlerine yönelik yeterli bilgiye sahip değildirler. Hastalara sağlık eğitimi yaparken de kendi teorik bilgilerini ancak klinik hemşirelerinin davranışlarını örnek alarak ve kendi kısa deneyimleriyle aktarmaktadırlar.

Hemşire adayları kliniklerde hastalarla, tedaviye uymama veya reddetme, ağlama, bağırma, yakınma, dil problemleri, gereksiz istekler, çevreye zarar verme, odadan kovma, yetersiz hijyen, cinsel obje gibi görülme, önyargılar gibi sorunlar yaşamışlar ve bu sorunlarla da öncelikle empati kurarak veya diğer hemşirelere haber vererek baş etmeye çalışmışlardır. Staj süresi uzadıkça deneyimleri artmış ve hastayı dinleyip anlama, bakım becerisinin artması gibi etkenler kendilerine olan güveni arttırmıştır.

Diğer sağlık personelleriyle de gereksiz ve alakasız iş yükü, acımasız ve anlayışsız davranışlar, şeklinde sorun yaşarken, hasta yakınlarıyla da, hizmetçi gibi görülme, bencillik, agresif davranışlar gibi sorunlar yaşamışlardır.

Staj süresince klinikte tıbbi tedaviye dönük uygulama yaparken, yaşanan bazı olayları zamanla rutin, sıradan, normal bir davranış gibi görmeye başlayacakken, aslında önemli ve mutlaka çözülmesi gereken iletişim hataları sonucu ortaya çıktığının farkına varmışlar ve yaşayarak öğrenme sürecini gerçekleştirip, önemli deneyimler kazanmışlardır.

Eğitim süresince aldıkları iletişim derslerinin de daha çok teoriye dayanmasından, gerçek olayları ve yaşanmışlıkları tam olarak yansıtmamasından dolayı ve yetişkin eğitimi kavram ve tekniklerine yer verilmediği için klinik uygulamalarda çok etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Her ne kadar araştırmanın kapsamında ekonomiyle ilgili gösterge ve verilere yer verilmemiş ve sağlık iletişimi ile ekonomi ilişkisi yansıtılmamış olsa da; sağlık iletişimi ile sağlık ekonomisi arasında da yüksek düzeyde bir anlamlılık ilişkisi olduğu söylenebilir. Hastanelerde yaşanan iletişim problemleri hastaların kaygı ve korkularını artırıp tedaviyi reddetmelerini sağladığı için tedavi olma ve iyileşme süresini geciktirdiği açıktır. Böylece hastanede kalma süresi uzayıp, hastaneye başvurma sıklığı da artacaktır. Bu da kamunun sağlık hizmetleri harcamalarını arttıracaktır. Oysaki olumlu iletişim teknikleri kullanılarak bireylere, hastaneler gibi ikinci basamak sağlık kuruluşlarına gelmeden önce birinci basamak sağlık hizmetlerinde yetişkin eğitim tekniklerinin de uygulandığı etkili, koruyucu ve erken teşhise yönelik kaliteli bir sağlık eğitimi programları sunulursa kamunun sağlık hizmetlerine ayırmış olduğu sağlık payında da önemli bir ölçüde tasarruf sağlanacağı öngörülebilmektedir.

Araştırmanın hemşirelik ve tıp eğitimi veren okullarda daha geniş örnekleme yapılması, Hemşire adaylarına problem odaklı baş etme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmesi, sağlık personeli yetiştiren tüm eğitim öğretim kurumlarında yetişkin eğitimi adı altında yeni bir ders açılması veya ilgili derslerin kapsamına yetişkin eğitimi konularının dahil edilmesi, mezuniyet sonrası eğitimde, hemşirelere yaşam boyu öğrenme amacına uygun olarak yaşadıkları iletişim sorunlarına ve çözümüne yönelik, etkili iletişim teknikleri eğitimi, verilmeye devam edilmesi, hasta ve hasta yakını eğitimlerine, eğitim seviyelerine uygun olarak etkili dinleme, anlama ve empati yeteneklerini geliştirici konuların eklenmesi önerilmektedir.

References

- Ergöl, Ş., & Kürtüncü, M. (2013). Violence experienced by nursing students in clinical practice settings. *Journal of Higher Education and Science*, 3(1), 65-69.
- Koekkoek, B., van Meijel, B., & Hutschemaekers, G. (2006). " Difficult patients" in mental health care: a review. *Psychiatric Services*, 57(6), 795-802.
- Polat, D.C., & Akcan, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin yabancı uyruklu hastalara bakım vermede yaşadığı güçlükler [Difficulties experienced of nursing students who give care foreign patients]. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 19, 9-13.
- Özcan, A. (2006). *Hemşire-hasta ilişkisi ve iletişim [Nurse-patient relationship and communication]*. Saray Publications.
- Terakye, G. (1994). *Hemşirelikte iletişim ve hasta hemşire ilişkileri (2. Basım) [Communication and nursing relations in nursing (2nd Edition)]*. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Yayını, Ankara.
- Travelbee, J. (1971). Concept: communication. Ingår i J. Travelbee,(red.). *Interpersonal Aspects of Nursing*, 2, 93-116.
- Turan, G.B., Mehtap, T.A.N., & Dayapoğlu, N. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin ve klinik hemşirelerin intörn uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (determining the opinions of clinic nurses and nursing students about internship). *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 20(3), 170-179.
- Wolf, Z. R., & Robinson-Smith, G. (2007). Strategies used by clinical nurse specialists in "difficult" clinician-patient situations. *Clinical Nurse Specialist*, 21(2), 74-84.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri[Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Publications.



Development of "A Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments for Gifted and Talented Children"

Melek Gülşah ŞAHİN^{**a}, Esra ÖMEROĞLU^b, Aysun TURUPCU DOĞAN^c, H. Elif DAĞLIOĞLU^d, Safiye SARICI BULUT^e, Osman SABANCI^f, Volkan KUKUL^g, Ebru KILIÇ ÇAKMAK^h, Serçin KARATAŞⁱ

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.420776

Article History:

Received 03.05.2018

Accepted 18.09.2018

Published 31.10.2018

Keywords:

Inclusive education,
Participation to education and
training,

Pre and Primary school age,

Article Type:

Research Article

Abstract

The aim of this research is to develop a scale that determines the participation level of families within inclusive preschool and primary school education environments, in which talented and gifted children receive education alongside typically developing children. In this context, the study group of the research was comprised of 1,007 families who had children studying within various preschool education institutions and primary schools that provide inclusive education in the Ankara province, Turkey. The scale explains 42.58% of total variance. Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale, and the value of .89 was obtained. Also, item-test correlations of the items were calculated, with all results showing values above .30. Consequently, it was determined that the scale, which comprises 11 items in a single-factor structure, is reliable.

"Üstün Yetenekli ve Zekalı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği" Geliştirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.420776

Makale Geçmişi:

Geliş 03.05.2018

Kabul 18.09.2018

Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Kapsayıcı eğitim,
Eğitim-öğretime katılım,
Okul öncesi ve ilkököl dönem,

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli ve zekalı çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların birlikte eğitim aldıkları kapsayıcı okul öncesi ve ilkököl eğitim ortamlarında ailelerin eğitime katılımlarını belirlemek üzere bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Ankara ilinde kapsayıcı eğitim yapılan okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkökula devam eden çocuğu bulunan 1007 aile araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 11 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek, toplam varyansın %42,58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0.89 değeri elde edilmiştir. Sonuç olarak 11 maddelik ve tek faktörlü ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

**Corresponding Author: mgulsah@gazi.edu.tr

^aLec. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-5139-9777>

^bProf. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8005-7474>

^cRes. Asst., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-3840-6802>

^dAssoc. Prof. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-7420-815X>

^eAsst. Prof. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-6557-3668>

^fRes. Asst. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-4711-0227>

^gRes. Asst. Dr., Amasya University, Amasya/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-9546-3790>

^hProf. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-3459-6290>

ⁱProf. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-1731-0676>

Introduction

Preschool and primary school constitutes the basis for much of human life, and are periods in which children develop rapidly in terms of their physical, personal, cognitive, language, social, and emotional characteristics. During this process, where such critical periods are in question regarding the physical and behavioural achievements, provision of an environment suitable for the growth and development of children, as well as the necessary stimulants, are listed among the most critical components affecting child development (Diken, 2016). When one considers that the majority of children's experiences in early ages are comprised of those within the family, the families themselves and the life content provided by families to children during the early education of children play a determinant role in child development. The way that families approach meeting their children's various needs, such as love, care, health, upbringing and trust etc., may be seen as another component affecting child development (Güven & Efe Azkeskin, 2016). Also, families support children in learning socialisation by being socially recognised, and contribute to their development in the direction of their interests and talents in problem solving (Yavuzer, 2001, 2003).

Although children come into this world with specific physical, cognitive and affective characteristics, their families help them to develop these characteristics that they were born with, and also help them to attain several other characteristics through various learning processes. When it is considered that the first socialisation environment of children is the family, it could be emphasised that all development areas are structured by the first configurations made on the sense of self of the children, as well as stimulants presented by families and educational approaches exhibited by the same. Children internalise the behaviours of family members through various learning methods, such as modelling and imitation (Bandura, 1977), and they establish the basis for cognitive, social, linguistic and ethical development. It is emphasised that parents and other family members affect the personal development and social behaviours of children (Gander & Gardiner, 2010).

In view of education, the first environment in which children receive information according to their ascribed interests and their will to search and learn, is also the family. Basic education that begins in the family from birth continues to be strengthened with the education provided by educational institutions in society. The most significant objective of preschool education is to prepare children of up to six years old for their life ahead. By applying an accurate preschool education programme for achieving such an objective, it must be ensured primarily that children get to know themselves and their families, that children recognise the characteristics of their immediate environment, and that they are ready for their primary education (Güler Yıldız, 2016). In other words, both children and families are prepared for the future educational life of children during the preschool education process.

Roles that parents assume in the education of their children do not terminate when the school period begins; on the contrary, the importance of the role they play increases in various other dimensions (Haktanır, 1994). Therefore, raising awareness in families regarding the education of their children from an early age is considered one of the most fundamental variables that can positively impact on the future success of children at school (Çağdaş, Özel, & Gonca, 2016; Hortasçu, 2003; Zepeda, Varela, & Morales, 2004).

When the literature is examined, it can be determined that school readiness levels of children are higher in parents who become personally involved in their children's care and education. Therefore, in order to make children individuals who are self-confident and successful in the future, it is a prerequisite for children to establish relations with their families, to ensure that parents are informed about preparation for starting school, that families are aware of the requirements of children, and that families collaborate with the school and its teachers. As a first step, teachers must assist families with measures to facilitate the orientation of children who recently started school (Morrow, 2005; Ömeroğlu, Kandır, & Ersoy, 2003; Pfannenstiel & Zigler, 2007; Wright, Stegelin, & Hartle, 2007).

Today, from a societal perspective, schools play a critical role in preparing children and youth for their future life, and in the socialisation process, but also have a mission to provide assistance in the education of parents. Strong and consistent relations must be established between schools and families in order to achieve all of these points. The crucial point is that preschool and primary school age children must not be considered separately from their families. In order to contribute to the development of children, they must be assessed together with their families and information must also be obtained from their families as well (Bagin & Galloper, 1997; Bilgin, 2004; Haktanır, 1994; İnal, 2006; Karwowski, 1999). Furthermore, teachers and parents must observe and

support the development and achievement of children, consolidate their learning, and share responsibilities through collaboration between schools and families, and the participation of families in education (TÜSIAD, 2005).

In the most general sense, parent involvement refers to the involvement of parents at any stage of the education and development of their children, from birth till adulthood (National Parent Teacher Association, 2000). Considering the opinion that parents are the first instructors of children, efficient family involvement must be supported by providing families with systematic and institutional education in order to ensure that they are informed and aware of the development and education of their children. They should also contribute to the education of their children, and thus ensure that the education provided at home is consistent with the education provided at school (Ömeroğlu & Yaşar, 2005; Tezel Şahin & Turla, 2004).

The primary aim is mainly to ensure integrity and continuity in education, in terms of the involvement of families in preschool and primary school education, which constitutes the first steps of education and training. Parents and teachers must endeavour to create a suitable learning environment for children. Children's first learning experiences, which are formed at home, support the learning initiatives at school, and thus increase the potential of teachers to become successful in their classroom practices (Alisinanoğlu, Bay, & Şimşek, 2014). Therefore, teachers must assess the family environments of children properly, and must establish contact with the parents in order to ensure that the children receive a better level of education (Burns, Roe, & Ross, 1992, as cited in Çelenk, 2003).

As a result of several research studies conducted both in Turkey and worldwide, it can be determined that children whose parents are included and involved become more successful throughout their educational lives (Arnas, 2002; Caspe & Lopez, 2006; David, Arnold, Doctorraf, & Ortiz, 2008; Fantuzzo, McWayne, & Perry, 2004; Gürşimşek, Girgen, Harmanlı, & Ekici, 2002; Marcon, 1999; Miedel & Reynolds, 1999; Sevinç & Evirgen, 2002), and that positive changes occur particularly in the development of their social, cognitive, and linguistic skills (Caspe & Lopez, 2006; Gürşimşek et al., 2002; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman, & Cemalcılar, 2005; Kızıldaş, 2009; Zembat & Unutkan, 2001), and that greater positive effects occur for children with special needs or disadvantaged children (Coley & Morris, 2002; David et al., 2008; Wells, 2006).

Regarding children with special needs, the importance of parent involvement increases even more for talented and gifted children, who have a considerably higher level of interest in learning compared to their peers and who have a generally wider range of interest areas. Talented and gifted children have the characteristic of asynchronous development, which refers to the development of skills related to cognitive development as faster than the skills of their peers in terms of other development areas (Morelock, 1992). Furthermore, they also exhibit various other characteristics such as extreme perfectionism, hypersensitivity, emotional stress, momentary changes in emotions, and an inability to express themselves completely or accurately in social terms (dysfluency), internal orientation, and becoming bored rapidly etc. (Enç, 2005). Such characteristics of talented and gifted children differentiate the role assumed by families in relation to the development of their children.

In the literature, there is scarcely any guidance prepared for families (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010), and it comes to the fore as a factor that makes it difficult for families to fulfil their roles as parents. Robinson (1990) emphasises that the references provided to families are as effective as other opportunities provided to children in the development of their cognitive, social, emotional and motivational skills. It would make a positive effect on children to ensure that families are aware that their children are in need of love, supervision, care, discipline, and recognition; just like other children, in their education processes, that they must agree with the value system for their children, and that development processes must be supported as an area of joint responsibility (Özbay, 2013). Supportive and encouraging families with functional behaviours may be listed among several critical factors that contribute to the development of the skills of children (Robinson, Shore, & Enersen, 2014).

It may be observed that several different types of programmes have been suggested for the education of talented and gifted children. Although researchers have indicated that education programmes, which consist of acceleration in particular, support the development of children more in comparison to enrichment and other programme types, suitable obligatory events must be presented particularly to gifted and talented children at a young age within inclusive education environments where they are together with peers of typical development, and where they can be supported in the direction of their skills, interests and performances (Carr, 2001; Çağlar, 2004; Koshy, 2002). Such practices have been endeavoured to be provided to talented and gifted children of preschool and primary school age in Turkey, albeit limitedly. Such types of educational facilities are rarely

provided to talented and gifted children of preschool and primary school age in Turkey due to problems experienced in proving that such children display superior levels of performance. However, Science and Art Centres (BİLSEM), founded in 1995 for talented and gifted children of primary school age, and reference centres, provide talented and gifted children with some education in the direction of their interests and skills that are not part of their formal education. BİLSEMs aim to improve the creativity of students through the enrichment of curriculum in practice, and also consider students as a whole rather than separate groups. BİLSEMs create events to ensure that talented and gifted children develop in emotional and social terms as well, as an integral part of the curriculum (Özbay, 2013). In assessing the issue from the perspective of talented and gifted children's education at the preschool and primary school level in Turkey, it can be seen that the curriculum mainly covers inclusive education practices that support the skills, interests and performances of talented and gifted children without separating them from their peers of typical development.

Talented and gifted children fail to meet their social and mental requirements in general when they begin to receive education/training together with their peers of typical development (Oğurlu & Yaman, 2014). In examining the literature in this respect, it is observed that the biggest requirements of talented and gifted children are in the direction of receiving assistance on peer relationships, emotional adaptation, social adaptation and stress management (Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997). Furthermore, although some research has revealed that talented and gifted children are as balanced as their peers with typical development on social-emotional terms in general (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002), other research reveals that they are in need of special types of assistance on various issues such as depression, emotional intensity, hypersensitivity, feeling different from others, perfectionism, social isolation, and social skill deficits etc. (Coleman & Cross, 2001; Cross, 2001; Lovecky, 1993; Mendaglio, 2003; Moon et al., 1997; Neihart et al., 2002; Oğurlu & Yaman, 2014). However, if the issue is assessed from the perspective of talented and gifted children, unless these children are allowed to work within a group which includes children who are close to the intelligence and interest level of talented and gifted children, when together with peers of typical development, such a situation may cause them to be left disappointed, offended, self-isolated and develop low-level social skills (Schmitz & Galbraith, 1991). If gifted and talented children fail to meet the high expectations of their teachers or families, they can experience various problems such as low-level academic self-respect, performance anxiety, depression and non-conformance to the classroom environment (McMann & Oliver, 1988).

In considering the problems that talented and gifted children experience within the context of inclusive education, it may be asserted that they are more in need of family involvement. When assessing the issue from the perspective of the families, it must be ensured initially that the families obtain adequate information on the various characteristics of talented and gifted children. Parents who are aware of the emotional and social requirements of talented and gifted children are more likely to pay attention to support their children's cognitive development, as well as the development of their physical and social skills (Hall & Skinner, 1980). From this perspective, families have a critical role in encouraging talented and gifted children during in early childhood. It is particularly important for parents to work closely with professionals and to determine goals for children by collaborating with professionals in order to establish good relations with the children (Karnes, 1983). In the literature, research can be found which suggests that parents and professionals are more successful in education practices that are supported by family education programmes established to meet the requirements of the children (Applebaum, 1998; Conroy, 1987; Davis-Simons, 1995; Hertzog & Bennett, 2004; Kurtulmuş, 2010; Sankar-DeLeeuw, 2002; Saranlı & Metin, 2014; Shaughnessy & Neely, 1987; Vydra & Leimbach, 1998).

In examining the literature, it can be seen that several research studies have been conducted on family involvement works directed towards the families of gifted and talented children (Akkanat, Gökdere, & Mutlu, 2015; Eriş, Seyfi, & Hanoz, 2009; Hornby & Lafaele, 2011; Jeynes, 2005; Jolly & Matthews, 2012; Kutlu, Gökdere, & Akkanat, 2015; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007; Rivero, 2002; Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan, & Keizer, 2013). However, no family involvement studies were found within the context of inclusive education, in which talented and gifted children study together with their peers of typical development, and no scale development studies have been made in this respect. In this context, the current study's scale development aims to ensure that the involvement of families within inclusive preschool and primary school education will contribute to this field.

Method

This study is a scale development study. In this section, there is detailed information about the study group, the development of the form and the data analysis.

Study Group

Teachers employed at official kindergartens and/or independent kindergartens and primary schools in the Ankara province of Turkey, who have students identified as talented and gifted or who are observed to act in such a way by their teachers, are determined to be within the scope of the research.

As a second stage, the parents of children who study in the classes of the selected teachers were contacted. It was stated that the form may be completed by either parent. Analyses were performed on the basis of data obtained from 1,007 families in total. Table 1 shows the distribution of the variables of the child's school level, and the gender and age range of the parents, from whom data was obtained within the scope of the research.

Table 1. Distribution of Parents According to School Level, Gender, Age Range Variables of Children

Variables	n	%
School Level		
Preschool	438	43.5
Primary	569	56.5
Gender		
Female	810	80.4
Male	197	19.6
Age Range		
20-30 years	152	15.1
31-40 years	652	64.7
41 +	203	20.2

As can be seen in Table 1, 56.5% of the parents have children studying at the primary school level, and 43.5% have children receiving preschool education. Also seen is that 80.4% of the forms were completed by mothers, and that 64.7% of the respondents were aged between 31 and 40.

Development of the Form

In order to determine the status of parental involvement in education within an inclusive education environment, families were selected where they had children receiving preschool or primary school education, and that the children showed typical development but were considered to have the potential to be gifted and/or who are known to be diagnosed as such. The study falls within the scope of a project titled 'Strategies for the Teachers of Talented and Gifted Children', prepared under the European Union Erasmus+ Programme Main Action 2 – Strategic Partnerships – Mixed School Education Project, in which Turkey acts as the coordinator, and with Germany, the Czech Republic, and Italy as project partner countries.

In this context, initially an item pool was established after benefiting from interviews and a search of the published literature. Interviews were held with six families of children of typical development, but considered to have the potential to be gifted and/or who are known to be diagnosed as such, and receiving preschool or primary school education, by using separately structured or semi-structured questions. Similar study groups were established in the project partner countries (Germany, Italy, and Czech Republic), with each requested to produce items for the item pool.

Having benefitted from the data obtained in interviews and a literature search performed on the relative field, a draft form was prepared comprised of three sections that was created by three academic members from the project team; one of whom works in the preschool field, and one in the field of primary school. The first section of the form sought demographic information on the families and children. The second section of the form contains a total of 20 five-point, Likert-type items regarding the participation of parents within inclusive education environments. The third section of the form contains open-ended items in which families indicate their opinions regarding the teachers' in-class behavioural management. In addition to the project team, the draft items

were sent to five specialists in the field who work with talented and gifted children in order to obtain their opinions on the draft items' capacity to represent the relative structure, as well as the intelligibility of the statements. The form was finalised based on the feedback received from the specialists in the field, and after seeking the opinion of an assessment specialist and a psychological consultancy and guidance specialist.

This final version of the form was applied to a total of 400 parents who had children studying in classes that provided an inclusive education environment, in any of the four partner countries, to talented and gifted children receiving preschool or primary school education. According to the data obtained, it was determined that no national study could be found. In order to contribute to the relative literature, the researchers decided to transform the Likert-type items from the second section of the form into a scale for the families of talented and gifted children studying within an inclusive education environment.

As the first stage, items from the form were reviewed by three specialists in the field within the context of culture specificity, and as a result of this consultation, it was decided to delete four of the items. All of the 16 remaining items contain positive statements. A Likert-type rating scale was employed in order to determine the opinions of individuals on each item; 5 = always, 4 = frequently, 3 = usually, 2 = often, 1 = never. Data was then obtained by applying the form to a wider group in Turkey within the scope of the current study, and the data were

Data Analysis

Various analyses were applied in order to gather evidence for the validity and reliability of the scale, which was established for the purpose of determining the participation level of families within an inclusive education environment. Assumptions on erroneous values, extreme values and deficient values were examined prior to the initiation of the analysis, and necessary corrections applied. Exploratory Factor Analysis (EFA) was made in SPSS analysis program and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was made in Lisrel program in order to provide evidence for the validity of the structure of scale. Item-test correlations and t values for upper and lower group analyses were obtained for the purpose of item analysis. Also, Cronbach's alpha value was calculated for the purpose of determining the reliability coefficient of the scale in terms of its internal consistency.

Findings

This section includes the validity and reliability analysis results of the "Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments", which include talented and gifted children.

Findings on Validity of the Scale

In the literature, it is seen that it may be required to apply corrections and changes according to the results of Exploratory Factor Analysis (EFA) in a group within a validity study of scale development studies, and then subsequently reapply the test to a different group, followed by the application of Confirmatory Factor Analysis (CFA) on the obtained data. However, for the current study, the study group is divided into approximately two groups, and therefore factor analyses were performed on these groups. This situation may be considered as the limitation of the study. In the literature there are various measures that must be satisfied in order for factor analysis to be performed. For the current study, the measure of a sample comprised of a minimum of 300 participants (Comrey & Lee, 1992; Nunnally, 1978). In consideration of this measure, EFA was performed on data obtained from a group that comprised 456 participants.

Children of 59% of the members of the group on whom EFA was performed, were studying in primary schools, whereas 41% were receiving preschool education. 79% of the forms were completed by mothers, and 60.9% were completed by parents 31-40 years. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) coefficient and Bartlett test were calculated prior to EFA, which aims to find the factor(s) based on correlation between variables (Tabachnick & Fidell, 2001), for the purpose of determining the suitability of data for factor analysis (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006). A value of .934 was obtained as a result of the KMO test. It is proven that the measure is satisfactory since the value exceeds .50 (Kaiser, 1974). Also, chi-square value ($p < .05$), which was obtained as a result of the Bartlett test, is considered as significant, or a representative of the fact that the data were obtained by multivariate normal distribution. It was therefore determined that the sample determined for EFA was suitable for factor analysis.

Exploratory Factor Analysis was then performed. The relative procedure was selected in the program since it was suitable to use Principal Axis Factoring technique during measure development studies. Two factors, whose eigenvalues were above the value '1', were obtained in the analysis. Scree plot was then examined, and it was determined that there was only one dominating factor. After assessing the factor load values of the items, it was determined that the difference between the factor loads of two items overlapped since it was less than .10, and that three items gave no load in any factor. After meeting with the specialists in the field, it was decided that only one dominating structure was suited to the form, and that five items (M1, M4, M5, M6, M11) would be excluded from the single factor structure, and the analysis was repeated after deleting these items. The single factor structure was obtained as a result of the analysis, and variance extracted and determined as 42.94%, which is acceptable since it is within the range of 40-60% (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006). Factor load values related with the items are provided in Table 2.

Table 2. Factor Load Values

Item No	Factor1
M10	.711
M8	.702
M15	.689
M14	.686
M16	.670
M12	.652
M7	.644
M2	.639
M9	.608
M3	.602
M13	.591
Eigenvalue:	4.723
Explained Variance:	%42.94

Upon examining Table 2, it can be seen that the factor load values of items range between .59 and .71. When assessing the measure, it is envisaged that the load of an item in a relative factor must be a minimum of .40 (DeVellis, 2003; Field, 2005), and therefore the measure was proven to be satisfactory. From direction received from specialist opinion and from the literature in the field, a single-factor structure comprised of 11 items (e.g., M9: The teacher would like me to participate in education events. M3: The teacher would inform me about the development of my child). was finalised and named as 'Scale of Parent Involvement Inclusive Education Environments'.

Confirmatory factor analysis (CFA) was performed using the Lisrel program in order to assess the validity of the single-factor structure determined by EFA, and model fit indices were obtained. CFA was performed on the data obtained from 551 participants. Of the members of the group on whom CFA was performed, 46.18% (n = 254) were parents who had children at the preschool level, and 53.82% (n = 297) had children studying at primary school. Of the forms, 81.6% were completed by mothers, and according to the distribution of parents by the age variable, it was determined that 67.8% of the parents were aged 31 to 40 years. A path diagram obtained as a result of the CFA analysis is provided in Figure 1.

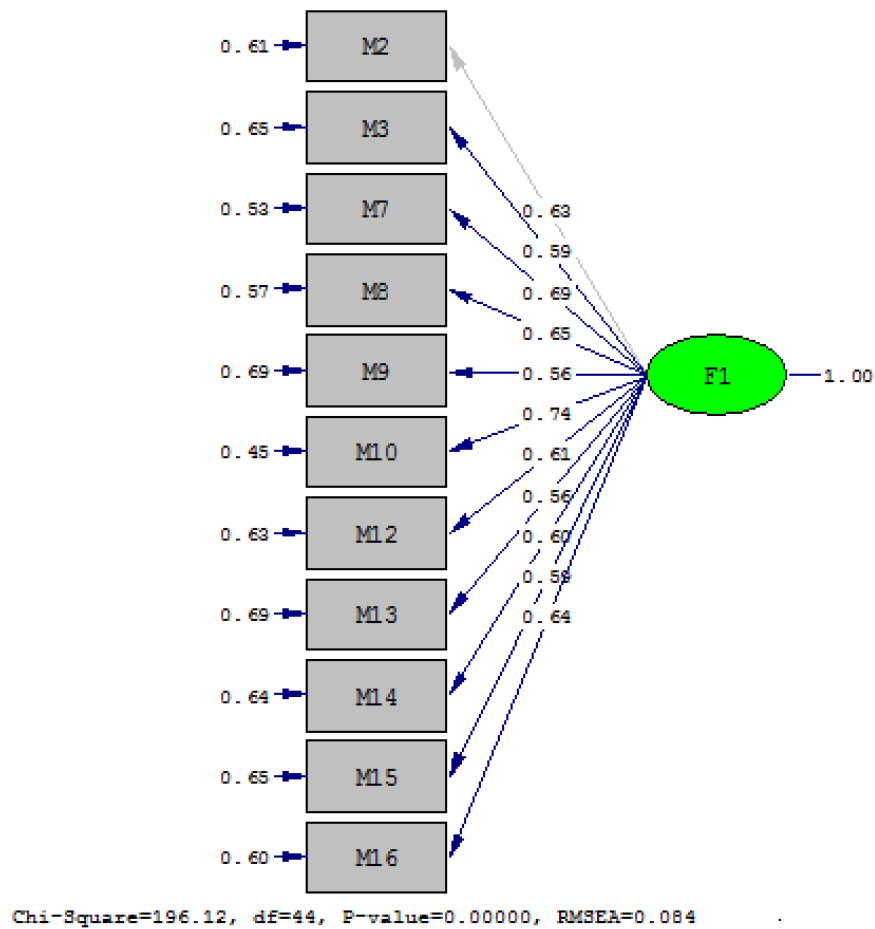


Figure 1. Path Diagram of the Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments

Figure 1 shows the single-factor model of the scale and the correlations between the items of the factor. When Figure 1 is examined, it can be observed that the factor loads of items varied between .56 and .74. The t values of all of the items are considered as significant ($p < .05$), according to the results of CFA. Also, errors for each of the items varied between .45 and .69. There was no need to delete any further items from the scale since the factor load values are all above .40, the error values are below .90, and since the t values are significant. Fit indices, obtained from the path diagram as a result of CFA analysis, were used to assess how good a fit the data was for the established model. In the study, fit indices belonging to the single-factor scale were used to determine the participation of families within the inclusive education environment for gifted children, and were examined according to certain criteria values (Kline, 2005; Sümer, 2000).

Table 3. Good Fitting Indices Obtained as a result of CFA

Fit Indices	Values	Criterion Values	
		Perfect fit	Good fit
RMSEA	.08	≤.05	≤.08
χ^2 / sd	196.12/44 =4.45	≤2.00	≤3.00
GFI	.91	≥.95	≥.90
AGFI	.87	≥.95	≥.90
CFI	.96	≥.95	≥.90
NFI	.95	≥.95	≥.90
NNFI	.95	≥.95	≥.90

As the fit values provided in Table 4 are examined, it can be seen that the values of CFI, NFI, and NNFI represent a perfect fit, and that the values of RMSEA and GFI represent a good fit (Sümer, 2000; Kline, 2005). It must be considered that the value of χ^2 is based on the size of the sample, and is slightly different to that of the good fit limit due to $\chi^2 / SD > 3$. Although the value obtained in relation with the AGFI value is below the good fit limit, it should be emphasised that it reflects an acceptable fit (Jöreskog & Sörbom, 1993) since it is represented as $.87 > .80$. It is therefore stated that the fit of the single-factor structure is satisfactory in general.

Findings on the Reliability of Scale and Item Analyses

Cronbach's alpha internal consistency coefficient related with the single-factor scale was calculated to assess the reliability of the 11 item scale, and was found to be .89. It can therefore be stated that the scale is reliable since the Cronbach alpha coefficient represents $> .70$ (Nunnally, 1978). The results of item analysis, which is directed towards determining whether or not the items serve their purpose in measuring the characteristic that they aim to measure, are provided in Table 4.

Table 4. Item-test correlations

Items	Item-test correlation
M2	.682*
M3	.643*
M7	.677*
M8	.729*
M9	.661*
M10	.747*
M12	.695*
M13	.651*
M14	.713*
M15	.728*
M16	.688*

* $p < .05$

In examining Table 4, it can be determined that the correlation values of the items are significant ($p < .05$), and that they range between $r = .64$ and $r = .75$. It can therefore be stated that the items serve their purpose for the relative factor, since the total test correlation values of the items are above $.30$ (Büyüköztürk, 2010). Also, in the study, the differences between the points of the upper group (27%) and lower group (27%) were examined according to the total scale points of each item, and by unrelated samples t-test. The results of these analyses are provided in Table 5.

Table 5. Values of Scale Items for Upper Group (27%) and Lower Group (27%)

Items		\bar{X}	S	df	t
M2	Upper Group	2.63	1.14	244	18.570*
	Lower Group	4.75	0.54		
M3	Upper Group	3.11	1.26	244	14.623*
	Lower Group	4.87	0.42		
M7	Upper Group	2.77	1.26	244	17.104*
	Lower Group	4.73	0.58		
M8	Upper Group	2.45	1.1	244	19.471*
	Lower Group	4.71	0.65		
M9	Upper Group	2.51	1.15	244	18.333*
	Lower Group	4.69	0.63		
M10	Upper Group	1.91	0.99	244	21.231*
	Lower Group	4.43	0.87		
M12	Upper Group	2.39	1.17	244	18.639*
	Lower Group	4.66	0.65		
M13	Upper Group	1.81	0.95	244	16.002*
	Lower Group	3.99	1.18		
M14	Upper Group	2.76	1.01	244	20.554*
	Lower Group	4.88	0.38		
M15	Upper Group	1.84	0.95	244	22.233*
	Lower Group	4.46	0.91		
M16	Upper Group	3.23	1.22	244	14.897*
	Lower Group	4.92	0.28		

*p< .05

Upon examining Table 5, it can be seen that the average points of all of the items ranges between 1.81 and 4.92. Also, the t values of all of the items range between 14.62 and 22.23, and that they are all significant ($p < .05$). In consideration of all of the values related with the item analysis, it may be asserted that the items distinguish individuals by measured characteristics.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to undertake a validity and reliability study on a scale developed for determining the participation of parents in inclusive education environments at preschools and primary schools with talented and gifted children. The researchers aspired to establish the status of parent involvement within inclusive education environments in terms of families of children receiving preschool or primary school education who show typical development, but who are considered to have the potential to be gifted and/or known to be diagnosed as such. The study falls within the scope of the project title, 'Strategies for the Teachers of Talented and Gifted Pupils' Teachers', prepared under European Union Erasmus+ Programme Main Action 2 – Strategic Partnerships – Mixed School Education Project, in which Turkey acts as coordinator, along with Germany, the Czech Republic, and Italy as project partner countries.

For this purpose, validity and reliability analyses were performed on data obtained from a scale form which was developed within the aforementioned project, and then applied to a broader group and then finalised based on the expert opinion of specialists. In the first stage of the study, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed using part of the data obtained from the test form, which was comprised of 16 items, and a single-factor structure comprised of 11 items was obtained based on the analysis and from specialist opinion. The

obtained 11 item form was then assessed in consideration of the literature in the field and the opinion of specialists, and was named as the 'Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments'.

In the second stage of the study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the remainder of the data in order to determine the fit of the obtained structure. It was determined that the scale is a good fit and is applicable in consideration of the path analyses and goodness of fit indices obtained as a result of CFA. Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated in order to determine the reliability of the scale, and a value of .89 was obtained. Item-test correlations was also calculated, and it was concluded that all of the values were above .30. Consequently, the researchers asserted that the 11 item, single-factor scale is valid and reliable.

Upon examining the literature, and considering that participation of parents can greatly contribute to the future life and development of children with special needs in particular (Amber, 2014; Damiani, 1996; Epstein, 1995; Ford, 1996; Hornby, 1995; MacIntosh, 1990; Quigley, 2000; Steinmayr, Dinger, & Spinath, 2010), it is considered of significant importance to inform parents and raise awareness with regards to this issue. As studies published in the subject field were examined, it was observed that scale studies mostly focused on the diagnosis and identification of talented/gifted children for the benefit of the families of gifted children (Gilliam, Carpenter, & Christensen, 1996; McCahey & Anderson, 1989; Pfeiffer & Jarosewich, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008; Pfeiffer, Petscher, & Kumtepe, 2008; Silverman, Chitwood, & Waters, 1986; Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 1997). It was also seen that there are certain studies on the development or adaptation of scales for raising the awareness of parents in order to ensure their participation in the education of their children (Can, 2009; Gürbütürk & Şad, 2010; Keleş & Dikici Sığırtaç, 2016; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011). However, the current study's researchers are of the opinion that this study will contribute to the field since no studies were found with regards to the participation of parents in education, and particularly within inclusive education environments where talented and gifted children study alongside their typical development peers.

Since the level of awareness and consciousness of parents would be valuable at a critical level from the perspective of the education and development of their children, this scale may be used to measure the awareness levels of parents on a larger scale with regards to their participation in the educational processes of preschool and primary school institutions in which talented and gifted children study within an inclusive education system. Furthermore, it is undeniable that monitoring and evaluation are of significant importance in the development of children (National Research Council, 2008), and collaboration of preschool children's parents with teachers in the process of assessment of the development of their children provides positive results (Chan, 2004; Olszewski-Kubilius, Grant, & Seibert, 1994; Sabatella, 2003). In consideration of all the aforementioned issues and sub-dimensions, which aim to encourage parents to monitor the development and achievements of their children, to consolidate the learning of their children and to share responsibilities in this respect by collaborating with teachers, may be added to the subject scale. The field shall continue to receive benefits thanks to new measurement tools established as a result of such additions.

Acknowledgement

This study was prepared in the direction of the data obtained from the project numbered 2015-1-TR01-KA201-021420- STRATEACH titled "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" under the European Union Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships for School Education Project.

"Üstün Yetenekli ve Zekalı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği" Geliştirilmesi

Giriş

İnsan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan okul öncesi ve ilkököl çağı çocuğun fiziksel, kişisel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal olarak hızlı geliştiği dönemlerdir. Pek çok fiziksel ve davranışsal kazanım için kritik dönemlerin söz konusu olduğu bu süreçlerde çocuğun büyüme ve gelişimine uygun ortamın ve gerekli uyaranların sunulması, onların gelişimlerini etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Diken, 2016). Çocukların erken yaşlardaki deneyimlerinin büyük bir kısmının aile ile birlikte olduğu düşünüldüğünde, aile ve ailenin çocuk eğitiminde onlara sunduğu içerik çocukların gelişimleri açısından belirleyicidir. Çocukların gelişiminde sevgi, ilgi, sağlıklı bakım ve güven gibi ihtiyaçların karşılanmasında ailelerin çocuklarına yaklaşımları da gelişimi etkileyen bir diğer unsur olarak belirtilebilir (Güven & Efe Azkeskin, 2016). Ayrıca çocuğun sosyal kabul görerek toplumsallaşmayı öğrenmesinde, problem çözme sürecinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimine katkı sunmada ailenin yardımları olmaktadır (Yavuzer, 2001; 2003).

Çocuk belirli fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerle dünyaya gelmekle birlikte içinde bulunduğu aile, onun doğumla getirdiği özelliklerin geliştirilmesinin yanında çeşitli öğrenme süreçleriyle ona pek çok özellik te sunabilmektedir. Çocuğun ilk sosyalleşme ortamının aile olduğu düşünüldüğünde çocuğun benlik algısına ilişkin ilk yapılandırmalarla birlikte ailenin sunduğu uyaranlar ve eğitsel yaklaşımlar yoluyla tüm gelişim alanlarının yapılandırıldığı söylenebilir. Çocuk içinde bulunduğu ailedeki bireylerin davranışlarını, model alma ve taklit etme gibi çeşitli öğrenme yöntemleriyle (Bandura, 1977) içselleştirmekte ve bilişsel, sosyal, dil ve ahlak gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Çocukların kişilik gelişimlerini ve toplumsal davranışlarını anne-babaların ve diğer aile üyelerinin etkilediği ifade edilmektedir (Gander & Gardiner, 2010).

Eğitim açısından bakıldığında çocukların doğuştan getirdikleri doğal meraklarına, araştırma ve öğrenme isteklerine cevap buldukları ilk ortam da yine ailedir. Doğumla birlikte ailede başlayan temel eğitim, toplumdaki eğitim kurumlarında verilen eğitimle pekişerek devam etmektedir. Okul öncesi eğitimin en genel amacı 0-6 yaş arasındaki çocukları yaşama hazırlamaktır. Bu amaca ulaşmak için uygulanacak doğru bir okul öncesi eğitim programıyla çocukların öncelikle kendilerini ve ailelerini tanımaları, yakın çevresinin özelliklerini fark etmeleri daha sonra da ilköğretim yaşantısına hazır bulunuşluklarının sağlanması gerekmektedir (Güler Yıldız, 2016). Bir başka deyişle okul öncesi eğitim süreci içerisinde hem çocuklar hem de aileleri çocukların ileriki öğrenim yaşantılarına hazırlanmaktadır.

Okul dönemi başladığında anne ve babaların çocuklarının eğitiminde üstlendikleri roller sona ermemekte, aksine farklı boyutlarda artarak devam etmektedir (Haktanır, 1994). Bu nedenle ailelerin erken yaşlardan itibaren çocuklarının eğitimi konusunda bilinçlenmesi, çocuğun ilerideki okul başarısını olumlu etkileyen en temel değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Çağdaş, Özel ve Gonca, 2016; Hortasçu, 2003; Zepeda, Varela & Morales, 2004).

Literatür incelendiğinde, bakım ve eğitimleri ile yakından ilgilenilen çocukların, okula hazır oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle çocuğun ailesi ile ilişkileri, anne-babanın okula hazırlıkta bilinçli olması, ailenin çocuğun ihtiyaçlarını bilmesi ve okulla, öğretmenle işbirliği yapması onun ileriki yıllarda kendine güvenen, başarılı bir birey olması için ön koşuldur. Öğretmenlerin okula yeni başlayan çocuklar için uyum sürecini kolaylaştırıcı önlemleri ailelerle birlikte almaları bu koşulun ilk adımıdır (Morrow, 2005; Ömeroğlu, Kandır & Ersoy, 2003; Pffannenstiel & Zigler, 2007; Wright, Stegelin & Hartle, 2007).

Günümüzde toplumlar açısından okul, bir bakıma çocuk ve gençlerin hayata hazırlanmalarında ve sosyalleşme sürecinde önemli rol oynarken, aynı zamanda da anne babaların eğitimi konusunda yardımcı olma misyonu da taşımaktadır. Bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için okul ile aile arasında güçlü ve uyumlu ilişkiler kurulması gerekmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim ve ilkököl kademedeki çocukların ailelerinden ayrı bir birey olarak görülmemesi en temel noktadır. Çocuğun gelişimine katkıda bulunabilmek için onu ailesiyle birlikte ele almak ve ailesinden de bilgi edinmek gerekir (Bagin & Galloper, 1997; Bilgin, 2004; Haktanır, 1994; İnal, 2006; Karwowski, 1999). Bununla birlikte okul ve ailenin işbirliği ve ailenin eğitime katılımı sayesinde öğretmen ile ebeveynler, çocuğun gelişimini ve başarısını birlikte gözlemleyerek desteklemekte, öğrenmelerini pekiştirmekte ve sorumlulukları paylaşmaktadırlar (TÜSİAD, 2005).

Aile katılımı en genel tanımı ile, anne-babaların doğumdan yetişkinlik çağına kadar çocuklarının eğitim ve gelişimlerinin her evresinde yer almaları olarak ifade edilmektedir (National Parent Teacher Association, 2000). Verimli aile katılımı çalışmalarının, çocukların ilk eğitimcilerinin anne-babaları olduğu görüşünden hareketle onların çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilenmeleri ve bilinçlenmelerini sağlayan, çocuklarının eğitimine katılımlarını sağlayıcı sistematik ve kurumsal bir eğitim verilerek evdeki eğitimin okuldakiyle uyumlu hale gelmesini sağlayan bir yaklaşımla uygulanması gerekmektedir (Ömeroğlu & Yaşar, 2005; Tezel Şahin & Turla, 2004).

Eğitim-öğretim kademesinin ilk basamakları olan okul öncesi ve ilkökul eğitiminde aile katılımı konusunda temel olarak eğitimde bütünlüğü ve devamlılığı sağlamak amaçlanmaktadır. Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilme çabası içinde olmalıdırlar. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltmektedir (Alisınanoğlu, Bay & Şimşek, 2014). Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitim alabilmesi için ebeveynleriyle iletişim kurmaları gerekmektedir (Burns, Roe & Ross, 1992, Akt., Çelenk, 2003).

Gerek ülkemizde gerekse dünyada yapılan pek çok araştırma sonucunda aile katılımı çalışmalarına dahil olan çocukların okul yaşantısı boyunca daha başarılı oldukları (Arnas, 2002; Caspe & Lopez, 2006; David, Arnold, Doctorraf & Ortiz, 2008; Fantuzzo Mcwayne, & Perry, 2004; Gürşimşek Girgen, Harmanlı & Ekici, 2002; Marcon, 1999; Miedel & Reynolds, 1999; Sevinç & Evirgen, 2002), özellikle sosyal, bilişsel ve dil gelişimine yönelik becerilerinde olumlu değişimler olduğu (Caspé & Lopez, 2006; Gürşimşek vd., 2002; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman & Cemalcılar, 2004; Kızıldaş, 2009; Zembat & Unutkan, 2001) üstelik özel gereksinimli veya dezavantajlı çocuklar üzerinde daha yüksek düzeyde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur (Coley & Morris, 2003; David vd., 2008; Wells, 2006).

Özel gereksinimli çocuk grubu içerisinde yaşlılarından belirgin düzeyde farklı öğrenme merakı, derinliği olan ve ilgi alanları çok çeşitli olan üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar açısından aile katılımının önemi daha da artmaktadır. Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar, yaşlılarından bilişsel gelişimle ilgili becerilerinin diğer gelişim alanlarına yönelik becerilerden daha hızlı ilerlemesini içeren eşzamansız gelişim özelliğine sahiptirler (Morelock, 1992). Buna ilaveten aşırı mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık, coşkusal gerginlik, anlık duygusal değişimler ve sosyal anlamda kendini tam ve doğru bir şekilde ifade edememe (tutukluk), içe yönelme, çabuk sıkılma gibi özellikler de sergilemektedirler (Enç, 2005). Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bu özellikleri ailenin çocuklarının gelişimiyle ilgili rolünü de farklılaştırmaktadır. Üstelik aileler için hazırlanmış ve onlara rehberlik edecek kaynakların yok denecek kadar az olması (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010) onların ebeveynlik rollerini yerine getirmelerini zorlaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Robinson (1990) ailelere sunulan kaynakların çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyonel gelişimlerinde çocuğa sunulan diğer fırsatlar kadar etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerinde onların diğer çocuklar gibi sevgiye, denetlenmeye, ilgiye, disipline, kabul edilmeye ihtiyaçları olduğunu, çocukla değer sistemi üzerinde anlaşmaları gerektiğini, ortak sorumluluk alarak onların gelişimsel süreçlerinin desteklenmesi gerektiğini bilmeleri (Özbay, 2013) çocuklara olumlu katkı sağlayacaktır. Ailelerin destekleyici, teşvik edici ve işlevsel davranışlara sahip olması da çocuğun yeteneklerinin gelişmesinde önemli faktörlerden biridir (Robinson, Shore & Enersen, 2014).

Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimine ilişkin günümüze kadar pek çok farklı program türü önerildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle hızlandırmayı içeren eğitim programlarının zenginleştirme ve diğer program türlerine nazaran çocukların gelişimlerini daha çok desteklediğini göstermekle birlikte özellikle küçük yaşlardaki üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte oldukları ancak yetenek, ilgi ve performansları doğrultusunda desteklenecekleri dâhil edici eğitim ortamlarında uygun zorlayıcı etkinlikler sunulması önerilmektedir (Carr, 2001; Çağlar, 2004; Koshy, 2002). Türkiye’de de üstün yetenekli ve zekâlı özellikle okul öncesi ve ilkökul çağı çocukları için bu tip uygulamalar sınırlı da olsa sunulmaya çalışılmaktadır. Üstün yetenekli ve zekâlı okul öncesi dönemdeki çocukların üst düzey performanslarını ortaya koymadaki zorluklar nedeniyle tanılanmalarında problemler yaşanması sonucu çok fazla bu tür eğitim fırsatları sunulmazken ilkökul çağındakiler için 1995 yılında kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin örgün eğitim dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim aldıkları kaynak merkezleri bulunmaktadır. BİLSEM’ler, uygulamada müfredat zenginleştirmeleriyle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye çalışmakta, ayrıca öğrencileri bir bütün olarak ele alıp duygusal ve sosyal yönden de gelişmelerini sağlayacak etkinlikleri müfredatla bütünleştirmektedir (Özbay, 2013). Türkiye’de

okul öncesi ve ilkököl basamağında üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimi açısından duruma bakıldığında tipik gelişim gösteren yaşlılarından ayırmadan bu çocukların yetenek, ilgi ve performanslarını destekleyecek kapsayıcı eğitim uygulamalarına daha çok yer verildiği söylenebilir.

Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar özellikle tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları sistemlerde eğitim-öğretim sürecine başladıklarında genellikle kendi sosyal ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılayamamaktadırlar (Oğurlu & Yaman, 2014). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli ve zekâlı çocukların en büyük ihtiyaçlarının akran ilişkileri, duygusal uyum, sosyal uyum ve stres yönetimi ile ilgili yardım almak yardım almak yönünde olduğu görülmektedir (Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997). Bununla birlikte üstün zekâlı ve yetenekli çocukların genel olarak sosyal-duygusal açıdan tipik gelişim gösteren akranları kadar dengeli olduklarını (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002) ortaya koyan araştırma sonuçlarına karşın bu çocukların depresyon, duygusal yoğunluk, aşırı duyarlılık, diğerlerinden farklı hissetme, mükemmeliyetçilik, sosyal izolasyon, sosyal beceri yetersizlikleri gibi özel yardıma ihtiyaç duyduklarını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Coleman & Cross, 2001; Cross, 2001; Lovecky, 1992; Mendaglio, 2003; Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997; Neihart vd., 2002; Oğurlu & Yaman, 2014). Ancak duruma üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar tarafından bakıldığında eğer bu çocuklara tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte oldukları zaman kadar kendi zekâ ve ilgi düzeyine yakın bir grupta çalışma imkânları sağlanmaz ise bu durum onlarda hayal kırıklığına, küskünlüğe, kendilerini izole etmelerine ve düşük sosyal beceriler geliştirmelerine sebep olmaktadır (Schmitz & Galbraith, 1991). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, öğretmenlerinin veya ailelerinin yüksek beklentilerini karşılayamadıkları takdirde, düşük akademik benlik saygısı, değerlendirilme kaygısı, depresyon ve sınıf ortamına uyumsuzluk gibi sorunlar yaşamaktadırlar (McMann & Oliver, 1988).

Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların kapsayıcı eğitim bağlamında yaşadıkları bu problemler dikkate alındığında aile katılımı çalışmalarına daha çok gereksinim duydukları söylenebilir. Aileler açısından bakıldığında öncelikle ailelerin bu çocukların değişik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak gerekmektedir. Üstün yetenekli ve zekâlı küçük bir çocuğun duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olan bir ebeveyn, onun bilişsel gelişimine destek olmaya özen gösterdiği kadar, fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirmeye de yardımcı olacaktır (Hall & Skinner, 1980). Bu bakımdan erken çocukluk dönemi içerisinde üstün yetenekli ve zekâlı çocuğunu aile teşvik etmekte oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Onunla iyi ilişkiler kurmak açısından profesyoneller ile yakın çalışmak ve çocuk için profesyonellerle işbirliği yaparak hedefler belirlemek ebeveynler için özellikle önemlidir (Karnes, 1983). Yapılan araştırmalarda, ebeveynler ve profesyonellerin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulan aile eğitim programları ile desteklenen eğitim uygulamalarında daha başarılı olduğunu gösteren kanıtlar vardır (Applebaum, 1998; Conroy, 1987; Davis-Simons, 1995; Hertzog & Bennett, 2004; Kurtulmuş, 2010; Sankar-DeLeeuw, 2002; Saranlı & Metin, 2014; Shaughnessy & Neely, 1987; Vydra & Leimbach, 1998).

Literatür incelendiğinde üstün yetenekli ve zekâlı çocukların ailelerine yönelik aile katılımı çalışmaları ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Akkanat, Gökdere & Mutlu, 2015; Eriş, Seyfi & Hanoz, 2009; Hornby & Lafaele, 2011; Jaynes 2005; Jolly & Matthews, 2012; Kutlu, Gökdere & Akkanat, 2015; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Rivero, 2002; Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan & Keizer, 2013). Ancak özellikle üstün yetenekli ve zekâlı çocukların tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte oldukları kapsayıcı eğitim bağlamında gerek aile katılımı çalışmaları gerekse bu konuda ölçek geliştirme çalışmalarının bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kapsayıcı okul öncesi ve ilkököl ortamlarında ailelerin eğitime katılımına ilişkin ölçek geliştirme çalışmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmannın bu bölümünde çalışma grubu, formun geliştirme süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Ankara ilinde öncelikle sınıflarında tanımlanmış üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar olan ya da bu yönde gözlemleri olan resmi anasınıfı ve/veya bağımsız anaokulu ve ilkökölde görevli olan öğretmenler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ailelerine ulaşılmıştır. Formun anne ya da baba tarafından doldurulabileceği belirtilmiştir. Araştırmada analizler toplam 1007 ailenin verisi ile gerçekleştirilmiştir. Formu dolduran ebeveynlerin çocuklarının okul düzeyi, cinsiyet ve yaş değişkenlerine ilişkin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anne-Babanın Çocuklarının Okul Düzeyi, Cinsiyeti ve Yaş Aralığı Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	n	%
Okul Düzeyi		
Okul Öncesi	438	43.5
İlkokul	569	56.5
Formu Dolduranın Cinsiyeti		
Kadın	810	80.4
Erkek	197	19.6
Yaş Aralığı		
20-30 yaş	152	15.1
31-40 yaş	652	64.7
41 ve üzeri	203	20.2

Tablo 1 incelendiğinde; anne-babaların %56.5'inin ilkokula, %43.5'inin ise okul öncesine devam eden çocuklarının olduğu görülmektedir. Ayrıca formu dolduranın %80.4'ünün anne ve %64.7'sinin ise 31-40 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Formun Geliştirilmesi

Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2- Stratejik Ortaklıklar-Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan, Türkiye'nin koordinatör ülke olduğu, Almanya, Çekya ve İtalya'nın ise proje ortağı ülkeler olduğu "Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler" başlıklı proje dâhilinde okul öncesi ve ilkokula devam eden tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra üstün yeteneklilik potansiyeli gösterdiği düşünülen ve/veya bu konuda tanı almış olduğu belirlenen çocukları bulunan ailelerin kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitime katılma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak görüşmeler ve literatür taramasından yararlanılarak madde havuzu oluşturulması planlanmıştır. Türkiye'de hem okul öncesi hem de ilkokulda öğrenim gören tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli potansiyeli olduğu düşünülen ve/veya bu konuda tanı almış çocuğu bulunan altışar aile ile ayrı ayrı yapılandırılmış sorular yardımıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Projenin ortağı olan Almanya, İtalya ve Çekya'dan da benzer çalışma grubu ile görüşmeler gerçekleştirerek madde havuzu için madde yazmaları istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ve ilgili alanda literatür taramasından yararlanılarak proje ekibinde yer alan okul öncesi alanında görevli iki ve ilkokul alanında görevli bir toplamda üç öğretim üyesi tarafından üç bölümden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde aile ve çocuğa ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde kapsayıcı eğitim ortamlarında ailenin katılımına ilişkin beşli likert tipi 20 madde, üçüncü bölümde ise öğretmenin sınıf içi davranış yönetimine ilişkin ailenin görüşlerini belirteceği açık uçlu maddeler yer almaktadır. Oluşturulan taslak maddeler ilgili yapıyı temsil etme ve ifadenin anlaşılabilirliği, bağlamında uzman görüşü almak için proje ekibi dışında üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarla çalışan beş alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonucunda oluşturulan forma ölçme ve değerlendirme uzmanı ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı görüşüne de başvurularak nihai hali verilmiştir. Bu form dört ülkede okul öncesi ve ilkokul düzeyinde üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için kapsayıcı eğitim ortamında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında çocuğu bulunan toplam 400 aileye uygulanmıştır. Uygulanan formdan elde edilen verilerden yola çıkılarak ulusal bir çalışmanın mevcut olmadığı belirlenmiş ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünüldükçe, proje ekibince oluşturulan formun ikinci bölümünde yer alan likert tipi maddelerin üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamına devam eden çocukları bulunan aileler için ölçme dönüştürülmesi kararı alınmıştır. İlk aşamada formda yer alan maddeler kültüre özgünlük bağlamında üç alan uzmanı tarafından incelenerek dört maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Formda yer alan 16 maddenin tümü olumlu ifadeler içermektedir. Bireylerin maddelere ilişkin görüşlerini belirlemek üzere 5= her zaman, 4=sık sık, 3= bazen, 2= ara sıra, 1= hiç bir zaman olacak şekilde Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında formun Türkiye'de daha geniş bir gruba uygulanmasıyla elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Kapsayıcı eğitim ortamında ailelerin eğitime katılımlarını belirlemeye yönelik oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt oluşturmak amacıyla çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Analize başlamadan önce hatalı değer, uç değer ve eksik değerlere ilişkin varsayımlar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturması amacıyla SPSS programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Lisrel programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Madde analizleri amacıyla madde-test korelasyonları ile üst ve alt grup analizine ilişkin t değerleri elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu “Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Aile Katılım Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Literatürde ölçek geliştirme çalışmalarında geçerlik çalışması için bir grupta açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre gerekli düzeltme ve değişikliklerin gerçekleştirilip sonrasında farklı bir grup üzerinde tekrar uygulamanın gerçekleştirilip elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA)’nın uygulanması istenilen bir durumdur. Ancak bu çalışmada çalışma grubu yaklaşık olarak ikiye ayrılmış ve elde edilen gruplar üzerinde faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Yine literatürde faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli ölçütler söz konusu olup bu çalışmada en az 300 kişilik örneklem ölçütü dikkate alınmıştır (Comrey ve Lee, 1992; Nunnally, 1978). Bu ölçüt göz önüne alınarak AFA 456 kişilik gruptan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

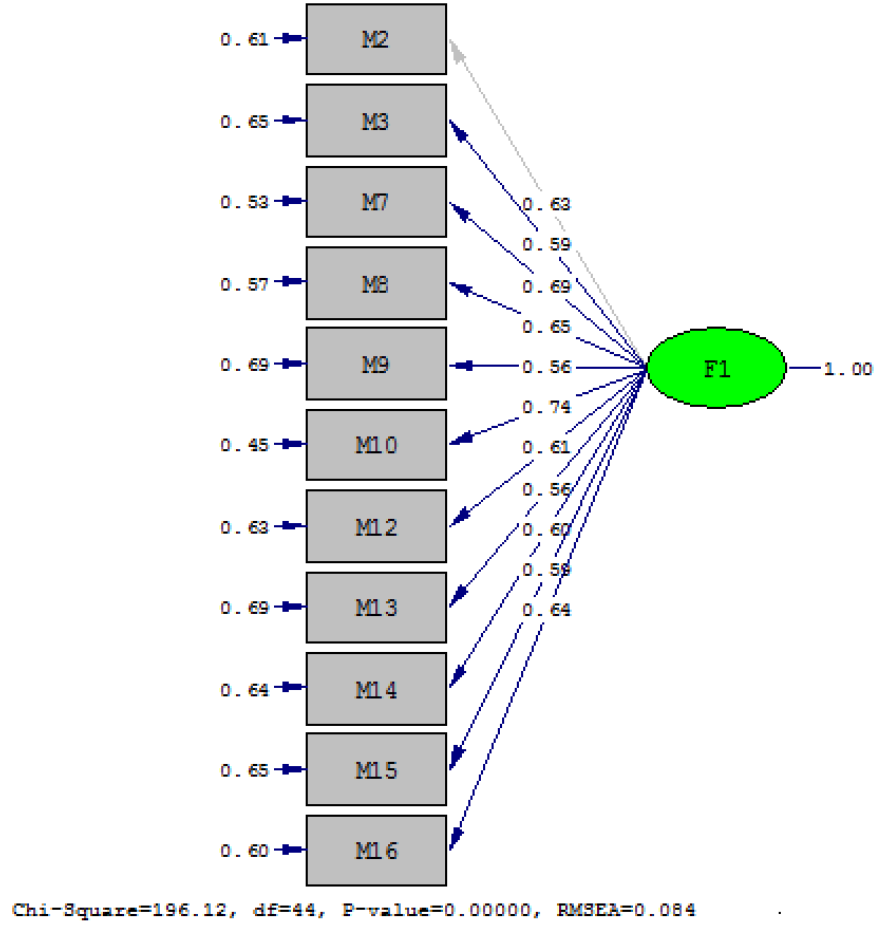
AFA yapılan grubun %59’unun çocuğu ilkökula devam etmekte olup, %41’inin çocuğu ise okul öncesine devam etmektedir. Formu dolduranların %79’u annedir. Ayrıca %60,9’unun yaşı 31-40 yaş aralığındadır. Değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlayan (Tabachnick & Fidell, 2001) AFA gerçekleştirilmesinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi hesaplanmıştır (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006). KMO testi sonucu 0.934 değeri elde edilmiştir, bu değer 0.50 den büyük olması (Kaiser, 1974) ölçütün sağlandığının göstergesidir. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin bir göstergesi olan Barlett testi sonucunda edilen Ki-kare değeri anlamlı ($p < 0.05$) bulunmuştur. Böylece AFA için belirlenen örneklem faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olmasından sonra AFA yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında Principal axis factoring tekniği kullanılması uygun olmasından dolayı programda ilgili işlem seçilmiştir. Analizde öz değeri birden büyük iki faktör elde edilmiş ancak scree plot (yamaç grafiği) incelendiğinde baskın tek bir faktörün olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığında iki maddenin faktör yükleri arasındaki farkın 0,10 dan düşük olduğu için binişiklik gösterdiği ve üç maddenin ise hiçbir faktörde yük vermediği belirlenmiştir. Alan uzmanları ile bir araya gelinerek formda baskın tek bir yapının mevcut olduğu ve bu beş maddenin (M1, M4, M5, M6, M11) diğer maddelerin oluşturduğu tek faktörlü yapının dışında kalabileceği kararı verilmiş ve maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucu tek faktörlü yapı elde edilmiş ve açıklanan varyans ise %42,94 belirlenmiştir. Elde edilen varyans değeri %40-%60 aralığında (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006) olduğundan kabul edildir. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Faktör Yük Değerleri

Madde no	Faktör1
M10	.711
M8	.702
M15	.689
M14	.686
M16	.670
M12	.652
M7	.644
M2	.639
M9	.608
M3	.602
M13	.591
Faktör öz değeri:	4.723
Açıklanan varyans:	%42.94

Tablo 2 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .71 aralığında değişmektedir. Bir maddenin ilgili faktördeki yükünün en az .40 olması (DeVellis, 2003; Field, 2005) ölçütü çalışma kapsamında değerlendirildiğinde bu ölçütün sağlandığı görülmektedir. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda 11 maddelik (örneğin, M9: Öğretmen eğitim etkinliklerine katılmamı ister. M3: Öğretmen çocuğumun gelişimi ile ilgili beni bilgilendirir.) tek faktörlü yapı “Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Aile Katılım Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen tek faktörlü yapının geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri elde edilmiştir. 551 kişiden elde edilen veriler üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. DFA'nın gerçekleştirildiği grubun %46.18 (n=254)'ini okul öncesi düzeyde çocuğu bulunan anne-babalar, %53.82 (n=297)'sini ise ilkokula giden çocuğu bulunan anne-babalar oluşturmuştur. Formu dolduranların %81.6'sını anneler oluşturmuştur ve anne-babaların yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %67.8'ini 31-40 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. DFA analizi sonucu elde edilen path diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Aile Katılım Ölçeği'ne Ait Path Diyagramı

Şekil 1'de ölçeğin tek faktörlü modeli ve faktöre ait maddeler arasındaki ilişkiler yer almaktadır. Şekil 1 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .74 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. DFA sonuçlarına göre tüm maddelere ait t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Ayrıca her bir maddeye ait hatalar ise .45 ile .69 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerinin .40'dan büyük olması, hata değerlerinin .90'dan küçük olması ve t değerlerinin anlamlı olması nedeniyle, ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek yoktur. DFA analizi sonucunda path diyagramından farklı olarak elde edilen uyum indeksleri verinin araştırmacı tarafından kurulan modele ne kadar iyi uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekliler için kapsayıcı eğitim ortamlarında ailenin eğitime katılımını belirlemek amacıyla kullanılan tek faktörlü ölçeğe ait uyum indeksleri kriter değerlere göre (Sümer; 2000; Kline, 2005) incelenmiştir.

Tablo 3. DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer	Kriterler	
		Mükemmel uyum	İyi uyum
RMSEA	0.08	≤0.05	≤0.08
X ² /sd	196.12/44 =4.45	≤2.00	≤3.00
GFI	0.91	≥0.95	≥0.90
AGFI	0.87	≥0.95	≥0.90
CFI	0.96	≥0.95	≥0.90
NFI	0.95	≥0.95	≥0.90
NNFI	0.95	≥0.95	≥0.90

Tablo 3'te yer alan uyum değerleri incelendiğinde CFI, NFI ve NNFI değerlerinin mükemmel uyuma RMSEA ve GFI değerlerinin ise iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Sümer, 2000; Kline, 2005). X²/sd >3 olması nedeniyle iyi uyum sınırından biraz farklılık gösterse de genel olarak X² değerinin örneklem büyüklüğüne bağlı olduğu dikkate alınmalıdır. AGFI değeri için elde edilen değer iyi uyumdan düşük elde edilse de; 0.87 > 0.80 olduğundan dolayı kabul edilebilir uyumu (Jöreskog and Sörbom, 1993) yansıttığı söylenebilir. Genel olarak tek faktörlü yapının veriye uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine ve Madde Analizlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada tek faktörlü ölçeğe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach alfa katsayısı > 0.70 olduğundan ölçek güvenilirdir yorumu yapılabilir (Nunnally, 1978). Çalışmada ayrıca maddelerin ölçmek istediği özelliği ölçmede amacına hizmet edip etmediğinin belirlenmesi için madde analizi sonuçları Tablo 4 te sunulmuştur.

Tablo 4. Madde-test korelasyonları

Maddeler	Madde-toplam test puan korelasyonları
M2	.682*
M3	.643*
M7	.677*
M8	.729*
M9	.661*
M10	.747*
M12	.695*
M13	.651*
M14	.713*
M15	.728*
M16	.688*

*p < .05

Tablo 4 incelendiğinde, maddelere ilişkin madde-toplam test puan korelasyon değerlerinin anlamlı (p<0.05) ve r=.64 ile r=.75 aralığında değişmekte olduğu görülmektedir. Maddelerin madde toplam test puan korelasyon değerleri .30'un (Büyüköztürk, 2010) üzerinde olduğundan maddelerin ilgili faktör için amacına hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca çalışmada her bir madde için toplam ölçek puanlarına göre belirlenmiş olan üst (%27) ve alt grup (%27) puanları arasındaki farklar ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5' de sunulmaktadır.

Tablo 5. Üst % 27 ve Alt % 27' lik Gruplara İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler		\bar{X}	S.s	s.d	t
M2	Alt Grup	2.63	1.14	244	18.570*
	Üst Grup	4.75	0.54		
M3	Alt Grup	3.11	1.26	244	14.623*
	Üst Grup	4.87	0.42		
M7	Alt Grup	2.77	1.26	244	17.104*
	Üst Grup	4.73	0.58		
M8	Alt Grup	2.45	1.1	244	19.471*
	Üst Grup	4.71	0.65		
M9	Alt Grup	2.51	1.15	244	18.333*
	Üst Grup	4.69	0.63		
M10	Alt Grup	1.91	0.99	244	21.231*
	Üst Grup	4.43	0.87		
M12	Alt Grup	2.39	1.17	244	18.639*
	Üst Grup	4.66	0.65		
M13	Alt Grup	1.81	0.95	244	16.002*
	Üst Grup	3.99	1.18		
M14	Alt Grup	2.76	1.01	244	20.554*
	Üst Grup	4.88	0.38		
M15	Alt Grup	1.84	0.95	244	22.233*
	Üst Grup	4.46	0.91		
M16	Alt Grup	3.23	1.22	244	14.897*
	Üst Grup	4.92	0.28		

*.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde tüm maddelerin ortalama puanlarının 1.81 ile 4.92 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm maddelere ilişkin t değerlerinin 14.62 ile 22.23 arasında değiştiği ve hepsinin anlamlı olduğu ($p < 0.05$) bulunmuştur. Maddelerin analizine ilişkin tüm analiz sonuçları göz önüne alındığında maddelerin ölçülen özelliğe göre bireyleri ayırt ettiği ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi ve ilkokulda üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında ailenin eğitime katılımı belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla Avrupa Birliği Erasmus + Programı Ana Eylem 2- Stratejik Ortaklıklar- Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler” başlıklı proje dâhilinde geliştirilen formdan yola çıkılarak daha geniş bir gruba uygulanan ve uzman görüşleri ile nihai hali verilen formdan elde edilen verilere geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında 16 maddeden oluşan deneme formundan elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları ve uzman görüşleri ile 11 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen 11 maddelik form alanyazın ve uzman görüşleri ile birlikte değerlendirilerek “Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği” olarak isimlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise elde edilen yapıya ilişkin uyumu belirlemek amacıyla verilerin kalan diğer kısmı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen path analizleri ve uyum iyiliği indeksleri birlikte yorumlandığında elde edilen bu ölçeğin iyi uyum gösterdiği ve uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0.89 değeri elde edilmiştir. Ayrıca maddelerin madde- test korelasyonları hesaplanmış ve tüm değerlerin .30'dan büyük olduğu elde edilmiştir. Sonuç olarak tek faktörlü ve 11 maddelik ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Literatür incelendiğinde aile katılımının özellikle de özel gereksinimli çocuğun gelecekteki yaşantısına ve gelişimine önemli katkıları olduğu düşünüldüğünde (Amber, 2014; Damiani, 1996; Epstein, 1995; Ford, 1996; Hornby, 1995; MacIntosh, 1990; Quigley, 2000; Steinmayr, Dinger & Spinath, 2010) bu konuda ailelerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinin oldukça önemli olduğu bir gerçektir. Söz konusu alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik özellikle üstün yetenekli/zekâlı çocukların tanınması ve tanımlanmasına yönelik ölçek çalışmalarının ağırlıkta olduğu görülmüştür (Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996; McCarney & Anderson, 1989; Pfeiffer & Jarosewich, 2003; Pfeiffer & Petscher, 2008; Pfeiffer, Petscher, & Kumtepe, 2008; Silverman, Chitwood, & Waters, 1986; Smith, White, Callahan, Hartman, Westberg, 1997). Alanyazın incelendiğinde ailelerin çocuklarının eğitime katılımına yönelik bilinçlendirilmelerini sağlayacak bazı ölçek geliştirme veya adapte etme (Can, 2009; Gürbüzürk & Şad, 2010; Keleş & Dikici Sığırtmaç, 2016; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011) çalışmalarının olduğu görülmüştür. Ancak özellikle üstün yetenekli ve zekâlı çocukların tipik gelişim gösteren yaşıtları ile birlikte oldukları kapsayıcı eğitim uygulamalarında ailelerin eğitime katılımına yönelik bir çalışma olmaması söz konusu çalışmanın alana katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

Ailelerin bilinç ve farkındalık düzeylerinin, çocuklarının eğitim ve gelişimleri açısından kritik değer taşıyacağından, bu ölçek daha geniş örneklerdeki üstün yetenekli ve zekâlı çocukların dâhil olduğu kapsayıcı eğitim yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda ailelerin çocukların eğitim-öğretim sürecine katılmaları konusundaki bilinç düzeylerini ölçmek için kullanılabilir. Tüm bunlarla birlikte çocuk gelişiminde izleme değerlendirmenin önemi (National Research Council, 2008) yadsınamayacak bir gerçektir ve okul öncesi dönem ailelerinin de çocuklarının gelişimlerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerle işbirliği yapmalarının olumlu sonuçları vardır (Chan, 2004; Olszewski-Kubilius, Grant & Seibert, 1994; Sabatella, 2003). Tüm bunlar göz önüne bulundurulduğunda söz konusu ölçekte ailelerin çocukların gelişimini ve başarısını gözlemlemelerine öğrenmelerini pekiştirmelerine ve de öğretmenle işbirliği yaparak bu anlamda sorumluluğu paylaşmalarına yönelik alt boyutlar eklenebilecektir. Tüm bu eklemeler sonucunda oluşan yeni ölçme araçları ile de bu alana katkı sağlamaya devam edilecektir.

References

- Akkanat, N., Gökdere, M. & Mutlu, Ç.(2015). Gifted children's parent's involvement level and their attitude towards regular school. *Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-Learning*, 1(1), 1-11., Doi: 10.1155/2011/915326, Prag
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [The reliability and validity study of parent-school collaboration in preschool education]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1) 1-13.
- Amber, W.(2014). *Assessing the perceptions of giftedness in parents of culturally and linguistically diverse students*. Electronic Theses and Dissertations. 679. <https://digitalcommons.du.edu/etd/679>
- Applebaum, A. S. (1998). *Learning to parent the gifted child: Development of a model parenting program to prevent underachievement and other related emotional difficulties in gifted children*. Unpublished doctoral thesis, Widener University, USA.
- Arnas, Y. A. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-aile işbirliği çalışmaları ile anne-baba eğitim programı uygulamaları [Parent school collaboration studies and parent education program applications in preschools]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-41.
- Bagin, D. & Galloper, D. R. (1997). *The School and Community Relations*. 7th edition. USA: A Pearson Education Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bilgin, A. H. N. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecinde velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*[The parent involvement and their attitudes during primary school program application]. *Unpublished Master's thesis*. Osmangazi University, Eskişehir.
- Carr, M. (2001) *Assessment in early childhood settings*. London: Sage.
- Caspe, M. & Lopez, M. E.(2006). Family involvement in early childhood education. Howard Family Research Project no:1 in A series.
- Chan, D. W. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27(1), 18-24.
- Coleman, L. & Cross, T. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Coley, L. R. & Morris, E.J.(2003). *Comparing father and mother reports of father involvement among low income minority families*. Boston Collage. Ed. 458345 (ERIC).
- Comrey, A. L. & Lee, H.L.(1992). *A first course in factor analysis*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Conroy, E. H. (1987). Primary prevention for gifted students: A parent education group. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22(2), 110-116.
- Cross, T.L. (2001). Social/Emotional needs: Gifted children and Erikson's Theory of psychosocial. *Gifted Child Today*, 24(1) 54-55.
- Çağdaş, A., Özel, E. & Gonca, A. S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi

- [Investigating parent involvement at beginning of primary school]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri. *Seçilmiş makaleler kitabı 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelenk, S. (2003) Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması [The prerequisite for school success: Home-school cooperation]. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E. & Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak [Being the parent of a gifted child] *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
- Damiani, V. B. (1996). The individual family support plan: a tool to assist special populations of gifted learners. *Roeper Review*, 18(4), 293-297.
- David, H., Arnold, A., Doctorraf G., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool; Predictors and the relation on involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, Preguest.37(1), 74-90.
- Davis- Simons, J. M. (1995). *The effects of parenting workshops on the attitudes and reported behaviors of parents of gifted black and Latino primary grade students*. Unpublished Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Diken, İ. H. (2016). *Erken çocukluk eğitimi*, Ankara: PegemA.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eriş, B., Seyfi, R., & Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and Talented International*, 23(1), 55-65.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, A. M. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Field. A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*(2nd ed.). London: Sage
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Trans), Ankara: İmge Kitabevi.
- Gilliam, J.E., Carpenter, B.O. & Christensen, J.R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Prufrock Press; Waco, TX.
- Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. Gelengül Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş*. (9 th ed). Ankara: PegemA.
- Gürbüz Türk, O. & Şad, S.N. (2010). Turkish parental involvement scale: validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Gürşimşek, I., Girgen, G., Harmanlı, Z. & Ekici, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (Bir pilot çalışma) [The importance of parent involvement in child's education: A pilot study]. *Erken Çocukluk*

- Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu* (s. 262-274). Ankara: Kök.
- Güven, G. & Efe Azkeskin, K. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi* (pp 1-55). Ankara: PegemA.
- Haktanır, G. (1994). Çocuğun ruh sağlığında aile ve okulun önemi [The importance of familie and school for mental health of the child]. *Okul Öncesi Eğitimi*, 26(47), 9-14.
- Hall, E. G., & Skinner, N. (1980). *Somewhere to tam: Strategies for parents of gifted and talented children*. New York: Teachers College Press.
- Hertzog, N.B. & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roepers Review*, 26(2), 96-104.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hortasçu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler ana baba, kardeş ve arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.
- İnal, G. (2006). *Öğretmenlerin anaokulları ile sınıflarındaki programlara ailelerin katılımı konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon ili örneği) [Evaluation of teacher's views about the parent's involvement to the programs in kindergartens and nursery schools in Afyon]*. Unpublished Master's thesis. Hacettepe University, Ankara.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jolly, J. L. & Matthews, M. S.. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners, *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri. *Erken destek projesi'nin ikinci takip araştırması'nın ön bulguları [Continung effects of early intervention in adult life. Preliminary findings of Turkish early enrichment project second follow-up study]*. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Araştırma Raporu. https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/erken_mudahalenin_-eriskinlikte_suren_etkileri.pdf.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil
- Karnes, M. B.(Ed.) (1983). *The underserved: Our young gifted children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document reproduction service no. ed235645)
- Karwowski, M. (1999). *Continuity for success: Transition planning guide*. National PTA, Chicago, IL: National Head Start Association. (ED 433950).
- Keleş, O. & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Validity and reliability study of identifying parent involvement strategies scale for preschool teachers. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 6, 49-58.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişmesine etkisi [The effects of the parent involvement applications in preschool on*

- language development of 5-6-year-olds*]. Unpublished Master's thesis. Atatürk University, Erzurum.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7*. London: David Fulton..
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effects of the computer based family education program applied to the families with gifted children who attend the science and art center on the perceptions of family members to family relations and perfectionism level of children]*. Unpublished Doctoral dissertation. Gazi University, Ankara.
- Kutlu, Ç., Gökdere, M. & Akkanat, N. (2015). Turkish gifted children's parents' involvement. *Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-learning 1*(1), 1-10., Doi: 10.1155/2011/915326: Prag
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented* (pp. 29-50). Denver: Love Publishing.
- Marcon, R. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- McCarney, S.B. & Anderson, P.D.(1989). *Gifted Evaluation Scale*. 2nd ed Hawthorne Educational Services; Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.
- McMann N. & Oliver R., (1988). Problems in families with gifted children: implications for coun-selors. *Journal of Counseling & Development* 66(6,), 275–278.
- Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: implications for counseling. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72-82.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Moon S. M., Kelly K. R. & Feldhusen J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1, 11-15.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years*. (5thEdition). USA: Pearson Education.
- National Parent Teacher Association, (2000). *Building successful partnership: a guide for developing parent and family involvement programs*. Bloomington, Indiana: National Educational Service Publishing.
- National Research Council (2008). *Early childhood assessment: why, what, and how*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12446>.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Oğurlu, Ü. & Yaman, Y. (2014). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları [Guidance needs of gifted and talented children's parents] *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2) 81-94.

- Olszewski-Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review*, 17(1), 20-25.
- Ömeroğlu, E., & Yaşar, M. C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı [Parent involvement in pre-schools]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A., & Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. Morpa Yayınları: İstanbul.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve sosyal politikalar Bakanlığı yayınları
- Pfannenstiel, J. & Zigler, E. (2007). *The parents as teachers program: Its impact on school readiness and later school achievement*. St. Louis: Parents as Teachers National Center.
- Pfeiffer, S.I. & Jarosewich, T. (2003). Gifted rating scales. San Antonio, TX: The Psychological Corporation
- Pfeiffer S.I. & Petscher, Y.(2008). Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales- Preschool/Kindergarten Scale. *Gifted Child Quarterly*,52, 19-29. doi: 10.1177/0016986207311055
- [Pfeiffer](#), S.I., [Petscher](#), Y. & [Kumtepe](#), A. (2008).The gifted rating scales-school form: a validation study based on age, gender, and race. *Roeper Review*.30(2), 140–146. doi: [10.1080/02783190801955418](https://doi.org/10.1080/02783190801955418)
- Pomerantz, E.M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*,77(3), 373–410.
- Quigley, D. D. (2000). *Parents and teachers working together to support third grade achievement: Parents as learning partners*. Paper presented at the 81st Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans: LA.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K. & Westberg, K.I.. *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield, CT: Creative Learning Press:
- Rivero, L. (2002). *Creative home schooling for gifted children: a resource guide*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Robinson, A., Shore, B. M. & Enersen, D. L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar* (H. Ogurlu & F. Kaya, Trans./Eds), Ankara: Nobel.
- Robinson, N. M. (1990). *Parents and the development and education of gifted students, Fundamentals of gifted education considering multiple perspectives* (C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis, Eds.). UK: Routledge.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2012). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
- Sabatella, M. L. (2003). *Role of programs: Relationships with parents, schools, and communities*. In J. F. Smutny (Ed.), *Designing and developing programs for gifted students* (pp. 119-128). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.

- Saranlı, A. G. & Metin, E. N. (2014). SENG üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri [The effects of the SENG parent education model on parents and gifted children]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 1-13.
- Schmitz, C. C., & Galbraith, J. (1991). *Managing the social and emotional needs of the gifted*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Sevinç, M. & Evirgen, Ş. (2002). Küçükçekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri [The effects of mother education program in Küçükçekmece Preschool on mothers]. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, 2, Ankara: Ya-Pa.
- Shaughnessy, M.F. & Neely, R. (1987). Parenting the prodigies: What if your child is highly verbal or mathematically precocious? *Creative Child and Adult Quarterly*, 12(1), 7-20.
- Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23-38.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C. & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535– 550.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25–43.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. Temel kuramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tezel Şahin, F., & Turla, A. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi. In H. Gelengül & G. Tülin (Eds.), *Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Kongresi Bildiri Kitabı*. C Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535-550
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi [The effect of parent involvement both on the reading skills of the students with special needs in general education classrooms and satisfaction of mothers with elementary schools]*. Unpublished Master thesis, Ankara University, Ankara.
- TÜSİAD, (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T/2005-05/396.
- Vydra, J., & Leimbach, J. (1998). Planning curriculum for young gifted children. In J. F. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 462-475). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Wells, S. P. (2006). *Foster parents and parental involvement in the education of children in foster care*. Doctoral dissertation. The University of Oklahoma Graduate Collage, Oklahoma.
- Wright, K., Stegeline, D. A. & Hartle, L. (2007). *Building family, school, and community partnerships. (3rd ed)*, New Jersey: Pearson Education,
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Ana-Baba ve çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zembat. R. & Unutkan, Ö. (2001). *Çocuđun sosyal gelişiminde aile katılımı*. İstanbul: Ya-Pa.

Zepeda, M., Varela, F. & Morales, A. (2004). Promoting positive parenting practices through parenting education. In: N. Halfon, T. Rice & M. Inkelas (Eds.), *Building state early childhood comprehensive systems Series, No: 13*. National Center for Infant and Early Childhood Health Policy.



Reflections from Technology Usage: Parental Views on Values That Are Degenerated by the Use of Technology

Aykut DURAK*^a, Hüseyin KAYGIN^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.425146

Article History:

Received 19.05.2018

Accepted 04.10.2018

Published 31.10.2018

Keywords:

Use of technology,

Values,

Parental views..

Article Type:

Research article

Abstract

This study was conducted to investigate the effects of children's technology use on values and how this intensive use is reflected in human relations by the children, who are living together with the technology and therefore directly exposed to the effects of technology. The research has been based on the use of common information technologies such as computers, tablets, smartphones and the Internet. Semi-structured interview form was implemented by the researchers in this study which is designed with a qualitative method. While the interview form was being prepared, opinions were taken from the relevant field experts to generate the final form. 11 parents were interviewed in this study. Qualitative data collected from participants were analysed by content analysis method. Research findings suggest that the majority of parents think that technology has adverse effects on children's attainment of social-cultural values. Parents have stated that technology mostly corrupts the value of sharing in children. Furthermore, according to parents, the content provided by technology should also include values to protect and sustain them.

Teknoloji Kullanımının Yansımaları: Teknoloji Kullanımıyla Kaybolan Değerler Hakkında Ebeveyn Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI:10.14686/buefad.425146

Makale Geçmişi:

Geliş 19.05.2018

Kabul 04.10.2018

Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Teknoloji kullanımı,

Değerler,

Ebeveyn görüşleri.

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Teknolojiyle iç içe yaşayan ve dolayısıyla teknolojinin etkilerine doğrudan maruz kalan çocukların teknoloji kullanımının değerler üzerindeki etkisi, insani ilişkilerine bu yoğun kullanımın nasıl yansıdığını araştırmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırma, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve İnternet gibi yaygın kullanıma sahip olan bilişim teknolojileri kullanımına dayalı olarak yapılmıştır. Nitel yöntemle desenlenen bu çalışmada araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken nihai formu oluşturmak için ilgili alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu çalışmada 11 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılardan nitel yolla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarının değerlerin kazanımı konusunda teknolojinin olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. Ebeveynler teknolojinin çocuklarda en çok paylaşım değerini yozlaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlere göre değerlerin korunması ve sürdürülmesi için teknolojinin sunduğu içeriklerin değerleri içermesi gerekmektedir.

*Corresponding Author: aykdur78@gmail.com

^a Teacher, Kıranpazarı Middle School, Bartın/ Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-7070-9048>

^bAsst. Prof. Dr., Bartın University, Bartın / Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-1315-0126>

Introduction

Technological developments have been one of the most important causes of changes in human life from past to present (Yiğit, Çengelci, & Karaduman, 2013). Therefore technology has been a part of people's daily life (Lee, Tam, & Chie, 2013; Salehan & Negahban, 2013). By means of information technologies, people can do shopping, bank transactions, official correspondences with institutions, or do research on their interest areas (Yıldız-Durak & Seferoğlu, 2018). Such a wide use of the technology ensures that the user volume is also wide. On the other hand, as the use of technology increases, the age of using technology decreases (Wei & Lo, 2006). According to Lenhart et al. (2011), the reason for this is the upward differentiation of the processes that children and young people make using information technology.

There are some negative reflections as well as the positive ones of information technologies on human life. Especially children are affected considerably more and deeply by these negative situations. A review of literature clearly proposes that there are numerous studies about the negative reflections of technology. The primary negative effects can be listed as intensive and uncontrolled use of technology (Kwon, Kim, Cho, & Yang, 2013; Przybylski & Weinstein, 2013), internet addiction, smartphone and game addiction (Yıldız-Durak, 2018), fear of staying away from mobile phones (Yıldırım, Sumuer, Adnan, & Yıldırım, 2015), communication disorders, social phobia (Bian & Leung, 2015) and even physical illnesses. Moreover, children may exhibit some negative attitudes as a result of using technology. A primary example of these is cyber bullying (Durak & Seferoğlu, 2016). Children can create threats to their own security and others' personal information by using technology unconsciously (Karaoğlu Yılmaz, Çavuş Ezin, 2017; Karaoğlu- Yılmaz, Yılmaz, & Sezer, 2014; Yılmaz, Karaoğlu-Yılmaz, Öztürk, & Karademir, 2017). At this point, it is important that children use technology ethically and consciously (Forgays, Hyman, & Schreiber, 2014).

Technology continues to develop under the shaping of human beings, yet it also shows its influence increasingly on them. The values owned by individuals or the society may change with the influence of technological developments. These days, when it is prominently easy to communicate with and follow the whole world, technology is affecting the values and causing them to change (Yiğit, Çengelci, & Karaduman, 2013). However, a review of the literature in this regard reveals that there are no more than a few studies on this subject.

Previous research has found that parental variables such as parental education level, technology knowledge level, and financial status of the parents are influential on children's ability to use technology in a healthy way (Zhang, Wang, Yuan, Zhang, & Li, 2014). However, studies on the effects of technology use on children's cognitive, physical and emotional development have been limited in studies on parental variables (Lim & Kim, 2014; Naim, 2013; Yim, Kim, & Hong, 2014). It is important to consider the parental variables when parents examine the use of technology by children and the effects of technology on children. In the context of social learning, it can be said that parents have an important place in the use of technology as a model for their children. The reason for selecting parents as the study group in this study is to investigate the parents' observations and thoughts about their children with the view that the parents have significant effects on children's use of technology.

The kind of changes that the developments in information technologies bring out on the values of individuals, especially of children, is a subject that needs to be researched. In this study, parents' opinions were sought to investigate to what extent the children who were born into technology possessed the personal and societal values and also to investigate what kind of values were degenerated together with technology over time.

Aim of the Study

Children are living together with technology and therefore directly exposed to the effects of technology. The aim of this study is to investigate the impact of technology use on their values and how this intensive exposure and use is reflected in human relations. The research has been based on the use of common information technologies such as computers, tablets, smartphones and the Internet.

For this purpose, the following questions were sought:

- What is the current situation about children's use of information technology?
- What are the values that parents have possessed since childhood?

- What are the views of parents on whether their children also possess their values?
- What are the views of parents on the role that technology plays in children's attainment or degeneration of values?
- What are the views of parents on how technology can be structured in the context of preserving and sustaining values?

Method

Research Model

In this study, qualitative research methods have been implemented in order to examine the parental views on changing value perceptions and developing technologies in depth.

Research Population

The application was made within the academic year of 2017-2018 and the population consists of 11 parents. 69.8% of the parents participating in the study are women, and 30.2% are male. The population in the study was determined by the criterion sampling method. It was ensured that the population had the following prerequisite features.

- Participants should be voluntarily participating in the research.
- Participants should have children who are at primary or secondary school levels, and who are reported by their parents as using technology frequently and for a long time.

Role of the Researcher

In this study, the fundamental roles of the researcher are to direct the implementations, to observe, and to collect data. Throughout the study, the researcher collected data through individual interviews.

Data Collection Tools

Various data collection tools were used in this research to collect qualitative data:

Personal Information, Computer and Internet Usage Status Questionnaire: A questionnaire consisting of 5 questions to collect demographic information such as parents' gender, age, educational status, number of children and 7 questions to determine the computer and Internet usage status was applied.

Semi-structured Interview Form: In the preparation process of this data collection tool, the literature was first examined. Then 10 articles were written based on the scanning of the text. The questions specified by the researchers in the scope of the aim were presented to the opinion of 2 field experts. Experts have suggested reducing the number of materials that contain information on the use of technology directly in the prepared form. In total 9 items in the form of these suggestions in the direction of the use of technology in the case of children 3 of 3 items removed. In the case of materials containing the use of technology and values, expressive adjustments were made in the direction of expert opinions. Two parents have also been piloted and some items have been described in more detail by parental feedback. Six questions that were finalized in line with the opinions were applied.

Analysis of Data

In this study, data collected by qualitative methods were analysed by content analysis method. Content analysis is done to explain the data and to reach the concepts and relations. The raw data obtained during the study were encoded by the researcher using open coding. The data are then encoded by another field expert using open coding. The results obtained from the two analyses were read carefully, the meaning they may refer to was discussed and a final coding reached by 100% agreement was performed. In calculating this ratio, Miles and Huberman's (1994) "reliability = (agreement / agreement + disagreement)" formula was used. In this respect, it can be said that reliability is reached with a consensus during the coding process (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Findings

In this section, findings are presented according to research sub-problems.

What is the current situation about children's use of information technology?

The first sub-problem of the research was determined as "What is the current situation about children's use of information technology?" The theme in which the views of parents about their children's use of technology and the degenerated values caused by such use; the codes included under these themes and the frequencies of these codes are given in Tables 1.

It must be stated that as parents expressed their opinions in multiple topics during the interviews, and as they have more than one child and they have given answers individually for each child, the number of frequencies do not overlap with the number of parents.

Table 1. Parental Views on Their Children's Use of Information Technologies

Theme	Code	f
Usage Time	1 hour	3
	2 hours	4
	3 hours	1
	4 hours	1
	5 hours and above	5
Device Accessed	Desktop Computer	1
	Laptop Computer + Tablet	2
	Mobile Devices	8
Activities Done through ICT	Playing Games	3
	Accessing Social Media Platforms	2
	Watching Video	2
	Accessing Educational Content	2

Parental views in Table 1 suggest that the majority of children ($f = 5$) use technology for 5 hours or more per day. Children mostly access technology with mobile devices ($f = 8$). The children perform gaming activities ($f = 3$) with the information technology the most.

What are the values that parents have possessed since childhood?

The second sub-problem of the study was "• What are the values that parents have possessed since childhood?" Qualitative data analysis conducted in line with the opinions of the parents about the values they have had since childhood are shown in Table 2.

Table 2. Opinions of Parents about the Values They Have Had Since Childhood

Theme	Code	f
Humanitarian Values	Respect-Love-Clemency	3
	Honesty	5
	Cooperation	1
	Sharing	1
	Tolerance	5
	Sacrifice	2
	Loving animals	1
Cultural Values	Respect for the environment	3
	Caring about visiting relatives	1
	Caring about visiting patients	1
	Helping people in need	1
Skills	Social skills	1
	Manual skills	2
	Competence in using natural materials	1
	Productivity	8
Activities Performed	Making toys from natural materials	1
	Playing in streets	2
	Joining family trips	1
	Eid visits	1
	Visiting relatives/patients	1

The parental views in Table 2 suggest that the values they have had the most since childhood are honesty and tolerance ($f = 5$). The cultural value that they have the most is expressed as the respect for the environment ($f = 3$). Parents stated that they were productive ($f = 8$) as a result of such values they possessed, and that there were environments where they gained or reflected these values and that they did various activities in this regard.

What are the views of parents on whether their children also possess their values?

The third subproblem of the research was identified as "What are the views of parents on whether their children also possess their values?". The codes generated as a result of the qualitative data analysis carried out in

accordance with the opinions that the parents expressed about whether their children had the values that they have already had since childhood, and which of these values their children have are presented in Table 3.

Table 3. Parental Views on the Status of Whether Their Children Had the Values That They Have Already Had Since Childhood

Theme	Code	f
The status of whether their children had the values that they have already had since childhood	Yes	4
	Partly	2
	No	5
The humanitarian values that their children have	Respect-Love-Clemency	3
	Honesty	2
	Cooperation	2

An evaluation of parental views in Table 3 suggest that the majority of the parents think that their children do not have the values they think they own (f = 5). Parents stated that their children had the highest value of respect-love-clemency (f = 3).

What are the views of parents on the role that technology plays in children's attainment or degeneration of values?

The fourth subproblem of the study was identified as "What are the views of parents on the role that technology plays in children's attainment or degeneration of values? ". The codes generated after the qualitative data analysis applied according to the parental views about the role of technology on the children's attainment or degeneration of values are presented in table 4.

Table 4. Parental Views about the Role of Technology on the Children's Attainment of Values

Theme	Code	f
The effect of technology on children's attainment of values	Has positive effect	3
	Has partly positive effect	1
	Has partly negative effect	1
	Has negative effect	6
The values of children that are thought to be degenerated by the use of technology	Sharing	5
	Tolerance	4
	Unsociability	4
	Detainment of personal development	1
	Disability to show empathy	1

Dissatisfaction

1

An evaluation of parental views in Table 4 suggests that majority of the parents (f=6) think that technology has negative effects on their children's attainment of values. According to parents, sharing (f=5) comes first among the values that are thought to be degenerated by the use of technology. The following are some of the views concerning this point.

Computer is a device that makes children monotonous and that causes them to detach from society... it can not be used appropriately at such an age [E1]

If technology didn't take place in their lives so deeply, they would have been grown as individuals who were tolerant, sharing and who were able to show empathy. Yet, they don't spare time for friends, reading books, or street games since they can easily access anything they wish. We encounter very few children playing with balls or skipping rope among the streets nowadays. They prefer exchanging messages rather than coming together. [E2]

Generally, technology individualises and isolates children, but as my children spare less time for technology, they do not literally experience these negativities. [E3]

Technology isolates children from real life and prevents socialising and personal development. [E9]

Our values are gradually being degenerated as a result of technology. [E10]

It seems as if there is everything when there is technology, but actually there is only a bare loneliness. [E7]

What are the views of parents on how technology can be structured in the context of preserving and sustaining values?

The fifth subproblem of the study was identified as "What are the views of parents on how technology can be structured in the context of preserving and sustaining values?". The codes generated after the qualitative data analysis applied according to the parental views about how to use the technology to preserve and sustain values are presented in Table 5.

Table 5. Parental Views about How to Use the Technology to Preserve And Sustain Values

Theme	Code	f
Use of technology to preserve and sustain values	Values added the content provided by technology	5
	Parent-supervised use	1
	Websites that address children-oriented values	2
	Teaching conscious use of technology	2
	Not using/using less technology	3
	Games/content that facilitate a family atmosphere	1

The parental views in Table 5 suggest that parents have different proposals on how to use technology in preserving and sustaining values. The one that is reflected most among these is that the content provided by technology should include values (f=5). The following are some of the views concerning this point.

More attention should be paid to the content provided by technology including values. [E1]

To be contemporary means to be foresighted. We should internalise what technology offers us. [E2]

There should be links in websites directing to societal values... they should see the lost values there and specify them. [E3]

Perhaps we can promote them to watch interesting short animations which attract their attentions and include themes of such values in the websites they visit while doing research for their homework [E4]

The visuals that reflect topics such as cooperation, sharing, showing empathy, importance of love, etc. may be placed attractively into the websites oriented for children [E5]

If they are used under supervision of parents, they can provide benefits. ... They should be used as less as possible. They shouldn't be used for any purpose other than getting information. Conscious use of technology will increase the persistence of values [E8]

There may be games that improve the family environment and there should be warning when they enter dangerous websites; children should not meet with wrong things at an early age. [E9]

If technology is used correctly, it can solve everything ... unfortunately we do not use it appropriately as a society... there should be an age limit and a cultural limit. Sports and arts activities should be increased so that children are not trapped in the world of technology at an early age. Their access to social media should be restricted so as not to include every aspects. [E11]

Results, Discussion and Suggestions

As a result of the research, the majority of the interviewed parents reported that their children use technology 5 hours or more per day, they access internet through mobile devices most and play games most with information technology. Mobile games nowadays offer a second living space for individuals by offering many opportunities for communication and interaction. In a study by Müller, Beutel, Egloff and Wölfling (2014), children were reported that they neglected human values for the purpose of dealing with game-related goals in online gaming environments. Therefore, the intense motivation elements for use in information technology environments cause children to ignore human values (honesty, tolerance, etc.). Thus, the underlying reasons for the children's intensive use of information technology may be investigated. The motivational reasons for playing games and how they affect children's values may be examined through longitudinal researches.

At the top of the values that parents have since childhood are tolerance and honesty. The majority of parents think that their children possess their own values, but a considerable part of them think the opposite. It has been concluded that the children exhibit the values of love/respect/clemency mostly.

The majority of parents think that the technology has a negative impact on children's attainment of values. Parents' views are striking, stating that the positive impact of technology on children's attainment of values. According to Borca et al. (2015), in digital media, children and young people present their messages or contents in order to introduce themselves or present as they want to be. The created plural identities (real identity + digital identity) are considered as a psychological disorder in daily life (Kılıçer, Özeke & Çoklar). Children exhibit different aspects of their personality, especially in virtual and real environments. Over time, this situation may cause individuals to meet their real life needs from the virtual environment. Therefore, it can be said that human values are degenerated by the use of intensive technology. In the future studies, the qualitative study of how technology has had a positive/negative effect on the acquisition of values can be examined in depth.

According to parents, technology corrupts the value of "sharing" the most in children. In the study conducted by Kuss, Griffiths and Binder (2013), it is proposed that children develop an addictive behaviour as a result of their excessive and uncontrolled use of information technologies and as a reflection of this they get aggressive towards the real world as well as the virtual world. Therefore, it may be suggested that unconscious use of information technology has negative effects on the values that children possess. Parents have seen that "avoiding personal development, not being able to empathize, insatiable" is less expressed than other codes. As a skill given by the structure and function of new technologies, masses can easily be integrated and affect the masses reached in various ways (Durak & Seferoğlu, 2016). Therefore, it is thought that the parents have expressed different effects.

Besides, according to parents, the content provided by technology should include values to preserve and sustain them. However, the expression of opinions that were at least according to the parents' use of parental control "and" family atmosphere of the games developers / content "that the results are remarkable. As a matter

of fact, today, there are many services that support parental control so that children are protected from the adverse effects of technology.

Teknoloji Kullanımının Yansımaları: Teknoloji Kullanımıyla Kaybolan Değerler Hakkında Ebeveyn Görüşleri

Giriş

Geçmişten günümüze kadar insan hayatındaki değişimlerin en önemli sebeplerinden biri teknolojik gelişmeler olmuştur (Yiğit, Çengelci, & Karaduman, 2013). Dolayısıyla teknoloji insanların günlük hayatlarının bir parçasıdır (Lee, Tam, & Chie, 2013; Salehan & Negahban, 2013). İnsanlar günlük hayatta alış veriş, banka işlemleri, resmi kurumlarla yapılacak işlemleri, ilgi alanlarına yönelik konularda araştırma yapmayı bilişim teknolojileri ile gerçekleştirebilmektedir (Yıldız-Durak & Seferoğlu, 2018). Teknolojinin bu şekilde geniş bir kullanım alanının olması kullanıcı kitlesinin de geniş olmasını sağlamaktadır. Öte yandan teknoloji kullanım yoğunluğu arttıkça teknoloji kullanım yaşının da düştüğü görülmektedir (Wei & Lo, 2006). Lenhart ve diğerlerine (2011) göre bunun nedeni çocukların ve gençlerin bilişim teknolojilerini kullanarak yaptığı işlemlerin daha çok farklılaşmasıdır.

Bilişim teknolojilerinin insan yaşamına olumlu yansımaları olduğu gibi bazı olumsuz yansımaları da olmaktadır. Özellikle çocuklar bu olumsuz durumlardan daha çok ve derinden etkilenmektedir. Alanyazın incelendiğinde teknolojinin olumsuz yansımalarıyla ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Söz konusu olumsuz etkilerin başında yoğun ve kontrolsüz teknoloji kullanımı (Kwon, Kim, Cho, & Yang, 2013; Przybylski & Weinstein, 2013), internet, akıllı telefon ve oyun bağımlılığı (Yıldız-Durak, 2018), mobil telefonlardan uzak kalma korkusu (Yıldırım, Sumuer, Adnan, & Yıldırım, 2015), iletişim bozuklukları, sosyal fobi (Bian & Leung, 2015) ve fiziksel rahatsızlıklar gelmektedir. Öte yandan çocuklar teknolojiyi kullanarak bazı olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebilmektedir. Bunların başında siber zorbalık gelmektedir (Durak & Seferoğlu, 2016). Çocuklar teknolojiyi bilinçsiz kullanarak kendisinin ve başkalarının kişisel bilgilerinin güvenliği noktasında tehditler oluşturabilmektedir (Karaoğlu Yılmaz, Çavuş Ezin, 2017; Karaoğlu- Yılmaz, Yılmaz, & Sezer, 2014; Yılmaz, Karaoğlu- Yılmaz, Öztürk, & Karademir, 2017). Bu noktada çocukların teknolojiyi bilinçli ve etik kullanmaları önemlidir (Forgays, Hyman, & Schreiber, 2014).

Teknoloji insanın şekillendirmeleriyle gelişimini sürdürürken bir yandan da insanı etkisi altına almaktadır. Teknolojik gelişimlerin etkisiyle bireyin ya da toplumun değerleri değişmektedir. Tüm dünya ile iletişim sağlandığı ve tüm dünyayı takip etmenin çok kolay olduğu günümüzde teknoloji değerleri etkileyerek değişmesine neden olmaktadır (Yiğit, Çengelci, & Karaduman, 2013). Alanyazın incelendiğinde bu konuda birkaç çalışma dışında çalışma bulunmamaktadır.

Önceki araştırmalarda, çocukların sağlıklı bir şekilde teknolojiyi kullanabilme davranışları üzerinde, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, teknoloji bilgi seviyeleri, ailenin finansal durumu gibi ebeveynlere ait değişkenlerin etkili olduğu bulunmuştur (Mei, Yau, Chai, Guo, & Potenza, 2016; Zhang, Wang, Yuan, Zhang, & Li, 2014). Bununla birlikte teknoloji kullanımının çocukların bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişimi üzerine yansımalarıyla ilgili araştırmalarda ebeveynlere ait değişkenlerin incelendiği çalışmalar kısıtlıdır (Lim & Kim, 2014; Na, 2013; Yim, Kim, & Hong, 2014). Ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımı ve teknolojinin çocuklar üzerindeki etkilerini incelerken ebeveynlere ilişkin değişkenlerin de göz önünde bulundurulması önemlidir. Sosyal öğrenme bağlamında ebeveynlerin çocuklarına model olarak, teknoloji kullanımında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ebeveynlerin çalışma grubu olarak seçilme nedeni, ebeveynlerin çocukların teknoloji kullanımına önemli etkileri olduğu görüşünden hareketle ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili gözlemlerini ve düşüncelerini araştırmaktır.

Bilişim teknolojilerinde yaşanan değişimlerin bireylerin ve özellikle çocukların değerlerinde ne gibi değişime sebep olduğu araştırmaya ihtiyaç duyulan bir konudur. Bu çalışmada teknoloji içine doğan çocukların kişisel ve toplumsal değerlerine ne derece sahip olduğu ve zamanla hangi değerlerin teknolojiyle birlikte yozlaştığını araştırmak için ebeveynlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmanın amacı

Teknolojiyle iç içe yaşayan ve dolayısıyla teknolojinin etkilerine doğrudan maruz kalan çocukların teknoloji kullanımının değerler üzerindeki etkisi, insani ilişkilerine bu yoğun kullanımın nasıl yansıdığını araştırmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırma, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve İnternet gibi yaygın kullanıma sahip olan bilişim teknolojileri kullanımına dayalı olarak yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Çocukların bilişim teknolojileri kullanım durumu nedir?
- Ebeveynlerin çocukluk döneminden itibaren sahip olduğu değerler nelerdir?
- Ebeveynlerin kendi sahip oldukları değerlere çocuklarının da sahip olup olmadıkları konusunda görüşleri nelerdir?
- Ebeveynlerin çocuklarda değerlerin kazanımı veya yozlaşması konusunda teknolojinin oynadığı role ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ebeveynlerin teknolojinin değerlerin korunması ve sürdürülmesi bağlamında nasıl yapılandırılabilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada gelişen teknolojiler ile değişen değer algılarına yönelik ebeveyn görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Uygulama 2017-2018 akademik yılı içerisinde yapılmış olup; çalışma grubunu 11 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %69,8'i kadın, %30,2'si erkektir. Araştırmada çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun şu ön koşul özellikleri taşıyor olmalarına dikkat edilmiştir.

- Katılımcılar çalışmaya gönüllü katılıyor olmalıdır.
- İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çocuğu olmalı ve çocuğunun çok sık ve uzun süre teknoloji kullandığını bildiren velilerden seçilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacının temel rolleri uygulamayı yönlendirmek, gözlem yapmak ve veri toplamaktır. Çalışma boyunca araştırmacı bireysel görüşmeler ile veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel verileri toplamak için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler, Bilgisayar ve İnternet Kullanım Durumu Anketi: Ebeveynlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı gibi demografik bilgilerini toplamak üzere 5 soru; bilgisayar ve İnternet kullanım durumlarını belirlemek için ise 7 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu veri toplama aracının hazırlanma sürecinde öncelikle alanyazın incelenmiştir. Daha sonra alanyazın taramalarına da dayanarak 10 madde yazılmıştır. Araştırmacılar tarafından amaç doğrultusunda belirlenen sorular 2 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar hazırlanan formda doğrudan teknoloji kullanımıyla ilgili bilgileri içeren maddelerin azaltılmasını önermiştir. Toplamda 9 madde olarak hazırlanan formda bu öneriler doğrultusunda çocukların teknoloji kullanım durumuyla ilgili 4 maddeden 3'ü çıkartılmıştır. Teknoloji kullanımı ve değerleri içeren maddelerde ise uzman görüşleri doğrultusunda ifadesel düzeltmeler yapılmıştır. 2 ebeveyn ile de pilot uygulama yapılmış ve ebeveyn dönütlerine göre de bazı maddeler daha ayrıntılı ifade edilmiştir. Görüşler doğrultusunda nihai hali verilmiş 6 soru uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel yöntemlerle toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Verileri açıklayabilmek, kavram ve ilişkilere ulaşmak amacıyla içerik analizi yapılır. Çalışma süresince elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından açık kodlama yöntemi ile kodlanmıştır. Daha sonra veriler başka bir alan uzmanı

tarafından açık kodlama yöntemiyle kodlanmıştır. İki analizden elde edilen sonuçlar detaylı ve dikkatli bir şekilde okunarak içerdiği anlam hakkında tartışılmış ve %100 fikir birliğinin sağlandığı ortak bir kodlama yapılmıştır. Bu oranın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) “güvenirlilik=(görüş birliği sayısı)/(toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı)” formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda güvenirliliğin kodlama işleminde ortak bir anlayışla sağlandığı ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu bölümde araştırma alt problemlerine göre bulgular sunulmuştur.

Çocukların bilişim teknolojileri kullanım durumu nedir?

Araştırmanın birinci alt problemi “Çocukların bilişim teknolojileri kullanım durumu nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Ebeveynlere göre çocukların teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerinin incelendiği tema ve temalar altında yer alan kodlar ve bu kodların kodlanma sıklıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde konuyla ilgili birden çok konuda görüş bildirdiği ve ebeveynlerin birden fazla çocuğu olduğu ve yanıtları her çocuğu için ayrı ayrı verdiğinden dolayı frekans sayısı ile ebeveyn sayısı ile örtüşmemektedir.

Tablo 1. Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişim Teknolojileri Kullanım Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Kullanım Süresi	1 saat	3
	2 saat	4
	3 saat	1
	4 saat	1
	5 saat ve üstü	5
Erişim Sağlanan Cihaz	Masaüstü bilgisayar	1
	Dizüstü bilgisayar+ Tablet	2
	Mobil Cihazlar	8
BT ile Gerçekleştirdiği Etkinlikler	Oyun Oynama	3
	Sosyal medya ortamlarına girme	2
	Video izleme	2
	Eğitsel içeriklere ulaşma	2

Tablo 1’deki ebeveyn görüşleri incelendiğinde, çocukların çoğunluğu (f=5) günlük 5 saat ve üstü teknoloji kullanmaktadır. Çocuklar teknolojiye en çok mobil cihazlar (f=8) ile erişmektedir. Çocuklar en çok bilişim teknolojileri ile oyun oynama faaliyetini (f=3) gerçekleştirmektedir.

Ebeveynlerin çocukluk döneminden itibaren sahip olduğu değerler nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ebeveynlerin çocukluk döneminden itibaren sahip olduğu değerler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocukluk döneminden itibaren sahip olduğu değerlerle ilgili belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Çocukluk Döneminden İtibaren Sahip Olduğu Değerlerle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
İnsani Değerler	Saygı-Sevgi-Merhamet	3
	Dürüstlük	5
	Yardımlaşma	1
	Paylaşım	1
	Hoşgörü/ Tolerans	5
	Fedakarlık	2
	Hayvanseverlik	1
Kültürel değerler	Çevreye saygı duyma	3
	Akraba ziyaretlerine önem verme	1
	Hasta ziyaretine önem verme	1
	İhtiyaç sahiplerine yardım etme	1
Yeterlilikler	Sosyal beceriler	1
	El becerileri	2
	Doğal materyalleri kullanabilme	1
	Üretkenlik	8
Gerçekleştirdiği Etkinlikler	Doğal materyallerden oyuncak yapma	1
	Sokakta oyun oynama	2
	Aile gezmesine katılma	1
	Bayram ziyaretleri	1
	Akraba/hasta ziyaretleri	1

Tablo 2’deki ebeveyn görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin çocukluk döneminden itibaren en çok sahip olduğunu ifade ettikleri değerlerin dürüstlük ve hoşgörü/ tolerans (f=5) olduğu görülmektedir. Çevreye saygı duydukları (f=3) da en çok sahip olduğu belirtilen kültürel değerdir. Ebeveynler sahip oldukları değerlerin getiri olarak üretken olduklarını (f=8) ve bu değerleri kazandıkları ya da yansıttıkları ortamlar olduğunu ve çeşitli etkinlikler yaptığını belirtmiştir.

Ebeveynlerin kendi sahip oldukları değerlere çocuklarının da sahip olup olmadıkları konusunda görüşleri nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ebeveynlerin kendi sahip oldukları değerlere çocuklarının da sahip olup olmadıkları konusunda görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocukluk döneminden itibaren sahip olduğu değerlere çocuklarının sahip olup olmadığı ve çocuklarının hangi değerlere sahip olduğuyla ilgili belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Ebeveynlerin Sahip Olduğu Değerlere Çocuklarının Sahip Olup Olmama Durumuyla İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Ebeveynlerin Sahip Olduğu Değerlere Çocuklarının Sahip Olup Olmama Durumu	Evet	4
	Kısmen	2
	Hayır	5
Çocuklarının Sahip Olduğu İnsani Değerler	Saygı-Sevgi-Merhamet	3
	Dürüstlük	2
	Yardımlaşma	2

Tablo 3’deki ebeveyn görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğu kendilerinin sahip olduğunu düşündüğü değerlere çocuklarının sahip olmadığını (f=5) düşünmektedir. Ebeveynler çocuklarının en çok sevgi-sayı-merhamet değerine sahip olduğunu belirtmiştir (f=3).

Ebeveynlerin çocuklarda değerlerin kazanımı veya yozlaşması konusunda teknolojinin oynadığı role ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ebeveynlerin çocuklarda değerlerin kazanımı veya yozlaşması konusunda teknolojinin oynadığı role ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının değerlerin kazanımı veya yozlaşması konusunda teknolojinin oynadığı role ilişkin belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Çocuklarının Değerlerin Kazanımı Konusunda Teknolojinin Oynadığı Role İlişkin Belirttikleri Görüşler

Tema	Kod	f
Çocuklarının Değerlerin Kazanımı Konusunda Teknolojinin Etkisi	Olumlu etkiye sahip	3
	Kısmen olumlu etkiye sahip	1
	Kısmen olumsuz etkiye sahip	1
	Olumsuz etkiye sahip	6
Çocuklarda Teknoloji Kullanımı ile Yozlaştığı Düşünülen Değerler	Paylaşım	5
	Hoşgörü	4
	Asosyalleşme	4

Kişisel Gelişimi Engelleme	1
Empati Yapamama	1
Doyumsuzluk	1

Tablo 4'deki ebeveyn görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğu (f=6) çocuklarının değerlerin kazanımı konusunda teknolojinin olumsuz etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Ebeveynlere gören çocuklarda teknoloji kullanımı ile yozlaştığı düşünülen değerlerin başında paylaşım (f=5) gelmektedir. Bazı görüşlerden örnekler aşağıdadır.

Çocukları monotonlaştıran ve toplumdaki koparan bir alet bilgisayar...doğru kullanılmıyor o yaşta.. [E1]

Eğer teknoloji hayatlarının bu kadar içinde olmasaydı hoşgörülü paylaşımcı empati kurabilen bireyler olarak yetişeceklerdi ancak her şeye anında ulaşabildikleri için arkadaşına kitap okumaya sokak oyunlarına zaman ayırmıyorlar. Artık mahalle arasında top oynayan ip atlayan çocuklara daha az rastlıyoruz. Bir arada olmak yerine yazışmayı tercih ediyorlar. [E2]

Genel olarak teknoloji çocukları bireyselleştiriyor ve yalnızlaştırıyor ama benim çocuklarım teknolojiyle daha az zaman geçirdikleri için bu olumsuzlukları da pek yaşamıyorlar. [E3]

Teknoloji gerçek yaşamdan koparıp sosyalleşmeyi kişisel gelişimi engelliyor [E9]

Teknoloji sonucunda her geçen gün değerlerimiz daha da yozlaşmakta [E10]

Teknoloji olunca herşey varmış gibi görünüyor ama bomboş bir yalnızlık var aslında [E7]

Ebeveynlerin teknolojinin değerlerin korunması ve sürdürülmesi bağlamında nasıl yapılandırılabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın beşinci alt problemi "Ebeveynlerin teknolojinin değerlerin korunması ve sürdürülmesi bağlamında nasıl yapılandırılabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Teknolojinin değerlerin korunması ve sürdürülmesi bağlamında nasıl kullanılabilirliğine yönelik ebeveyn görüşleri doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Ebeveynlerin Teknolojinin Değerlerin Korunması ve Sürdürülmesi Bağlamında Nasıl Kullanılabilirliğine Yönelik Görüşler

Tema	Kod	f
Teknolojinin Değerlerin Korunması ve Sürdürülmesi Bağlamında Kullanımı	Teknolojinin sunduğu içeriklerin değerleri içermesi	5
	Teknolojinin kullanılmaması/az kullanılması	3
	Çocuklara yönelik değerleri ele alan internet siteleri	2
	Bilinçli teknoloji kullanımının öğretilmesi	2
	Ebeveyn kontrolünde kullanım	1
	Aile ortamını geliştirici oyunlar/içerikler	1

Tablo 5'deki ebeveyn görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin teknolojinin değerlerin korunması ve sürdürülmesi bağlamında nasıl kullanılacağı konusunda farklı önerileri olduğu görülmektedir. Bu önerilerden en sık dile getirilene ise teknolojinin sunduğu içeriklerin değerleri içermesidir (f=5). Bazı görüşlerden örnekler aşağıdadır.

Teknolojinin sunduğu içeriklerin değerleri içermesi daha çok önemsemeli. [E1]

Çağdaş olmak ileri görüşlü olmak gerek. Teknolojinin getirdiklerini özümsememiz gerek [E2]

Toplum değer yargılarına yönelik linkler olmalı...kaybedilen değerleri orda görüp ayırım yapabilmeli [E3]

Belki onlara verilen ödevleri araştırırken girdikleri sitelerde bu değerlerin işlendiği ilgilerini çekecek kısa canlandırılmaları izlemelerini sağlayabiliriz [E4]

Çocuklara yönelik internet sitelerinde yardımlaşma, paylaşma, empati kurma, sevginin önemi vb. konuları içeren görsellere etkileyici bir şekilde yer verilebilir. [E5]

Ebeveyn kontrolünde kullanılırsa yarar sağlanabilir. Mümkün olduğunca az kullanılmalıdır. Bilgi edinme dışında kullanılmamalıBilinçli kullanılan teknoloji değerlerin sürekliliğini arttıracaktır [E8]

Aile ortamını geliştirici oyunlar olabilir ve kötü sitelere girince alarm olmalı çocuklar yanlış şeylerle erken yaşta tanışmamalı [E9]

Teknoloji doğru kullanıldığı taktirde her şeyi çözebilir... ne yazık ki toplum olarak doğru kullanmıyoruz... yaş sınırı ve kültür sınırı olmalı. Çocukların küçük yaşlarda teknoloji dünyasına hapsolmemesi için spor ve sanat aktiviteleri artırılmalı. Sosyal medyanın her alanına ulaşmaları engellenmeli. [E11]

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda görüşülen ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının günlük 5 saat ve üstü teknoloji kullandığını, en çok mobil cihazlarla erişim sağladıklarını ve bilişim teknolojileri ile en çok oyun oynadıklarını bildirmiştir. Mobil oyunlar günümüzde birçok iletişim ve etkileşim fırsatı sunarak bireylere ikinci bir yaşam alanı sunmaktadır. Müller, Beutel, Egloff ve Wölfling (2014) tarafından yapılan çalışmada çocukların online oyun ortamlarında oyunla ilgili hedeflere uğraşmak uğruna insani değerleri hiçe saydığını belirtmiştir. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ortamlarında kullanımla ilgili yoğun motivasyon unsurlarının olması, çocukların insani değerleri (dürüstlük, hoşgörü vb.) yok saymasına neden olmaktadır. Buradan hareketle çocukların yoğun bilişim teknolojileri kullanımının altında yatan nedenler araştırılabilir. Oyun oynama motivasyonlarının nedenleri ve bunun çocukların değerlerine nasıl etkilediği boylamsal araştırmalarla incelenebilir.

Ebeveynlerin çocukluk döneminden itibaren sahip olduğu değerlerin başında hoşgörü/tolerans ve dürüstlük gelmektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu kendi sahip olduğu değerlere çocuklarının da sahip olduğunu düşünse de önemli bir kısmı da kendi sahip olduğu değerlerin çocuklarında olmadığını düşünmektedir. Çocuklarının en çok sevgi/saygı/merhamet değerleri gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının değerlerin kazanımı konusunda teknolojinin olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. Çocuklarının değerlerin kazanımı konusunda teknolojinin olumlu etkisi olduğunu belirten ebeveynlerin görüşleri dikkat çekicidir. Borca vd.'e (2015) göre dijital ortamlarda çocuklar ve gençler kendilerini tanıtmak için yazdıkları mesajlar veya içerikleri sunarken oldukları ya da olmak istedikleri biçimde sunum yaparlar. Oluşturulan çoğul kimlikler (gerçek kimlik+dijital kimlik) günlük hayatta psikolojik bir rahatsızlık olarak değerlendirilir (Kılıçer, Özeke & Çoklar). Çocuklar özellikle sanal ve gerçek ortamlarda kişiliklerinin farklı yönlerini sergilemektedirler. Zamanla bu durum bireylerin gerçek yaşam ihtiyaçlarını sanal ortamdaki karşılama yoluna gitmelerine neden olabilir. Bu nedenle de insani değerlerin yoğun teknoloji kullanımıyla yozlaştığı söylenebilir. İlerde yapılacak çalışmalarda teknolojinin değerlerin kazanılmasında nasıl olumlu/olumsuz etki sağladığı nitel çalışmalarla derinlemesine incelenebilir.

Ebeveynlere göre teknoloji çocuklarda en çok “paylaşım” değerini yozlaştırmaktadır. Kuss, Griffiths ve Binder, (2013) tarafından yapılan çalışmada çocukların bilişim teknolojilerini aşırı ve kontrolsüz kullanmaları sonucu bağımlılık davranışları geliştirdikleri ve bunun yansımaları olarak da hem gerçek dünyada hem de sanal dünyadaki bireylere karşı agresifleştikleri, olumsuz davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Dolayısıyla bilişim teknolojilerinin bilinçsiz kullanımının çocukların sahip olduğu değerlere olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Ebeveynler “kişisel gelişimi engelleme, empati yapamama, doyumsuzluk” durumlarının diğer kodlara göre daha az ifade edildiği görülmüştür. Yeni teknolojilerin yapısı ve işleyişinin verdiği bir yetenek olarak kitlelere kolayca erişilebilmekte ve ulaşılan kitleleri değişik şekillerde etkileyebilmektedir (Durak & Seferoğlu, 2016). Bu nedenle ebeveynlerin farklı etkileri dile getirdiği düşünülmektedir.

Öte yandan ebeveynlere göre değerlerin korunması ve sürdürülmesi için teknolojinin sunduğu içeriklerin değerleri içermesi gerekmektedir. Bununla birlikte ebeveynlere göre en az ifade edilen görüşlerin ise “ebeveyn kontrolünde kullanım” ve “aile ortamını geliştirici oyunlar/içerikler” olduğu sonucu dikkat çekicidir. Nitekim günümüzde, çocukların teknolojinin olumsuz etkilerinden korunulması için ebeveyn kontrolünün sağlanmasını destekleyen birçok servis bulunmaktadır.

References

- Bian, M., & Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61–79.
- Borca, G., Bina, M., Keller, P. S., Gilbert, L. R. ve Begotti, T. (2015). Internet use and developmental tasks: Adolescent's point of view. *Computers in Human Behavior*, 52, 49- 58.
- Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2016). Siber zorbalık: Eski bir toplumsal sorunla ilgili yeni tanımlamalar, bakışlar, değerlendirmeler. A. Görgün- Baran, & M. Çakır, (Ed.) içinde *İnter-disipliner yaklaşımla gençliğin umudu toplumun beklentileri* (ss. 167-187). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Forgays, D. K., Hyman, I., & Schreiber, J. (2014). Texting everywhere for everything: Gender and age differences in cell phone etiquette and use. *Computers in Human Behavior*, 31, 314-321.
- Karaoğlan Yılmaz, F., & Çavuş Ezin, Ç. (2017). Ebeveynlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 41-57. DOI: 10.17943/etku.288874
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., & Sezer, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin güvenli bilgi ve iletişim teknolojisi kullanım davranışları ve bilgi güvenliği eğitimine genel bir bakış. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 176-199.
- Kılıçer, K., Özeke, V., & Çoklar, A. N. (2018). Sosyal medya kullanıcılarına ait siber davranışların insani değerler bağlamında incelenmesi. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 56, 19-39.
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 959-966.
- Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: development and validation of a short version for adolescents. *PloS one*, 8(12), e83558. DOI: 10.1371/journal.pone.0083558
- Lee, S., Tam, C. L., & Chie, Q. T. (2014). Mobile phone usage preferences: The contributing factors of personality, social anxiety and loneliness. *Social Indicators Research*, 118(3), 1205-1228.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). Teens, kindness, and cruelty on social network sites: How American teens navigate the new world of “digital citizenship.” Pew Internet and American Life Project.
- Lim, M. H., & Kim, S. H. (2014). A study on the smart phone and tablet PC utilization, parental perception, and addictive tendencies of young children. *Korean Journal of Child Education and Care*, 14(4), 237-260.
- Mei, S., Yau, Y. H., Chai, J., Guo, J., & Potenza, M. N. (2016). Problematic Internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China. *Addictive behaviors*, 61, 74-79.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Müller, K. W., Beutel, M. E., Egloff, B., & Wölfling, K. (2014). Investigating risk factors for Internet gaming disorder: A comparison of patients with addictive gaming, pathological gamblers and healthy controls regarding the big five personality traits. *European Addiction Research*, 20(3), 129-136.
- Na, Y.S. (2013). The effects of the parents' child-rearing attitude on the smartphone addiction of small children. *Journal of Early Childhood Education & Educare Welfare*, 17(3), 32-53
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237-246.
- Salehan, M., & Negahban, A. (2013). Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2632-2639.
- Şimşek,H. & Yıldırım,A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Wei, R., & Lo, V. H. (2006). Staying connected while on the move: Cell phone use and social connectedness. *New Media & Society*, 8(1), 53-72.
- Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322-1331.
- Yıldız-Durak, H. (2018). What would you do without your smartphone? adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of nomophobia. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 151-163.
- Yıldız-Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23.
- Yılmaz, R., Karaoğlu-Yılmaz, F. G., Öztürk, H. T., & Karademir, T. (2017). Examining secondary school students' safe computer and internet usage awareness: An example from Bartın province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(1), 83-114.
- Yiğit, E. Ö., Çengelci, T., & Karaduman, H. (2013). Teknolojinin değerlere yansımaları konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(1), 73-109.
- Yim, K. S., Kim, S. H., & Hong, H. K. (2014). A study of correlation among young children's smart-phone addiction, self-respect, and self-regulation. *Journal of Future Early Childhood Education*, 21(4), 203-221.
- Zhang, Q., Wang, Y., Yuan, C., Zhang, X., & Li, Y. (2014). The gender effect on the relationship between internet addiction and emotional and behavioral problems in adolescents. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 22(6), 1004-1009.



Evaluation of Social Studies Teachers' Usage Situation of Literary Works in Their Courses: Bartın Sample

Harun ER*^a, Selahattin KAYMAKCI^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.457915

Article History:

Received 06.04.2018
Accepted 01.10.2018
Published 31.10.2018

Keywords:

Social studies
Literary work
Teacher

Article Type:

Research Article

Abstract

Literature can be defined as a branch of art by which people express their emotions, thoughts, imaginations and ideals verbally or in written through language. It is one of the many fields utilized by social studies courses that inherently involve several social disciplines. Several different type of literary works have been used as teaching materials in social studies teaching. These primarily involve novels, stories, memoirs, biographies, travel writings, sagas, epics, articles, proverbs, songs, idioms, legends, poems, tales and theater plays. The aim of this study is to determine the extent to which social studies teachers use literary works in their courses. Phenomenology among qualitative methodologies was used during the research. The study group consists of 32 social studies teachers working in Bartın province as of 2015-2016 academic year. Structured interview was used as the data gathering tool. The data obtained within the frame of the study were analyzed using content analysis. As a result of the research, the majority of participating teachers were found to be inclined to use literary works in their courses, although they find the use of literary works in curricula and course books qualitatively and quantitatively inadequate.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerinde Edebi Ürün Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi: Bartın Örneği

Makale Bilgisi

DOI:10.14686/buefad.457915

Makale Geçmişi:

Geliş 06.04.2018
Kabul 01.10.2018
Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler
Edebi ürün,
Öğretmen

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Edebiyat insanların duygu, düşünce, hayal ve ideallerini dil vasıtasıyla sözlü ve yazılı bir biçimde ifade ettikleri bir sanat olarak tanımlanabilir. Doğası itibarıyla sosyal bilim dallarını içinde barındıran sosyal bilgiler dersinin yararlandığı yakın çalışma alanlarından birisi de edebiyattır. Sosyal bilgiler öğretiminde edebiyata ilişkin farklı türde birçok edebi ürün bir ders aracı olarak kullanılmaktadır. Bunlar arasında başlıcaları; roman, hikâye, anı, biyografi, gezi yazısı, destan, menkıbe, makale, atasözü, şarkı, deyim, efsane, mani, masal ve tiyatro sayılabilir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanma durumlarını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel metodoloji kapsamında olgubilimden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Bartın ilinde görev yapan toplam 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış mülakattan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde edebi ürün kullanmaya istekli oldukları ancak öğretim programı ve ders kitaplarında edebi ürün kullanımını nitelik ve nicelik açısından yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

*Corresponding Author: erharun06@gmail.com

^a Asst. Prof. Dr., Bartın University, Faculty of Education, Bartın/TURKEY, <https://orcid.org/0000-0002-0454-6807>

^b Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Education, Kastamonu/TURKEY, <https://orcid.org/0000-0001-5905-9902>

Introduction

As a fundamental requirement for human life, education defines a period that covers a specific time span in an individual's life. Throughout this period, individuals' ability to fulfil their vital needs and establish communication with others through expressing themselves, i.e. their ability to socialize holds great importance. Human beings are inherently social creatures and they feel the need to fulfil their social requirements through living in a society. Fulfillment of these social requirements within the educational period is the primary subject of social studies courses among the related fields of study.

Social studies courses investigate individuals' interaction with their social and physical environment within the context of past, present and future on the basis of a collective education approach (MEB, 2005a). In this sense, the general aim of social studies course is to educate individuals with effective communicational skills that effectively contribute to their society through adoption of social knowledge, skills and values and that love their country (Doğanay, 2005; Yeşilbursa and Sabancı, 2015).

Social studies course has an interdisciplinary structure that incorporates interrelated knowledge, skills and values, thus providing an organized teaching (MEB, 2018). Both the intertwined structure of social phenomena and the indiscernibility of social problems in political, social and economic terms require utilization of diverse disciplines in the field of social studies (Kaymakçı, 2010). In this regard, establishment of teaching environments that help students get connected with real life and have sound life experiences is required throughout the education period, which in turn necessitates the use of diverse strategies, methods, techniques and teaching aids and materials (Meydan and Akdağ, 2014; Yıldırım, 2017). Also, course contents can be associated with similar fields such as culture, art, media and literature (Akdağ, 2009). Among these fields, literature holds particular importance, as it features similar properties with the field of social studies. They both put their primary emphasis on humans, involve an intense reading, writing and speaking process, and inherently undertake the role of a culture communicator, which are indicative of the intrinsic bond between these two fields (Akkuş, 2006; Ünlü, 2016).

The relationship between social studies and literature manifests itself in curricula as well. Two articles in the "explanations about the implementation of program" section of the social studies curriculum, that took effect as of year 2005, include recommendations regarding the use of literary works in social studies courses. In this regard, social studies teachers are prompted to utilize literary works and written materials (legends, sagas, tales, proverbs, folktales, ballads and poems, etc.), and social studies should blend literature and geography, as a means for equipping students with the love of their country and nation. Moreover, social studies teachers should motivate their students to read novels, historical novels, stories, memoirs, travel writings, poems and anecdotes to draw the interest of their students to course subjects (MEB, 2005a: 6-8; MEB, 2005b: 7-10). A similar approach was adopted in the social studies curriculum that took effect as of 2017-2018 academic year. In this frame, teachers were reminded to use literary works such as legends, sagas, tales, proverbs, folktales, ballads and poems, to draw their students' interest (MEB, 2018: 10).

Students are provided with several opportunities to acquire fundamental skills through the use of literary works in social studies courses. In these courses, development of reading, writing, speaking and listening skills is primarily promoted, thus, students learn how express themselves, establish communication and empathy, acquire diverse perspectives and respect human personality. Literary works also contribute to the development of sensitivity, raising a cultural awareness, and acquisition of a democratic culture texture. The understanding, comprehending, thinking and criticizing skills of students can be developed to help them regard their lives in a more positive manner and acquire a social personality. Also, students' creativity can be developed through exalting their spirits by the help of art, by equipping them with aesthetical feelings of an artist (Kuran and Ersözülü, 2009; Öztürk and Otluoğlu, 2002; Sever, 1998).

Literary works enable materialization of intangible contents, which arouse students' interest. They enable cultural communication through teaching students national and universal values. Literature works allow students have a good time through exemplification of real life experiences (Akkuş, 2007; Chapin and Messick, 1999; Çencen, 2010; Garcia and Michaelis, 2001; Köksal, 2010; Tekgöz, 2005; Turk et al., 2007; Oğuzkan, 2001; Öztürk and Otluoğlu, 2010; Top, 2009; ref. Kaymakçı, 2013). This way, students' critical thinking capabilities are enhanced which facilitate interpretation of current events, and establishing a link between the present and the past through comparison of events (Altun and Ata, 2008; Çengelci, 2013; Dönmez and Altıkulaç 2014). Literary works establish a link between the concepts of "past, present and future", and "change, development and

continuity”, thus enabling students to explore/analyze the relationship between these concepts (Kaya and Ekiçi, 2015; Krey, 1998). They also contribute to the process of taking reputed people as role models, thus acquisition of specific values possessed and practiced by these people (Er and Şahin, 2012).

Various studies have been performed on the use of literary works, which have such a close relationship with social studies teaching, in the field of social studies and course contents. The findings of these researches indicate that, the use of literary works results in increased academic success (Akkuş, 2007; Altunay-Şam, 2011; Altunay-Şam and İskender-Kılıç, 2011; Arslan, 2014; Bacak, 2008; Bölücek, 2008; Çifçi, 2011; Erdem, 2010; Gevenç, 2014; Keskin, 2008; Öztürk, 2002; Şimşek, 2000; Tekgöz, 2005; Top, 2009; Yeşilbursa and Sabancı, 2015; Yiğit, 2007), develops historical thinking skills and creativity (Bacak, 2008; Erdoğan, 2007), contributes to the development of the tendency to empathize, (Akyol, 2011), and develops a positive attitude towards the course (Demir, 2011; Oruç and Erdem, 2010; Öztürk and Otluoğlu, 2002; Top, 2009). The place of literary works in the related courses' textbooks have been adressed as well (Kaymakcı, 2012; Kaymakcı, 2013; Kaymakcı and Er, 2013; Oruç, 2009; Yeşilbursa, Sabancı and Hamarat, 2013). The opinions of students (Çencen, 2017; Er, 2008; Er, 2010; Er and Şahin, 2012; Kaymakcı, 2008; Şimşek, 2006a; Şimşek, 2006b), teacher candidates (Beldağ and Aktaş, 2016; Dönmez and Altıkulaç, 2014; Tokdemir, 2016; Ünlü and Kaşkaya, 2018; Yeşilbursa and Sabancı, 2015) and teachers (Beldağ and Aktaş, 2016; Çencen and Akça-Berk, 2014; İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş and Demirci, 2017; Mertol, 2008; Şimşek, 2006a; Topçu and Kaymakcı, 2018; Ünlü, 2016; Yıldırım, 2017) were also asked in these studies.

Beldağ and Aktaş (2016) addressed the relationship between social studies and literary works and evaluated teachers' and teacher candidates' opinions regarding the use of literary works in social studies courses. The research was carried out with 48 participants (24 social studies teachers and 24 social studies teacher candidates) and the type of literary works that are/could be used in social studies teaching, the properties expected from them, the potential teaching fields in which literary works can be used, and titles of literary works were focused.

Çencen and Akça-Berk (2014) evaluated teacher opinions on the use of poems as literary works. In this context, teachers' opinions on the use of poems in their courses were evaluated on the basis of some of the variables (gender, the type of school in which they work, their professional seniority and their final graduation).

İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş and Demirci (2017) investigated the extent to which students use literary works in values education. In this frame, the importance of the use of literary works in values education, the extent to which literary works are used in values education, literary works used in values education, and the contributions of the use of literary works to courses in values education were addressed.

Mertol (2008), investigated the extent to which teachers used childrens' literature works in their courses. In this regard, the differences in teacher opinions were evaluated based on specific variables (gender, real branch, and professional seniority), and the children's novel read by teachers in their childhood were determined.

Şimşek (2006a) evaluated the student (223 participants) and teacher (30 participants) opinions as to the use of historical novels in social studies courses. In this frame, student opinions on historical novels were comparatively evaluated on the basis of their school, gender, grade level and their historical-movie-watching-status; and teacher opinions on historical novels were evaluated on the basis of their gender, graduation, seniority, reading-status and periodical-publication-following-status.

Topçu and Kaymakcı (2018) investigated whether teachers used sagas in their courses. They accordingly evaluated teacher opinions on the definition and educational benefits of sagas, the place of sagas in social studies curricula and textbooks, as well as the adequacy levels for the use of sagas in social studies courses.

Ünlü (2016) investigated teacher opinions on the use of literary works as teaching materials. The study was carried out with 20 participants from Erzincan province and it focused on the issues such as the types of literary works preferred by teachers, the criteria used for selection of literary works, and the course subjects and stages for which teachers utilized literary works.

Yıldırım (2017) carried out a study to reveal the extent to which teachers used literary works and whether they encounter related problems. The research was performed with participation of 20 teachers in Erzurum province, and the subjects such as teachers' literary-works-usage-levels, their purposes for using literary works, the criteria they used for choosing between literary works, the types of literary works they use, how they provide

them, how they use literary works in their courses and the problems they encounter when they use literary works in their courses, were addressed.

A collective evaluation of these studies in the field reveal that, the studies partially focus on the general use of literary works (Beldağ and Aktaş, 2016; Ünlü, 2016; Yıldırım, 2017), while others focus on the use of children's literature works (Mertol, 2008), literary genres (Çencen and Akça-Berk, 2014; Şimşek, 2006a; Topçu and Kaymakcı, 2018) and the relationship between values education and the use of literary works (İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş and Demirci, 2017). On the other hand, the studies on the general use of literary works were conducted in Rize (Beldağ and Aktaş, 2016), Erzincan (Ünlü, 2016) and Erzurum (Yıldırım, 2017). These studies however adopted a qualitative methodology which indicates that the opinions evaluated are limited to those of the people from these areas, and this brings about the necessity to perform studies in other regions as well. The present research was accordingly performed with a view to give variety to the studies in the field, and to reveal the requirements for further studies.

Aim

This research aims to reveal the extent to which social studies teachers use literary works in their courses. Answers to the following questions were sought in the research:

1. Which literary works do teachers enjoy to follow in their daily lives?
2. What are teachers' opinions on the place of literary works in social studies curriculum and related textbooks?
3. On what grounds do teachers use literary works in their courses?
4. Which literary genres do teachers use in their courses?
5. Which problems do teachers encounter related to the use of literary works in social studies courses?
6. What do teachers recommend as to the effective use of literary works in social studies courses?

Method

The research was designed by a qualitative approach, by definition. As known, qualitative research deals with the perspectives and semantic worlds of study subjects and attempts to put forth an in situ, realistic and integrated account of the events and situations through their eyes (Yıldırım and Şimşek, 2011; Kuş, 2012). In the research, phenomenology, among qualitative methodologies, was adopted to gain insight into the past experiences of teachers, to learn how they perceive and interpret the research's subject (Patton, 2014), and due to its suitability to the aim of the research.

Study Group

The study group consists of 32 social studies teachers working in Bartın province as of the spring term of 2015-2016 academic year. Convenience sampling method among purposive sampling methods was preferred while choosing the study group. This sampling technique was preferred as it provides conveniences related to time, cost, effort, and accessibility (Patton, 2014).

The required approvals were received before determining the study group. Afterwards, the schools in the regions were visited and social studies teachers were informed about the aim of the research, data collection tools, and the analysis methods used. The research was carried out with the teachers who consented to participate in the research. The demographic information of participating teachers are as follows:

Table 1. Information related to the gender of teachers

Gender	n	%
Female	14	43.75
Male	18	56.25
Total	32	100

Gender information of participating teachers is given in Table 1. As shown in the table, 43.75% of the participants are female and 56.25% of the participants are male. It can be accordingly inferred that, participants exhibit a nearly homogeneous distribution in terms of gender.

Table 2. Information related to the professional experiences of teachers

Professional experience	n	%
1-5 years	5	15.63
6-10 years	6	18.75
11-15 years	8	25.00
16-20 years	9	28.12
20 years and more	4	12.50
Total	32	100

Information related to the professional experiences of teachers are shown in Table 2. Accordingly, 15.63% of the participants have 1-5 years, 18.75% have 6-10 years, 25% have 11-15 years, 28.12% have 16-20 years and 12.50% have 20 years and higher professional experience. Accordingly, the majority of teachers can be considered to have a good professional experience.

Table 3. Graduation information of teachers

Program Type	n	%
Social Studies Teaching	13	40.63
History Teaching	9	28.12
Geography Teaching	6	18.75
Other	4	12.50
Total	32	100

Information as to the graduation of teachers are given in Table 3. As indicated in the table, 40.63 of the participating teachers graduated from social studies, 28.12% graduated from history teaching, 18.75% graduated from geography teaching and the remaining 12.50% graduated from other fields (classroom teaching, etc.). It can be inferred that, the majority of the participants consist of faculty of education, department of social studies teaching graduates.

Data Collection Tool and its Development

Structured interview was used as the data collection tool. This technique was preferred as it allows determination of similarities and differences among participant responses, and making comparisons between them (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

An in-depth literature survey was performed during the development stage of the data collection tool. In the next stage, a draft interview form was prepared. The draft form consisted of two parts. The first part included questions related to the demographic properties of participants. The second part involved questions as to the literary works that the participants enjoyed following in their daily lives, the types of literary works they use in their social studies courses, situations they encounter while using literary works, how the literary works they used contributed to their teaching, and their opinions as to how literary works can be used more efficiently in social studies courses. The prepared interview form was examined by two academicians in the field of social studies, a teacher who graduated from the social studies teaching program, and a Turkish Language teacher for linguistic check. Afterwards, a pre-application process was performed with three non-participating social studies teachers and the form was finalized in accordance with the resulting opinions.

Data Collection

Research data were collected in 01 January-1 March 2016 period from the social studies teachers working in Bartın province who consented to participate in the research. Data collection process was performed via face-to-face interviews, through noting down the teacher opinions.

Data Analysis

The research data obtained in the study were analyzed using content analysis. This method was preferred as it allows determination of individuals' interests, and the presence of specific words, concepts and their relationship within the obtained data, in addition to digitalization of data during analysis (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2008).

During the data analysis stage of the research, initially coding was performed, then the categories and the themes were determined and finally they were tabulated as frequency and percentage. For verification of the data analysis, direct teacher opinions were directly used so as to represent the themes. For ensuring the reliability of the data analysis, investigator triangulation (Patton, 2014) was performed. The research data were separately analyzed by the researchers. The performed analyses were estimated by the Miles and Huberman's (1994) reliability formula, and the percentage of agreement was found as 84.73%. In this context, the data upon which the researchers agreed were demonstrated in the findings, and non-agreeing data were excluded from the classification. Also, confidentiality dimension was taken into account during the data analysis, and accordingly pseudonyms (K-1, K-2 etc.) were used instead of the real names of the participating teachers.

Results and Discussion

The following results were obtained in this research that aimed to determine the extent to which social studies teachers use literary works in their courses:

- The types of literary works that teachers enjoy following in their daily lives:

The responses of social studies teachers as to the types of literary works they like to follow in their daily lives are shown in Table 4.

Table 4. The types of literary works that social studies teachers like to follow in their daily lives

Opinions	f	%
Novels, stories, poems, theaters and songs/ballads	14	45.16
Articles, socio-political writings and up-to-date journals	8	25.80
Historical artifacts, sagas, biographies and memoirs	7	22,58
Geographical journals and travel writings	2	6,45
Total	31	100

The types of literary works that social studies teachers like to follow in their daily lives are shown in Table 4. As indicated in the table, the types of literary works are listed as; novels, stories, poems, theaters and songs/ballads (14), articles, socio-political writings, and up-to-date journals (8), historical artifacts, sagas, biographies and memoirs (7), and geographical journals and travel writings (2) in the descending order of participants' preferences. The literary works that social studies teachers generally like to follow in their daily lives seem to involve the genres such as novel, story and poem that constitute the classical basis for literary works. This situation indicates that, these literary works still maintain their influence within their own context, and that teachers have a tendency towards regular reading. The participants' tendency to prefer visual and auditory genres such as theater and song/ballad, which have the potential to emotionally influence humans, can be ascribed to the fact that, teachers regard these as a need in their lives. Other literary works' being less favored with similar percentages is indicative of their being adopted in a general sense, although without a sustainable interest of teachers.

Social studies teachers' opinions related to the literary genres they like to follow in their daily lives are as follows; K5: "I rather like to read novels, stories, articles and various research articles", K13: "I particularly like to read historical novels, biographies and poem books in my leisure times", K11: "Up-to-date journals and periodicals are among the literary writings that i like to follow".

- Opinions of teachers regarding the place of literary works in social studies curriculum and textbooks:

The negative and positive opinions of social studies teachers regarding the place of literary works in social studies curriculum and textbooks are shown in Tables 5 and 6.

Table 5. Opinions of social studies teachers regarding the adequacy of literary works in social studies curriculum and textbooks

Opinions	f	%
Adequate	5	38.46
Adequate, but the course period is not adequate	5	38.46
Adequate, but the samples related to the subject are inadequate	3	23,07
Total	13	100

The positive opinions of social studies teachers related to the adequacy of literary works in social studies curriculum and textbooks are given in Table 5. As shown in the table, the most preferred opinions are; adequate (5), adequate but the course period is not adequate (5), adequate but the samples related to the subject are not adequate (3), respectively. The general positive opinions of social studies teachers regarding the adequacy of literary works in social studies curriculum and textbooks show that, they find the course periods and the use of related samples inadequate while they find the use of literary works adequate, which is indicative of their sensitivity regarding the subject. This holds particular importance for effective utilization of literary works in the course, and provision of students with an effective learning period.

Some of the positive opinions of social studies teachers regarding the use of literary works in social studies curriculum and textbooks are: K12: *"I can state that it is adequate, but i think the course lacks diversity of samples"*, K3: *"Although i find it adequate, the course period obviously falls short for this purpose. Therefore, we fail to bring several literary works to the course environment"*.

Table 6. Negative opinions of social studies teachers regarding the adequacy of literary works in the social studies curriculum and textbooks

Opinions	f	%
Not adequate	15	71.42
Not adequate, associating with other courses	6	28.57
Total	21	100

The negative opinions of social studies teachers related to the adequacy of literary works in social studies curriculum and textbooks are given in Table 6. As shown in the table, the most preferred opinions are; not adequate (15), and associating with other courses (6), respectively. The general negative opinions of social studies teachers as to the adequacy of literary works in social studies curriculum and textbooks show that, they mostly find it inadequate and they think that it is not reflected upon the courses in real terms. This is indicative of the positive attitude of teachers towards the use of literary works in social studies courses. Particularly, their being inclined to associate this with other courses supports this notion.

The negative opinions of social studies teachers regarding the use of literary works in social studies curriculum and textbooks are; K22: *"I think literary works are not sufficiently included, we use our own sources"*, K8: *"I find it inadequate, but we address it by associating with Turkish Language lesson"*.

- Rationale for the use of literary works by teachers:

The answers of social studies teachers regarding their rationale for using literary works in social studies courses are given in Table 7.

Table 7. Rationale of social studies teachers for using literary works in their courses

Opinions	f	%
They help students in understanding historical subjects	8	32
They arouse students' interest in the course	7	28
They are effective on students	4	16
They concretize abstract information	3	12
They facilitate teaching difficult and boring subjects	3	12
Total	25	100

Table 7 shows the opinions of social studies teachers regarding the use of literary works in their courses. As shown in the table, the most preferred opinions are; “they help students in understanding historical subjects” (8), they arouse students’ interest in the course (7), “they are effective on students” (4), “they concretize abstract information” (3), and “they facilitate teaching difficult and boring subjects (3), respectively. According to the opinions of social studies teachers about their rationale for using literary works in social studies courses, literary works make positive contributions to their courses in general sense. Here, particular emphasis has been placed on the facilitating effect of literary works in the teaching of history subjects, which is quite challenging. Beside this, social studies course has a theoretical structure that is based on narration, which brings about the necessity for interesting and gripping elements. At this very point, the use of literary works stands out as a preferred practice so as to fulfill this requirement.

The opinions of social studies teachers regarding their rationale for using literary works in their courses are as follows; K3: “*Biographies may contribute to teaching the notion of how others’ lives have the potential to influence people’s lives*”. K15: “*I am of the opinion that, they have a complementary effect on students’ inadequacies particularly in historical subjects, therefore, i think literary works such as stories, legends and anecdotes are likely to draw the interest of students to the course*”. K18: “*It can help teachers turn boring and hard-to-understand abstract course subjects into more understandable and amusing ones*”.

-Literary genres that teachers use in their courses:

The opinions of social studies teachers regarding the literary genres they prefer to use in their courses are shown in Table 8.

Table 8. Literary genres social studies teachers prefer to use in their courses

Opinions	f	%
Novels, stories, poems and wise sayings	15	34.09
Sagas, legends, tales and historical writings	11	25
Idioms, proverbs, glossaries, Turkish poems and ballads/songs	7	15.90
Up-to-date research papers, journals and articles	6	13.63
Biographies, memoirs, diaries and orations	5	11.36
Total	44	100

The literary genres used by social studies teachers in their courses are shown in Table 8. As shown in the table, the most preferred genres are respectively: novels, stories, theater, poems and wise sayings (15), sagas, legends, tales and historical writings (11), idioms, proverbs, glossaries, Turkish poems and ballads/songs (7), up-to-date research papers, journals and articles (6), biographies, memoirs, diaries and orations (5). As indicated in the table, novels, stories, theater and poems stand out as the most preferred genres. The leading factor underlying this situation is their being more common among the others in addition to higher accessibility. Another factor is their ability to establish empathy and a bond between the course subjects and real life experiences. Also, the comprehensive structure of these genres strengthens teacher-student communication, thus arousing student interest.

Social studies teachers stated the following opinions as to the genres they use in their course; K25: “*We use the genres such as proverbs, wise sayings, sagas, poems and songs/ballads more often as this is an easier and quicker way to achieve the intended purpose for us*”, K19: “*I rather use genres such as journal, article, and memoir, since recent information and subjects draw more interest among children*”. K31: “*I use the genres such as novel, memoir, travel writings, stories and songs, since exemplification of the taught subjects becomes easier this way*”.

-Challenges that teachers encounter while using literary works in their courses:

Participants’ opinions as to the challenges that teachers encounter while using literary works in their courses are given in Table 9.

Table 9. Challenges encountered by social studies teachers while using literary works in their courses

Opinions	f	%
Issues related to limited time and completion of curriculum	6	33.33
Inadequacy of sources	5	27.77
Students' reluctance due to the exam-oriented-system	4	22.22
Availability of homework through internet access	2	11.11
Issues related to physical environment	1	5.55
Total	18	100

Information as to the challenges that teachers encounter while using literary works in their courses are listed in Table 9. As indicated by the table, the most preferred opinions are respectively; issues related to limited time and completion of curriculum (6), inadequacy of sources (5), students' reluctance due to the exam-oriented-system (4), availability of homework through internet Access (2), and issues related to physical environment (1). According to social studies teachers' general opinions as to the challenges regarding the use of literary works, limited time, inadequacy of sources, and students' reluctance due to the exam-oriented-system stand out as the leading factors. Here, teachers put particular emphasis on the fact that, the problem rather stems from the different sources within the system, but not from teachers or students. Also, the inadequacy of sources related to literary works in the related curriculum and textbooks obligate teachers to use other alternatives, which unavoidably leads to unwanted situations.

Social studies teachers stated the following opinions regarding the issues they encounter while using literary works in their course; "The easy access to these genres via brief abstracts with a free-riding mentality poses a serious problem", K20: "The main issue is the insufficiency of time. The subjects taught via literary works take more time", K23: "Spatial inadequacies for demonstrating these works and source-related issues can be stated as the main problems".

-Teachers' recommendations regarding more effective use of literary works in courses:

The responses of social studies teachers as to the recommendations for more effective use of literary works in courses are given in Table 10.

Table 10. Recommendations of social studies teachers for more effective use of literary works in courses

Opinions	f	%
Increasing the number of literary writings within the course content	10	33.33
Choosing interesting literary writings which are suitable for students' level	9	30
Visual and practice-oriented use of literary works	5	16.66
The use of literary works that involve cultural and local elements	3	10
Improvement of the conditions related to the use of literary works	3	10
Total	30	100

Table 10 gives the opinions of social studies teachers regarding their recommendations for a more effective use of literary works in courses. According to the table, the most preferred opinions are: increasing the number of literary writings within the course content (10), choosing interesting literary writings which are suitable for students' level (9), visual and practice oriented use of literary works (5), the use of literary works that involve cultural and local elements (3) and improvement of the conditions related to the use of literary works. The opinions of social studies teachers as to how literary works can be more effectively used in the related courses mainly involve positive and constructive ideas. Particular emphasis have been placed on taking precautions for inadequacy of sources, in addition to selection of literary writings which are more likely to draw students' interest. Also, the use of literary works in a more practice-oriented way so as to relieve students of the boring environment of the course is particularly mentioned. The necessity for the use of literary works that reflect our own culture and instill the love of country and nations, is also emphasized.

Social studies teachers stated the following opinions as to how literary works can be used more qualitatively in courses; K27: "I think that, literary works can be chosen among recent and interesting topics so as to establish connection with the taught subjects", K16: "The number of literary works can be included in the

textbook contents and these can be demonstrated via various activities”, K13: “Course periods and the curriculum can be revised so as to enable extended use of literary works”.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The multidisciplinary structure of social studies course and its comprehensive content covering a vast variety of subjects have brought about the necessity to utilize the elements and sources from diverse fields. In this context, the synergy between social studies and literature, also mentioned in various studies, serves as a good example for this situation. Literary works are thus considered to make an important contribution in achievement of the aims and targets stated in the social studies curriculum. Literary works have been considered to have a facilitative effect on provision of students with the knowledge, skills, values and attitudes particularly in social studies courses. In this respect, the requirement for inclusion of literary works in course contents have been stated in the 2018 social studies curriculum and the use of such materials as a source was also recommended. This research aimed to determine the extent to which social studies teachers use “literary works” in their courses and accordingly, a total of 32 social studies teachers working in Bartın province were included as participants. The participants stated their opinions by replying the semi-structured questions under six sub-problems. Accordingly, the following conclusions are drawn:

Novels, stories, poems, theater and songs/ballads stand out as the most common genres that social studies teachers’ like to follow in their daily lives. This can be associated with the popularity of literary works in society, their appealing to a vast number of people as a result of their widespread impact, and their ease of access as compared to other genres. Likewise, Yeşilbursa and Sabancı (2015) reported that, the primary preferences of social studies teachers were novels, stories and poems for use in social studies teaching, which is consistent with this finding. It can be thus inferred that, common genres that also offer variety can be expected to have a positive effect on courses through the use of diverse materials.

The general opinions of social studies teachers regarding the adequacy of literary contents in the related curriculum and textbooks indicate that they find it inadequate. According to some of the participants, the use of literary works is adequate, however the course time is limited for such use and the related samples are not sufficient. It can be inferred from such findings that, teachers attach importance to the use of literary works as a tool in their courses and they regard this in a critical manner. Sömen and Göksu (2017) also mentioned the inadequacy of the course time, and the general unsuitability of literary works for student levels. In the same study, they recommended the use of literary works that match students’ general level. It can be inferred from these findings that, teachers have a common awareness as to the adequacy of literary works in textbooks.

The common rationale for social studies teachers as to the use of literary works in their courses involve its ability to facilitate teaching historical subjects, and arouse student interest and attention. At this point, the use of literary works holds great importance as it helps students in familiarizing with course contents, understanding hard-to-grasp historical subjects, thus drawing their attention to the course. Yeşilbursa and Sabancı (2015) stated that, social studies teachers associate literature works mostly with history among all social studies disciplines, and that literary works arouse interest in the course and draw students’ attention to course subjects, which is consistent with the findings of this study. İbret et al. (2017) likewise reported that, social studies teachers mostly use literary works as a means for conveying historical subjects. It can be accordingly considered that, the use of literary works in social studies courses provide many conveniences in teaching of hard-to-teach abstract concepts.

According to the research findings, social studies teachers’ general preferences for the literary genres involve novels, stories, theater, poems and wise sayings. This result shows similarity with those that social studies teachers like to follow in their daily lives. It can be accordingly inferred that, teachers’ personal literary preferences also influence their choices in social studies courses. As reported by Beldağ and Aktaş (2016), social studies teachers mostly use stories, sagas, novels and novel as literary contents in their courses. Likewise, İbret et al. (2017) reported novel and story as the most commonly preferred literary genres for use in social studies courses. In another study, Sömen and Göksu (2017) reported stories and proverbs as the most commonly used literary genres in teaching of historical subjects. Ünlü (2016) also reported stories, novels and poems as the most widely used literary genres in social studies teaching. Thus, it can be considered that the use of such common literary genres that have a wide variety is more likely to draw students’ interest and attention towards the course.

According to social studies teachers' replies related to the challenges regarding the use of literary works, issues related to completion of curriculum and limited time, inadequacy of sources, and students' reluctance due to the exam-oriented-system stand out as the leading opinions. Here, participants have placed particular emphasis on the issues of time, sources, and examinations. This can be ascribed to the external factors associated with the general situation of the educational system, which may have adverse effects on the use of literary works during courses. According to Sömen and Göksu (2017), the main concerns of teachers are related to limited course periods, while Ünlü (2016) reported that teachers were mostly challenged by the difficulties in accessing literary writings.

The recommendations of social studies teachers for a more effective use of literary works in the courses mainly involve increasing the number of literary writings in course contents in parallel with course subjects, and the use of interesting literary elements that match the general level of students. Such considerations and general suggestions of teachers become more crucial at the point of establishing new curricula and selecting new textbooks for social studies teaching. At this point, the field experts that take part in the preparation of the curriculum and related textbooks are expected take teachers' recommendations into consideration as a means for establishing unity in the process of education and increasing the efficiency of courses.

Based on the research findings the following recommendations are proposed:

- *Explanations as to how literary works can be efficiently used in accordance with the intended purpose can be included in the social studies curriculum and related textbooks.*
- *The types and number of literary works in social studies textbooks can be increased.*
- *Interesting and functional literary texts can be preferred in accordance with student levels.*
- *Source books including examples to literary genres can be prepared for social studies teaching.*
- *Diverse academic research can be performed based on student opinions on the use of literary genres in social studies.*

Acknowledgments

This study was presented partially with the same title in 15th International Primary Teacher Education Symposium, held by Muğla Sıtkı Koçman University in 2016.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerinde Edebi Ürün Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi: Bartın Örneği

Giriş

Eğitim-öğretim, insan hayatı için temel gereksinimlerden biri olup aynı zamanda belli bir zaman dilimini kapsayan önemli bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç dâhilinde bireyin toplum içerisinde yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve kendini ifade ederek diğer insanlarla iletişim kurabilmesi, başka bir deyişle sosyalleşmesi hususu büyük önem arz etmektedir. Çünkü insan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve toplum içerisinde yaşamak suretiyle sosyal gereksinimlerini karşılama ihtiyacı duyar. Eğitim-öğretim sürecinde bireylerin ihtiyaç duyduğu bu gereksinimlerin karşılanmasını konu edinen çalışma alanlarının başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir.

Sosyal Bilgiler, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005a). Bu manada sosyal bilgiler dersinin genel amacı; kendini ifade ederek etkin iletişim kurabilen, yaşadığı topluma etkin bir biçimde katkı sağlayan, toplumsal bilgi, beceri ve değerleri benimsemiş vatanını seven bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilebilir (Doğanay, 2005; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015).

Sosyal bilgiler birbiriyle ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bütünleştirilerek verildiği öğrenmeyi organize eden disiplinlerarası yapıya sahip bir derstir (MEB, 2018). Gerek sosyal olguların birbiri içerisine geçmiş olması, gerekse sosyal sorunların siyasal, toplumsal ve ekonomik bakımdan birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaması sosyal bilgilerin çeşitli bilim dallarından yararlanmasını zorunlu kılmaktadır (Kaymakçı, 2010). Bu nedenle ders içeriğinin öğretiminde öğrencilere gerçek yaşamla bağlantı kurmalarına ve somut yaşantılar edinmelerine yardımcı olacak öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir ki bu durum öğrenme ortamında farklı strateji, yöntem ve teknikler ile öğretim araç ve gereçlerinin kullanılabilmesine imkan sağlasın (Meydan ve Akdağ, 2014; Yıldırım, 2017). Ayrıca dersin içeriğine yakın kültür, sanat, medya ve edebiyat gibi farklı alanlarla ilişki de kurulabilir (Akdağ, 2009). Bu alanlardan özellikle edebiyat önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü edebiyat ile sosyal bilgiler birtakım benzer özelliklere sahiptir. Özellikle her ikisinin de odağında insan olması, yoğun bir okuma, yazma ve konuşma süreci içermesi, doğası gereği bir kültür aktarıcısı rolü üstlenmesi gibi nitelikler bu iki alan arasında önemli bir bağ olduğunun kanıtıdır (Akkuş, 2006; Ünlü, 2016).

Sosyal bilgiler ve edebiyat ilişkisi öğretim programlarında da kendini göstermektedir. 2005 yılından itibaren yürürlüğe giren sosyal bilgiler dersi öğretim programının “programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar” bölümünde yer alan iki maddede sosyal bilgiler dersinde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin önerilere yer verilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanmalı, sosyal bilgiler ile edebiyat ve coğrafyayı kaynaştırmalı, böylelikle öğrencilere vatan sevgisi kazandırmalıdır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerini ders konularını sevdireci roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebî ürünleri okumaya teşvik etmelidir (MEB, 2005a: 6-8; MEB, 2005b: 7-10). Benzer yaklaşım 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren sosyal bilgiler dersi öğretim programında da sürdürülmüştür. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında öğretmenlerin efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanmaları önerilerek öğrencilere dersi sevdirecek edebi ürünleri okutabilecekleri hatırlatılmıştır (MEB, 2018: 10).

Sosyal bilgiler dersinde edebi ürünlerin kullanımıyla öğrenciler birçok temel beceriyi kazanma imkânına kavuşur. Öncelikli olarak öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek suretiyle; kendilerini ifade etmeyi, iletişim ve empati kurmayı, çoklu bakış açısı kazanma ve insan kişiliğine saygı duymayı öğrenirler. Edebi ürünler aynı zamanda öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını geliştirmek suretiyle; duyarlılık oluşumuna, kültürel bilinçlenmeye ve demokratik kültür dokusunun sezinletilerek kazandırılmasına imkân tanır. Edebi ürünler aracılığıyla öğrencilerin anlama, kavrama, düşünme ve eleştirme yeteneği geliştirilerek hayata daha anlamlı bakmalarına ve toplumsal bir kişilik kazanmalarına katkı sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin ruhunu yüceltip duygularını incelterek üretkenlikleri artırabilir ve bir sanatçı hassasiyeti kazandırılarak estetik duyguları geliştirilebilir (Kuran ve Ersözlü, 2009; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Sever, 1998).

Edebi ürünler soyut içeriğin somutlaştırılmasını sağlar, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır. Öğrencilerin ulusal ve evrensel değerleri öğrenmesine katkı sağlayarak kültürel aktarımı sağlar. Öğrencilerin hoşça vakit geçirmelerini temin ederek yaşamın içinden örnekler sunar (Akkuş, 2007; Chapin ve Messick, 1999; Çencen, 2010; Garcia ve Michaelis, 2001; Köksal, 2010; Tekgöz, 2005; Turk ve diğ., 2007; Oğuzkan, 2001; Öztürk ve

Otluoğlu, 2010; Top, 2009; akt. Kaymakcı, 2013). Böylelikle öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek güncel konuların öğretimi, örnek olayların yorumlanması ve günümüz olayları ile tarihsel olaylar arasında karşılaştırmalar yaparak gerçeği farketme noktasında onlara kolaylıklar sağlar (Altun ve Ata, 2008; Çengelci, 2013; Dönmez ve Altıkulaç 2014). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin odağında bulunan “geçmiş, şimdi ve gelecek” kavramları ile “değişim, gelişim ve süreklilik” kavramları arasında bağlantı kurarak aralarındaki ilişkiyi keşfetmelerine/analiz etmelerine olanak sağlar (Kaya ve Ekiçi, 2015; Krey, 1998). Yaşamlarıyla ve yaptıklarıyla ün kazanmış kişilerin öğrencilere rol model olmasında ve bu kişilerin nezdinde öğrencilerin belli değerleri kazanmalarına da katkı sağlar (Er ve Şahin, 2012).

Sosyal bilgiler öğretimiyle ilişkisi bu denli yakın olan ve dersin öğretiminde önemli bir yeri olan edebî ürünlerin sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler konu içeriğinde yer alan derslerde kullanımına yönelik birtakım araştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların sonucunda derslerde edebî ürün kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Akkuş, 2007; Altunay-Şam, 2011; Altunay-Şam ve İskender-Kılıç, 2011; Arslan, 2014; Bacak, 2008; Bölücek, 2008; Çifçi, 2011; Erdem, 2010; Gevenç, 2014; Keskin, 2008; Öztürk, 2002; Şimşek, 2000; Tekgöz, 2005; Top, 2009; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015; Yiğit, 2007), tarihsel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği (Bacak, 2008; Erdoğan, 2007), empati eğiliminin gelişimine katkı sağladığı (Akyol, 2011), derse karşı olumlu tutum geliştirdiği (Demir, 2011; Oruç ve Erdem, 2010; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Top, 2009) görülmüştür. Buna ilaveten ders kitaplarında edebî ürünlerin yerinin ele alındığı araştırmalar da (Kaymakcı, 2012; Kaymakcı, 2013; Kaymakcı ve Er, 2013; Oruç, 2009; Yeşilbursa, Sabancı ve Hamarat, 2013) mevcuttur. Ayrıca araştırmalarda öğrencilerin (Çencen, 2017; Er, 2008; Er, 2010; Er ve Şahin, 2012; Kaymakcı, 2008; Şimşek, 2006a; Şimşek, 2006b), öğretmen adaylarının (Beldağ ve Aktaş, 2016; Dönmez ve Altıkulaç, 2014; Tokdemir, 2016; Ünlü ve Kaşkaya, 2018; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015) ve öğretmenlerin görüşlerine de (Beldağ ve Aktaş, 2016; Çencen ve Akça-Berk, 2014; İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş ve Demirci, 2017; Mertol, 2008; Şimşek, 2006a; Topçu ve Kaymakcı, 2018; Ünlü, 2016; Yıldırım, 2017) başvurulmuştur.

Sosyal bilgiler edebî ürün ilişkisini konu edinen ve öğretmenlerin görüşlerini ele alan araştırmalar incelendiğinde Beldağ ve Aktaş'ın araştırmasında (2016) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde edebî eser kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Rize ilinde toplam 48 kişinin (24'ü sosyal bilgiler öğretmeni, 24'ü de sosyal bilgiler öğretmen adayı) katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan/kullanılabilecek edebî eser türü, bunların taşınması gereken nitelikler, edebî eserlerin hangi öğrenme alanında kullanılabileceği ile eser isimlerine odaklanılmıştır.

Çencen ve Akça-Berk tarafından yapılan araştırmada (2014), öğretmenlerin bir edebî ürün olarak şiirin kullanımına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin derslerinde şiir kullanımına yönelik düşünceleri bazı değişkenler (cinsiyet, çalışmakta oldukları okul türleri, meslekî kıdemleri ile en son mezun oldukları okul) açısından incelenmiştir.

İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş ve Demirci tarafından yapılan araştırmada (2017) öğretmenlerin değer öğretiminde edebî ürünleri kullanma durumları incelenmiştir. Araştırma kapsamında değerler öğretiminde edebî ürünlerin kullanılmasının önemi, değerler öğretiminde edebî ürünlerin kullanılma durumu, değer öğretiminde kullanılan edebî ürünler ile değer öğretiminde edebî ürünlerin kullanılmasının derse olan katkıları gibi konular üzerinde durulmuştur.

Mertol'un araştırmasında (2008), öğretmenlerin derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma durumları ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, asıl branş ve meslekî kıdem) açısından gösterdiği farklılıklar incelenmiş, öğretmenlerin çocukluk yıllarında okudukları çocuk romanları belirlenmeye çalışılmıştır.

Şimşek tarafından yapılan araştırmada (2006a) tarihsel romanların derslerde kullanımına yönelik öğrenci (223 kişi) ve öğretmen görüşleri (30 kişi) incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin tarihsel romana ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler (okul, cinsiyet, okudukları sınıf seviyesi ve tarih konulu film izleme durumları) açısından ve öğretmenlerin tarihsel romana ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olduğu okul, hizmet süreleri (kıdem), kitap okuma durumları ve süreli yayın takip etme durumları) açısından karşılaştırılmıştır.

Topçu ve Kaymakcı'nın araştırmalarında (2018), öğretmenlerin derslerinde menkıbelerden yararlanma durumu ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin menkıbelerin tanımına ve eğitimsel yararına ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında menkıbelerin yerine ilişkin görüşleri, derslerinde

menkıbe kullanımıyla ilgili yeterlilik düzeyleri ve derslerinde menkıbelerin kullanımına ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Ünlü tarafından yapılan çalışmada (2016), öğretmenlerin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Erzincan ilinde toplam 20 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin hangi edebi ürünleri, niçin tercih ettikleri, edebi ürün seçerken kullandıkları ölçütler, hangi konuların öğretiminde ve dersin hangi aşamasında edebi ürünleri kullandıkları gibi hususlar üzerinde durulmuştur.

Yıldırım'ın çalışmasında ise (2017), öğretmenlerin edebi ürünleri kullanma durumlarını ve varsa sorunlarını ortaya koymak istenmiştir. Erzurum ilinde toplam 20 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin derslerinde edebi ürün kullanım durumları, edebi ürünleri kullanma amaçları, seçerken kullandıkları ölçütler, derslerinde ne tür edebi ürünleri kullandıkları, bunları nasıl temin ettikleri, derslerinde edebi ürünleri nasıl kullandıkları ile derslerinde edebi ürün kullanırken karşılaştıkları sorunlar gibi konular araştırılmıştır.

Alanda yapılan bu çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmalardan bir bölümünün genel olarak edebi ürün kullanımına yönelik olduğu (Beldağ ve Aktaş, 2016; Ünlü, 2016; Yıldırım, 2017), bir bölümünün çocuk edebiyatı ürünlerini ele aldığı (Mertol, 2008), bir bölümünün edebi türlere odaklandığı (Çencen ve Akça-Berk, 2014; Şimşek, 2006a; Topçu ve Kaymakçı, 2018) ve bir bölümünün de değer öğretimi ile edebi ürün kullanımını ilişkilendirmeye çalıştığı (İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş ve Demirci, 2017) görülmektedir. Öte yandan genel olarak edebi ürün kullanımına odaklanan çalışmalardan birinin Rize'de (Beldağ ve Aktaş, 2016), birinin Erzincan'da (Ünlü, 2016) ve birinin de Erzurum'da (Yıldırım, 2017) gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların nitel metodoloji kullanılarak yapılması nedeniyle sadece ilgili bölgede görev yapan örneklem grubunu içermesi ve onların görüşlerini yansıtmaması başka bölgelerde öğretmenlerin edebi ürünlerden yararlanma durumuna ilişkin bir çalışmaya olan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Yapılacak bu çalışmayla alandaki araştırmalara çeşitlilik sağlanacak, ileriki aşamalarda yapılacak araştırmalar için ise ihtiyaç durumu ortaya konulmuş olacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanma durumlarını ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin günlük hayatta takip etmekten hoşlandıkları edebi ürünler nelerdir?
2. Öğretmenlerin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeriyile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçeleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları edebi ürün türleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin derslerinde edebi ürün kullanırken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
6. Öğretmenlerin derslerde edebi ürünlerin daha etkili kullanılabilmesi için yaptıkları öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma doğası gereği nitel bir anlayışla desenlenmiştir. Bilindiği gibi nitel araştırma, araştırma öznelinin bakış açılarını, anlam dünyalarını ve buna ilişkin olay ve durumları öznelinin gözüyle doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Kuş, 2012). Araştırmada öğretmenlerin konuya yönelik geçmiş deneyimlerini öğrenmek, konuyu nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ortaya koymak (Patton, 2014) ve araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle nitel metodoloji kapsamında olgubilimden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Bartın ilinde görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya ilişkin bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi, araştırmacıya zaman, para, emek ve katılımcılara ulaşılabilirlik noktasında kolaylık sağlaması gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Patton, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra okullara gidilmiş, araştırmanın amacı, veri toplama aracı ve verilerin nasıl analiz edileceği gibi hususlar sosyal bilgiler öğretmenlerine açıklanmış, veri toplama sürecine katılmak isteyen öğretmenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	14	43.75
Erkek	18	56.25
Toplam	32	100

Tablo 1’de öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Tablodan öğretmenlerin %43.75’inin kadın, %56.25’inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin cinsiyet açısından birbirine yakın bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler

Mesleki Deneyim	n	%
1-5 Yıl	5	15.63
6-10 Yıl	6	18.75
11-15 Yıl	8	25.00
16-20 Yıl	9	28.12
20 Yıl ve Üzeri	4	12.50
Toplam	32	100

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de açıklanmıştır. Tabloya göre öğretmenlerin %15.63’ü 1-5 yıl, %18.75’i 6-10 yıl, %25’i 11-15 yıl, %28.12’si 16-20 yıl ve %12.50’si 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki deneyim açısından diğerlerine göre daha tecrübeli olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mezun oldukları programlara ilişkin bilgiler

Program Türü	n	%
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	13	40.63
Tarih Öğretmenliği	9	28.12
Coğrafya Öğretmenliği	6	18.75
Diğer	4	12.50
Toplam	32	100

Tablo 3’te öğretmenlerin mezun oldukları program türüne ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Tablodan öğretmenlerin %40.63’ünün sosyal bilgiler, %28.12’sinin tarih, %18.75’inin coğrafya ve %12.50’sinin diğer alanlardan (sınıf öğretmenliği, tarih, coğrafya vb.) mezun oldukları anlaşılmaktadır. Buradan hareketle katılımcılarının çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu ve sosyal bilgiler öğretmenliği programı mezunu öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yapılandırılmış mülakattan yararlanılmıştır. Araştırmada yapılandırılmış mülakat, katılımcıların verdiği bilgiler arasındaki benzer ve farklı yönleri belirlemeye olanak tanınması ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapmayı sağlaması gibi özellikleri nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın kapsamlı bir şekilde taranarak yapılan araştırmalar incelenmiştir. İkinci aşamada taslak mülakat formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan mülakat formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin günlük hayatta takip etmekten hoşlandıkları edebi ürünler,

derslerinde kullandıkları edebi ürün türleri, edebi ürün kullanımı esnasında karşılaştıkları durumlar, kullandıkları edebi ürünlerin konuların öğretimine nasıl katkı sağladığı ve edebi ürünlerin nasıl daha nitelikli kullanılabilmesine ilişkin görüşlerini almak üzere oluşturulan sorulara yer verilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan mülakat formu sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı iki akademisyen, bir sosyal bilgiler öğretmenliği programı mezunu bir öğretmen ile dil ve anlatım açısından kontrol etmesi amacıyla bir Türkçe dersi öğretmenine inceletilmiştir. Daha sonra uygulama sürecinde yer almayan üç sosyal bilgiler öğretmeni ile bir ön uygulama gerçekleştirilmiş ve ortaya çıkan görüşler doğrultusunda mülakat formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 01 Ocak-01 Mart 2016 tarihleri arasında Bartın il merkezine bağlı okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci yüzyüze görüşmeler yapılarak yürütülmüş, öğretmenlerin düşünceleri not tutmak suretiyle kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırmada içerik analizi; bireylerin ilgilerini belirleme fırsatı sunması, verilerin içindeki belli kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirleme olanağı sağlaması ve veri analizinde sayısallaştırmaya imkân tanınması gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın veri analizi sürecinde öncelikle kodlamalar yapılmış, sonrasında kategoriler ve temalar belirlenerek frekans ve yüzde olarak tablolastırılmıştır. Veri analizinin geçerliğini sağlama adına temaları temsil edecek şekilde öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Veri analizinin güvenilirliğini sağlama adına ise araştırmacı üçgenlemesi (Patton, 2014) yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yapılan analizler Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenilirlik formülü aracılığıyla hesaplanmış, uyum yüzdesinin de %84.73 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların uydukları veriler bulgularda gösterilmiş, uyum sağlanamayan veriler tasnif dışı bırakılmıştır. Ayrıca veri analizinde gizlilik boyutuna dikkat edilmiş, veri toplama sürecine katılan öğretmenlerin isimlerini gizlemek amacıyla gerçek isimlerin yerine takma isimler (K-1, K-2 vb.) kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanma durumlarını değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin günlük hayatta takip etmekten hoşlandıkları edebi ürünler:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin günlük hayatta takip etmekten hoşlandıkları edebi ürünlere ilişkin cevaplar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin günlük hayatta takip etmekten hoşlandıkları edebi ürünler

Görüşler	f	%
Roman, hikaye, şiir, tiyatro ve şarkı/türkü	14	45.16
Makale, sosyo-politik yazılar ve güncel dergiler	8	25.80
Tarihi eserler, destan, biyografi ve anılar	7	22.58
Coğrafi dergiler ve gezi yazıları	2	6.45
Toplam	31	100

Tablo 4'de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin günlük hayatta takip etmekten hoşlandığı edebi ürünlere ilişkin bilgilere ver verilmiştir. Tablo incelendiğinde en fazla tercih edilen edebi ürünler sırasıyla; roman, hikaye, şiir, tiyatro ve şarkı/türkü (14), makale, sosyo-politik yazılar ve güncel dergiler (8), tarihi eserler, destan, biyografi ve anılar (7) ve coğrafi dergiler ve gezi yazıları (2) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin günlük hayatta takip etmekten hoşlandığı edebi ürünlere genel olarak bakıldığında, çoğunlukla klasik manada edebi türlerin temelini oluşturan roman, hikaye ve şiir gibi unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum bu edebi ürünlerin kendi alanı içinde hala ağırlığını koruduğu ve öğretmenlerinde düzenli okuma alışkanlığına yönelik bir eğiliminin olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Tiyatro ve şarkı/türkü gibi göze kulağa hitap eden ve insanı duygusal anlamda etkileyebilecek türlerinde tercih edilmesi, öğretmenlerin bunları yaşamlarında bir

ihtiyaç olarak gördükleri şekilde yorumlanabilir. Diğer edebi türlerin nispeten daha az tercih edilmesi ve birbirine yakın oranda olması da genel manada kabul gördüklerini ancak öğretmenler tarafından sürdürülebilir bir takip düzeyine ulaşamadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri günlük hayatta takip etmekten hoşlandığı edebi ürünler ile ilgili olarak K5: “Daha çok roman, hikaye, makale ve çeşitli araştırma yazılarını takip etmekten hoşlanırım”, K13: “Özellikle boş zamanlarımda tarihi roman, biyografi ve şiir kitapları okumaktan büyük zevk alıyorum”, K11: “Güncel dergiler ile süreli yayınlar ve gündeme ilişkin makaleler dikkatimi çeken ve okuduğum edebi metinlerdir” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

-Öğretmenlerin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yerile ilgili görüşleri:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere ait cevaplar Tablo 5 ve 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumlu görüşleri

Görüşler	f	%
Yeterli	5	38.46
Yeterli, ancak ders süresinin yeterli olmaması	5	38.46
Yeterli, ancak konuya ilişkin örneklerin yetersiz olması	3	23,07
Toplam	13	100

Tablo 5’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumlu görüşlerine ver verilmiştir. Tabloya bakıldığında en fazla tercih edilen görüşler sırasıyla; yeterli (5), yeterli, ancak ders süresinin yeterli olmaması (5), yeterli, ancak konuya ilişkin örneklerin yetersiz olması (3) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumlu görüşlerine genel olarak bakıldığında, edebi ürün kullanımını yeterli görüp, ders süresini ve ilgili örnekleri yetersiz görmeleri öğretmenlerin konuya gösterdikleri hassasiyet bakımından önemlidir. Bu durum özellikle edebi ürünlerin derste sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi ve öğrenci açısından verimli olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumlu olarak K12: “Yeterli olduğunu söyleyebilirim fakat örnek çeşitliliğinin az olduğunu düşünüyorum”, K3: “Yeterli görmeme rağmen ders saatinin bunlara yetmediği çok açıktır. Bundan dolayı birçok edebi ürünü ders ortamına getiremiyoruz” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumsuz görüşleri

Görüşler	f	%
Yeterli değil	15	71.42
Yeterli değil, diğer derslerle ilişkilendirme yapılması	6	28.57
Toplam	21	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumsuz görüşlerine ver verilmiştir. Tabloya bakıldığında en fazla tercih edilen görüşler sırasıyla; yeterli değil (15), yeterli değil, diğer derslerle ilişkilendirme yapılması (6) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumsuz görüşlerine genel olarak bakıldığında, çoğunlukla yeterli görülmediği ve gerçek manada derse yansıtılmadığı ifade edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin edebi ürün kullanımına yönelik olumlu bir düşünceye sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Özellikle diğer derslerle ilişkilendirme yapmaları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin olumsuz olarak K22: “Edebi eserlere yeterince yer verilmediğini düşünüyorum, ancak kendi

çabalarımızla getirdiğimiz kaynakları kullanıyoruz”, K8: “Yeterli görmüyorum ancak Türkçe dersi ile ilişkilendirme yaparak değerlendiriyoruz” biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

-Öğretmenlerin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçeleri:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçelerine ilişkin cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçeleri

Görüşler	f	%
Tarih konularının anlaşılmasını kolaylaştırması	8	32
Derse olan ilgi ve merakı arttırması	7	28
Öğrenciler üzerinde etki uyandırması	4	16
Soyut bilgileri somutlaştırması	3	12
Zor ve sıkıcı konuların öğretimine katkı sağlaması	3	12
Toplam	25	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçeleri ilişkin görüşlerine ver verilmiştir. Tabloda görüldüğü şekliyle en fazla tercih edilen görüşler sırasıyla; tarih konularının anlaşılmasını kolaylaştırması (8), derse olan ilgi ve merakı arttırması (7), öğrenciler üzerinde etki uyandırması (4), soyut bilgileri somutlaştırması (3) ve zor ve sıkıcı konuların öğretimine katkı sağlaması (3) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçeleri ilişkin görüşleri genel manada değerlendirildiğinde, öğretim sürecine olumlu manada katkılar yaptığı belirtilmiştir. Burada özellikle anlaşılması zor, öğretiminde güçlük çekilen tarih konularının öğretiminde edebi ürünlerin kolaylaştırıcı bir etkide bulunduğu üzerinde durulmuştur. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinin anlatıma dayalı teorik bir yapıya sahip olması nedeniyle ilgi arttırıcı ve dikkat çekici unsurlara ihtiyaç duyulmaktadır. Edebi ürünlerinde bu ihtiyacı karşılar nitelikte derste kullanılması öğretmenler tarafından tercih edilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçelerine ilişkin olarak K3: “Biyografi türü ürünlerde başka kişilerin hayatlarının insanları nasıl etkileyebileceğini öğretme konusunda katkı sağlayabilir”, K15: “Özellikle öğrencilerin tarih konularında ki eksik bilgilerini tamamlayıcı şekilde katkısı olacağı kanaatindeyim. Bu nedenle hikaye, efsane, fıkra gibi edebi ürünlerin derse olan merakı arttıracaklarını düşünüyorum”, K18: “Sıkıcı ve anlaşılması zor soyut konuların bir parça da olsa daha anlaşılabilir ve zevkli hale gelmesinde yardımcı olabilir” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

-Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları edebi ürün türleri:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları edebi ürün türlerine ilişkin görüşlerine ait cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları edebi ürün türleri

Görüşler	f	%
Roman, hikaye, tiyatro, şiir ve özlü sözler	15	34.09
Destan, efsane, masal ve tarihi metin	11	25
Deyim, atasözü, sözlük, mani ve türkü/şarkı	7	15.90
Güncel araştırma yazıları, dergi ve makale	6	13.63
Biyografi, anı, günlük ve nutuk	5	11.36
Toplam	44	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları edebi ürünlere ilişkin bilgilere ver verilmiştir. Tabloya bakıldığında en fazla tercih edilen edebi ürünler sırasıyla; roman, hikaye, tiyatro, şiir ve özlü sözler (15), destan, efsane, masal ve tarihi metin (11), deyim, atasözü, sözlük, mani ve türkü/şarkı (7), güncel araştırma yazıları, dergi ve makale (6) ve biyografi, anı, günlük ve nutuk (5) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları edebi ürünlere genel olarak bakıldığında, roman,

hikaye, tiyatro ve şiir türlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ardından destan, efsane, masal ve tarihi metin türler gelmektedir. Bu türlerin tercih edilmesinde ki faktörlerin başında diğer türlere oranla daha yaygın olmaları ve ulaşılabilirlikte ki kolaylıklar ifade edilebilir. Diğer bir faktörde çocukların bu türler aracılığıyla empati kurabilmesi ve konulara ilişkin yaşanmışlıklar, tecrübeler noktasında bir bağ oluşturabilme kolaylığıdır. Ayrıca bu türlerin kapsamlı bir yapı arz etmesi, öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirmekte ve öğrencinin derse olan ilgisini arttırabilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde kullandıkları edebi ürünler ile ilgili olarak K25: “*Atasözü, özdeyiş, destan, şiir ve şarkı/türkü türlerini daha çok kullanıyoruz. Çünkü bunlarla istenilen amaca daha kısa yoldan ve hızlı bir şekilde ulaşabiliyoruz*”, K19: “*Dergi, makale anı türü örnekleri kullanıyorum. Çünkü yeni bilgiler ve konular öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyor*”, K31: “*Roman, anı, gezi yazıları, hikaye, şarkı gibi ürünleri kullanıyorum. İşlediğimiz konulardaki örnekleri bahsettiğim edebi eserlerde rahatlıkla bulabiliyorum*” biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir.

-Öğretmenlerin derslerinde edebi ürün kullanırken karşılaştıkları zorluklar:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlere ait cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanırken karşılaştıkları zorluklar

Görüşler	f	%
Program yetiştirme ve zaman kaygısı	6	33.33
Kaynak yetersizliği	5	27.77
Sınav odaklı sistemden dolayı öğrencilerin soğuk bakması	4	22.22
Öğrencilerin ödevlere internet üzerinde ulaşması	2	11.11
Fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunlar	1	5.55
Toplam	18	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin bilgilere ver verilmiştir. Tablo incelendiğinde en fazla tercih edilen görüşler sırasıyla; programı yetiştirme ve zaman kaygısı (6), kaynak yetersizliği (5), sınav odaklı sistemden dolayı öğrencilerin soğuk bakması (4), öğrencilerin ödevlere internet üzerinde ulaşması (2) ve fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunlar (1) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanımıyla ilgili karşılaştığı zorluklara genel olarak bakıldığında, zaman darlığı, kaynak yetersizliği ve sınav odaklı anlayıştan dolayı öğrencilerin yeterince ilgi göstermemesi görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Burada özellikle öğretmenlerin dikkat çektikleri nokta sorunun öğretmen ya da öğrenciden ziyade sisteme ilişkin farklı noktalardan kaynaklandığı gerçeğidir. Diğer bir husus, edebi ürünlere ilişkin program ve kitaplardaki kaynakların yetersiz kalması öğretmenleri farklı alternatiflere yönelmekte ve bu durum da ister istemez eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde edebi ürün kullanırken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili olarak K32: “*Öğrencilerin hazırcı bir zihniyet ile internet üzerinden kısaltılmış özetlerle bu eserlere ulaşmaları büyük sıkıntı oluşturmaktadır*”, K20: “*En önemli sorun zaman yetersizliği. Bu ürünler üzerinden işlenen konular daha fazla zaman alıyor*”, K23: “*Sınıflarımızın bu etkinliklerimizi sergilemede mekan olarak yetersizliği ve kaynak noktasında yaşadığımız sıkıntılar ifade edilebilir*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

-Öğretmenlerin derslerde edebi ürünlerin daha etkili kullanılabilmesi için yaptıkları öneriler:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde edebi ürünlerin daha etkili kullanılabilmesi için yaptıkları önerilere ilişkin görüşlere ait cevaplar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünlerin daha etkili kullanılabilmesi için yaptıkları öneriler

Görüşler	f	%
Dersin içeriğindeki edebi metinlerin sayısı artırılması	10	33.33
Öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici edebi metinlerin tercih edilmesi	9	30

Edebi ürünlerin görsel ve uygulamaya yönelik bir şekilde kullanımı	5	16.66
Kültürel ve yöresel özelliklerimize yönelik edebi ürünlerin kullanımı	3	10
Edebi ürünlerin kullanımına yönelik şartların iyileştirilmesi	3	10
Toplam	30	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünlerin daha etkili kullanılabilmesi için yaptıkları önerilere ilişkin görüşlerine ver verilmiştir. Tablo incelendiğinde en fazla tercih edilen görüşler sırasıyla; dersin içeriğindeki edebi metinlerin sayısı artırılması (10), öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici edebi metinlerin tercih edilmesi (9), edebi ürünlerin görsel ve uygulamaya yönelik bir şekilde kullanımı (5), kültürel ve yöresel özelliklerimize yönelik edebi ürünlerin kullanımı (3) edebi ürünlerin kullanımına yönelik şartların iyileştirilmesi (3) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünlerin nasıl daha nitelikli kullanılabilmesine ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, olumlu ve yapıcı nitelikte farklı alternatif önerilerin olduğu görülmektedir. Özellikle derse ilişkin kaynak noktasında yetersizliği giderici önlemlerin alınması üzerinde durulurken aynı zamanda öğrenciyi derse çekecek uygun nitelikte edebi metin tercih edilmesi de ifade edilmiştir. Ayrıca edebi ürünlerin, öğrencileri dersin sıkıcı ortamından kurtarmak amacıyla uygulamaya dönük bir şekilde kullanılmasının da önemli olduğu belirtilmiştir. İfade edilen diğer bir husus ta edebi ürünlerin kendi kültürümüzü yansıtan ve vatan ve millet sevgisini aşılayan özelliklere sahip olması gerektiğidir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde edebi ürünlerin nasıl daha nitelikli kullanılabilmesine ilişkin olarak K27: “*Edebi ürünlerin konularla bağlantı kurulacak şekilde güncel ve ilgi çekici olanlardan tercih edilmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum*”, K16: “*Ders kitaplarındaki konu içeriği dikkate alınarak daha fazla edebi metinlere verilebilir ve bu ürünler etkinliklerle sergilenebilir*”, K13: “*Ders süresi ve öğretim programı, edebi ürünleri rahat bir şekilde kullanmaya uygun hale getirecek şekilde revize edilebilir*” biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli bir yapı arzemesi ve konu alanı itibariyle geniş bir içeriğe sahip olması, farklı alanlara ilişkin unsur ve kaynaklardan yararlanma ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda birbiri ile yakın ilişki içerisinde olduğu düşünülen ve birçok araştırma tarafından da ortaya koyulan sosyal bilgiler-edebiyat birlikteliği bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Sosyal bilgiler dersinin programında ifade edilen amaç ve hedeflerine ulaşmasında, edebiyat alanında ortaya konulmuş edebi ürünlerin birçok açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Edebi ürünlerin özellikle sosyal bilgiler dersi dahilinde öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri, değer ve tutum noktasında kolaylaştırıcı bir etkide bulunduğu ve dersi zenginleştirici ve çekici hale getirdiği de ifade edilmektedir. Bu doğrultuda son hazırlanan 2018 sosyal bilgiler öğretim programında konuların işlenişinde edebi ürünlere yer verilmesi gerektiği belirtilmiş ve bunların bir kaynak olarak kullanımı da önerilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde “edebi ürün” kullanma durumlarını ortaya koyarak değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmaya Bartın ilinde görev yapan toplam 32 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar altı alt probleme ilişkin oluşturulan yarı yapılandırılmış soruları cevaplandırarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmaya ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin günlük hayatta takip etmekten hoşlandığı edebi ürünlere ilişkin çoğunlukla roman, hikaye, şiir, tiyatro ve şarkı/türkü’nün ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum bu edebi türlerin toplumda popüler olması, yaygın etki anlamında birçok insana hitap etmesi ve ulaşılabilirlik anlamında zenginlik arzemesi şeklinde açıklanabilir. Yeşilbursa ve Sabancı’nın (2015) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak edebi ürün tercihlerinde en fazla roman, hikaye ve şiirin olması da bu sonuçla örtüşmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin edebi ürün tercihlerinde çeşitlilik arzeden yaygın türleri ön plana çıkarmalarının öğrenci açısından bir zenginlik oluşturabileceği ve özellikle derslere olumlu bir şekilde yansıtacağı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki yeterliliğine ilişkin, çoğunlukla yeterli olmadığı görüşünün ortaya çıktığı görülmektedir. Bir kısım öğretilerde yeterli ancak ders süresinin ve ilgili örneklerin yetersiz olduğu görüşünü beyan etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin edebi ürünleri derslerinde bir araç olarak kullanmayı önemsedikleri ve kullanım noktasında da olaya eleştirel bir tarzda baktıkları şeklinde değerlendirilebilir. Sömen ve Göksu’nun (2017) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri çoğunlukla, edebi ürünlerin öğrenci düzeyine uygun olmamasından ve ders saatinin

yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Aynı çalışmada sorunlara yönelik önerilerde de öğrenci düzeyine indirgenmesini ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki edebi ürün yeterliliğine ilişkin öğretmenlerin genel manada ortak düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünleri kullanma gerekçelerine ilişkin görüşlerinde ön plana çıkan hususlar, tarih konularının anlaşılmasını kolaylaştırması ve derse olan ilgi ve merakı arttırmasıdır. Bu noktada edebi ürünlerin, öğrenciyi derse yakınlaştırması, ilgi uyandırması ve öğretiminde güçlük çekilen tarihi konulara yardımcı olması, özellikle derse sunduğu katkı açısından büyük önem taşımaktadır. Yeşilbursa ve Sabancı'nın (2015) çalışmalarında belirttiği üzere, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının edebi ürünleri sosyal bilgiler disiplinleri içerisinde en fazla tarih ile ilişkilendirmesi ve edebi ürünlerin derse olan dikkati ve ilgiyi arttırdığını belirtmesi de bu düşüncüyü doğrular niteliktedir. Aynı şekilde İbret vd.'nin (2017) çalışmasında da, sosyal bilgiler öğretmenleri büyük oranda edebi ürünleri tarihi konuları aktarmada bir araç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun bilhassa sosyal bilgilerde öğretiminde güçlük çekilen ve soyut olarak ifade edebileceğimiz konuların anlatımında, edebi ürün kullanımının öğretmene bir kolaylık sağlayacağı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde kullandıkları edebi ürünlere ilişkin çoğunlukla roman, hikaye, tiyatro, şiir ve özlü sözler türlerini tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu sonuç öğretmenlerin günlük hayatta takip etmekten hoşlandığı edebi ürün tercihleriyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu durum bir anlamda öğretmenlerin kişisel edebi ürün tercihlerinin derste kullanıma yönelik tercihlerini de etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Beldağ ve Aktaş'ın (2016) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde çoğunlukla hikaye, destan, roman ve şiiri edebi eser olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. İbret vd.'nin (2017) yaptığı çalışmada da özellikle hikaye ve roman, sosyal bilgiler dersinde değerler öğretiminde kullanılan edebi ürünler arasında en fazla tercih edilenler arasındadır. Bir başka çalışma olan Sömen ve Göksu'da (2017) ise sosyal bilgiler öğretmenleri tarih konularının işleniş esnasında en çok kullandıkları edebi ürün türleri arasında hikaye ve atasözünü göstermişlerdir. Ünlü'nün (2016) çalışmasında da benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde en fazla kullandıkları edebi ürünler arasında hikaye, roman ve şiiri ifade etmektedirler. Buradan hareketle edebiyat alanında yaygın olan ve çok sayıda eser verilen bu edebi türlerin öğretmenler tarafından derste kullanımının, öğrencilerin bu türlere ve derse karşı olan ilgisini arttırabileceği şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanımıyla ilgili karşılaştığı zorluklara ilişkin çoğunlukla programı yetiştirme ve zaman kaybı, kaynak yetersizliği ve sınav odaklı sistemden dolayı öğrencilerin soğuk bakması görüşleri belirtilmiştir. Burada önemle üzerinde durulan husus zaman, kaynak ve sınav konuları olmuştur. Bu durumun sistemin geneline ilişkin dış faktörlerden kaynaklanan bir sorun olduğu ve ders sürecinde edebi ürün kullanımına olumsuz bir etkiye bulunabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Sömen ve Göksu'nun (2017) çalışmalarında konuya ilişkin, öğretmenler daha çok ders saatinin yetersizliğini sorun olarak gördüklerini ifade ederken Ünlü'nün (2016) çalışmasında da edebi metinlere erişim zorluğu büyük bir sorun olarak öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürünlerin daha etkili kullanılabilmesi için yaptıkları önerilere ilişkin görüşlerinde büyük oranda ders içeriğinde konulara paralel olarak edebi metinlerin sayısının arttırılabileceğini ve öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici edebi metinlerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Burada öğretmenlerin genel öneri olarak sundukları bu konular, sosyal bilgiler dersinde program ve kitap noktasında yapılacak yeni düzenlemelerde edebi ürün konusu üzerinde hassasiyetle durulması gerektiği açısından önemlidir. Bu noktada öğretim programı ve kitap yazarı alan uzmanlarının, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin önerilerini dikkate almaları, eğitim-öğretim sürecinde birliğin sağlanması ve dersin verimliliğinin artmasında büyük önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- *Sosyal bilgiler öğretim programında ve kitaplarda edebi ürünlerin etkili ve amacına uygun bir şekilde nasıl kullanılması gerektiğine yönelik açıklamalar yapılmalıdır.*
- *Sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi ürünlerin türleri ve sayıları artırılmalıdır.*
- *Öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve işlevsel metinler tercih edilmelidir.*
- *Öğretmenlere yönelik sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek edebi tür örneklerini içeren kaynak kitaplar hazırlanabilir.*

- *Sosyal bilgilerde edebi ürün kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini esas alan farklı akademik çalışmalar yapılabilir.*

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu araştırmanın bir bölümü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nce 2016 yılında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda aynı adla sunulmuştur.

References

- Akkuş, Z. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Destanların Kullanımı [The Use Of Epics In The Teaching Of Social Science.] *Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education Journal Dergisi (KKEFD)*, 14, 31-48.
- Akyol, Y. (2011). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesindeki Kazanımlar ve Gagne'nin Öğrenme Ürünleri* [Gains in the unit the journey through the turkish history in 7th grade social studies course and Gagne's learning outcomes.] Unpublished master's thesis. Celal Bayar University, Institute of Social Sciences, Manisa.
- Altun, A. and Ata, B. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim anabilim dalındaki akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının başvuru kitapları üzerine düşünceleri. [The Opinions of Academicians and Prospective Teachers on Reference Books at the Departments of Social Studies Teachers Education in Turkey.] *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 27-45.
- Altunay-Şam, E. (2011). “Şu Çılgın Türkler” romanının kuruluş savaşı bilgisini öğrenmeye etkisi. [The Effect Of “Şu Çılgın Türkler” On Learning The “War Of Independence Information”]. *NWSA E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (4), 2555-2568.
- Altunay-Şam, E. and İskender-Kılıç, P. (2011). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi üzerine bir çalışma: “diriliş” romanı örneği. [The Study on Educational Function of Historical Novel: In Case of Diriliş Novel] *Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Journal*, 30 (1), 123-144.
- Arslan, E. (2014). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde hikâye anlatım yönteminin akademik başarıya etkisi.* [The effect of storytelling method on academic success in secondary school 7th grade social studies course]. Unpublished master's thesis. Gaziantep University, Institute of Social Studies, Gaziantep.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi.* [Effect of story-based learning approach on academic success and creativity of learners in primary school 5th grade social studies course]. Unpublished master's thesis. Celal Bayar University, Institute of Social Sciences, Manisa.
- Beldağ, A. and Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. [Teachers' and teacher candidates' opinions on use of literary works in social studies teaching.] *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 18 (2), 953-981.
- Bölücek, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde türkülerden yararlanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi.* [The Effect of Folk Songs on the Academic Success in the Teaching of Social Studies]. Unpublished master's thesis. Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific Research Methods]. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çencen, N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel mektupların kullanımına ilişkin görüşleri: Ankara ili ODTÜ geliştirme vakfı ortaokulu örneği. [Secondary School Students' Views on the Use of Historical Letters in Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Course: Ankara, ODTÜ Geliştirme Vakfı Middle School Example] *Education and Science*, 42 (192), 193-210.
- Çencen, N. and Akça-Berk, N. (2014). Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde “şiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. [Perspectives of the Teachers Related to the “Use of Poem” in Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course]. *Turkish History Education Journal*, 3 (1), 1-23.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. [Determining social and cultural resources being used in the social studies course]. *Electronic Journal of Social Studies*, 12 (43), 219-236.

- Çifçi, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi*. [The effect of using historical novels on students' academic achievement in teaching social studies]. Unpublished master's thesis. Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. [Effectiveness of stories designed based on social studies curriculum]. Unpublished Doctorate Thesi. Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- Doğanay, A. (2005). Social Studies Teaching. In C. Öztürk and D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi [Life Sciences and Social Studies Teaching]* (pp. 17-52). Ankara: Pegem A Publishing.
- Dönmez, C. and Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Ortaokul T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. [Social studies teacher candidates' opinions regarding using historical sources in teaching of T.R. history of the revolution and Kemalism course in secondary school] *Kastamonu Education Journal*, 22 (3), 923-942.
- Er, H. (2008). İlköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler eğitiminde biyografi öğretimi çerçevesinde Atatürk'ün hayatı nasıl anlatılmalıdır? [How should Atatürk's life be taught to primary school students in social studies education within the scope of biography teaching]. In, *International Symposium on Social Studies Teaching Proceedings Book* (pp. 388-394). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University Print.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin "biyografi" kullanımına ilişkin görüşleri*. [Opinions of primary school students on use of "biography" within the scope of social studies education]. Unpublished doctorate thesis. Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Er, H. and Şahin, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde "biyografi" kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. [Student opinions on the use of "biography" in social studies course]. *Journal of Turkish Education Sciences*, 10 (1), 75-96.
- Erdem, R. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı*. [Use of biography in social studies teaching]. Unpublished master's thesis. Niğde University, Institute of Social Studies, Niğde.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. [The effect of illustrated stories on the development of historical thinking skills in primary education social studies course history subjects]. Unpublished master's thesis. Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- Field, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. [The definition, aim, importance of social studies and its place in Turkey]. In R. Turan, A. M. Sünbül and H. Akdağ. (Eds.), *New Approaches in Social Studies Teaching I* (ss. 1-24). Ankara: Pegem A Publishing.
- Fredericks, A. D. (2007). *Much more social studies through children's literature: A collaborative approach*. London: Teacher Ideas Press.
- Gevenç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde fıkraların kullanımı*. [The use of jokes in social studies teaching]. Unpublished master's thesis. Niğde University, Institute of Education Sciences, Niğde.
- İbret, B. Ü., Karasu-Avcı, E., Karabıyık, Ş., Güleş, M. and Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. [The use of literature products in teaching the values by social studies teachers] *International Journal of Turkish Education Sciences*, 5 (9), 104-124.
- Kaya, E. and Ekiçi, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi yazılarından yararlanma: Gülten Dayıoğlu'nun gezi yazıları örneği, [Usage of travel writings in social studies teaching: Gülten Dayıoğlu case travel writings]. *Turkish Journal of Social Researches* 19 (1), 87-114.
- Kaymakçı, S. (2008). İlköğretim öğrencilerinin Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'ni anlama ve tarihi olaylarla ilişkilendirme düzeyine bir bakış. [An overview of primary school students' level of understanding Atatürk's Address to the Turkish Youth and associating it with historical events]. In, *International Symposium on Social Studies Teaching Proceedings Book* (pp. 388-394). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University Print.

- Kaymakçı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. [Effect of worksheet usage in social studies teaching on students' academic success and attitude towards the course]. Unpublished doctorate thesis. Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. [The usage situation of oral and written literary works in social studies textbooks]. *Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Journal*, 20, 230-255.
- Kaymakçı, S. (24-26 May 2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında edebî ürünlerin kullanımına bir bakış*. [An overview of use of literary works in primary education 4th and 5th grade social studies textbooks]. Presented in 11th International Symposium on National Classroom Teaching, Rize.
- Kaymakçı, S. and Er, H. (2009). Sosyal bilgilerde biyografi kullanımı. [Use of biography in social studies]. In M. Safran (Ed.), *Social Studies Teaching* (s. 413-431). Ankara: Pegem A Publishing.
- Kaymakçı, S. and Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı. [The Usage of Biography in Social Studies Curricula and Textbooks]. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal* 13 (25), 198-224.
- Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi*. [History teaching with novels] Unpublished master's thesis. Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Krey, D. (1998). Children's literature in the social studies: Teaching to the standards. *NCSS Bulletin* 95. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Kuran, Ş.B. and Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. [Opinions of classroom teachers on children's literature]. *Yüzyüncü Yıl University Faculty of Education Journal*, 6 (1), 1-17.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. [Quantitative-qualitative research methods]. Ankara: Anı Publishing.
- Küçüköğlü, H. (2010). Importance of literature in children's development with some suggested activities. In, D. Şahhüseynoğlu & D. Ilisko (Eds.), *How Do Children Learn Best?* (pp.144-157), Ankara: Researcher Children Center.
- McGowan, T. ve Guzzetti B. (1991). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. [Literature based social studies teaching] A. Doğanay (Transl.). Retrieved from http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf on 16/01 2018.
- MEB. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı (taslak basım)*. [Primary education social studies course 4-5th grades curriculum and guidelines (draft issue)] Ankara: MEB.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (taslak basım)*. [Primary education social studies course 6-7th grades curriculum and guidelines (draft issue)] Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. [Social studies course curriculum (primary and secondary school 4th, 5th, 6th and 7th grades)] Ankara: MEB.
- Mertol, H. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları. [Teacher opinions and applications regarding the use of children's literature works in primary teaching social studies course]. In, *International Social Studies Teaching Symposium Proceedings Books* (pp. 265-269). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University Print.
- Meydan A. ve Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. [Teaching technologies and material design in social studies course] In B. Tay and A. Öcal (Eds.), *Social studies teaching with special teaching methods* (pp. 153-192). Ankara: Pegem A Publishing.
- Miles, M. B.ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

- Neitz, L. J. (2002). Impact of children's literature as an ancillary component to the social studies. Unpublished master's thesis. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469403.pdf> on 07/05/2018.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. [Literary works in social studies 6th grade textbooks]. *Turkish Journal of Social Researches*, 13 (2), 9-24.
- Oruç, Ş. and Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. [Effect of biography usage on attitude of students towards social studies course]. *Selçuk University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty Journal*, 30, 215-229.
- Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması*. [Use of historical novels in history teaching]. Unpublished master's thesis. Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. [The effect of using literary materials to acquire affective behaviors in social studies teaching]. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Education Sciences*, 15, 173-182.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. [Qualitative research and evaluation methods]. M. Bütün, S. Beşir Demir (Transl. Ed.). Ankara: Pegem A Publishing.
- Sever, S. (1998). Demokratik kültür edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. [Language and literature teaching in democratic culture acquisition process]. *Journal of Education for Life*, 56, 4-5.
- Sömen and Göksu (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünleri kullanmaları durumu. [Social studies teachers' oral and written literary works usage situation in their courses]. *Turkish Studies*, Volume 12/18, p. 561-576.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde hikaye anlatım yönteminin (storytelling) kullanımı*. [Use of storytelling method in primary education social studies teaching]. Unpublished master's thesis. Gazi University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Şimşek, A. (2006a). Bir öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. [Students' and history teachers' opinions towards historical novel as a teaching material]. *TOJET (The Turkish Online Journal of Educational Technology)*, 5 (4), 73-81.
- Şimşek, A. (2006b). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. [The Opinions of Students About Historical Story in Social Studies in Elementary Schools]. *Gazi University Gazi Education Journal*, 26 (11), 187-202.
- Tekgöz, (2005). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde edebiyat temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. [Effect of literature based teaching on student success in primary education 7th grade social studies course]. Unpublished master's thesis. Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Tokcan, H. (2016). Sosyal bilgiler ve edebiyat. [Social studies and literature]. In H. Tokcan (Ed.), *Oral and Written Literature Reviews in Social Studies* (pp.1-24) . Ankara: PegemA.
- Tokdemir, M. A. (2016). Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun öğretilmesinde tarihsel roman kullanımı: Devlet ana romanını okumak. [Teaching Ottoman Empire's Foundation Via Using Historical Novels: Reading The Novel Of Devlet Ana]. *Kastamonu Education Journal*, 24 (3), 1469-1486.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenciye başarısı ve tutumuna etkisi*. [Effect of the use of literary works in 8th grade Revolution and Kemalism courses on students' attitude and success]. Unpublished master's thesis. Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- Topçu, E. and Kaymakçı, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde menkıbelerin kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. [Teachers' Perceptions About the Usage of Legends in Social Studies Education]. *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 20 (1), 281-305.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. [The viewpoints of social sciences teachers on the use of literary genres as class materials]. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7 (22), 120-136.

- Ünlü, İ. and Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının, ek kaynak ve materyal olarak tarihi roman kullanma yeterliklerinin ders planları üzerinden incelenmesi. [Examining the social studies teacher candidates' efficacy on using historical novels as additional sources and materials]. *Turkish History Education Journal*, 7 (1), 69-91.
- Yeşilbursa, C. C., Sabancı, O. and Hamarat, E. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi ürünlerin kullanımı. [Use of literary works in social studies textbooks] In B. Akbaba (Ed.), *Social Studies Subject Area Textbook Research Guide* (pp. 145-206). Ankara: Pegem A Publishing.
- Yeşilbursa, C.C. and Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. [Pre-Service Social Studies Teachers' Views on Using Of Literary Works in Social Studies Teaching]. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, 15 (36), 19-33.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in social studies]*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldırım, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebi ürün kullanma durumları (Erzurum örneği). [Social studies' teachers literary work usage situation in their courses (Case of Erzurum)]*. Unpublished master's thesis. Atatürk University, Institute of Education Sciences, Erzurum.
- Yiğit, E. Ö. (2007). *Öyküleştirme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerine etkisi.[Effect of storyline method on student success in 6th grade social studies program sources of our country unit]*. Unpublished master's thesis. Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.



The Job Satisfaction of the Ministry of National Education Personnel (The Case of a General Directorate)

Neslihan KILIÇ^{*a}

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.418294

Article History:

Received 24.04.2018

Accepted 08.10.2018

Published 31.10.2018

Keywords:

Job satisfaction,
Personnel,
Motivation.

Article Type:

Research article

Abstract

Workers' conditions in the workplace, motivation and reactions to the existing situations are closely related to their job satisfaction. The general purpose of the current study is to investigate the Ministry of National Education (MEB) personnel's job satisfaction. The population of the study is comprised of 166 personnel working in a general directorate of MEB. All of the population was reached to collect data. As the data collection tool, "The White-Collar Workers' Job Satisfaction Scale" developed by Ünsal and Özalp Türetgen (2005) was used. The findings of the research have revealed that the workers find their jobs monotonous, have negative opinions about their jobs in terms of their compliance with their abilities and their status in the society, think that there is disturbing noise in their workplace, find their wages inadequate, think that their superiors generally discriminate against some workers, do not find their work environments enjoyable and some of them are of the opinion that workers experience problems with their superiors. A considerable number of the workers stated that there is a lack of communication with their colleagues. For most of the questions, a considerable number of the workers avoided giving response.

Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin İş Doyumu (Bir Genel Müdürlük Örneği)

Makale Bilgisi

DOI:10.14686/buefad.418294

Makale Geçmişi:

Geliş 24.04.2018

Kabul 08.10.2018

Yayın 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

İş
doyumu, Personel, Motivasyon.

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Bireyin iş yerinde olumlu çalışma koşullarına sahip oluşu, motivasyonu ve bu durumlara olan tepkisi iş doyumunu ifade edilmektedir. Bu araştırmanın genel amacı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) personelinin iş doyumunu özelliklerini belirlemektir. Çalışma evrenini MEB'e bağlı bir genel müdürlükte çalışan 166 kişi oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ünsal ve Özalp Türetgen (2005) tarafından geliştirilen "Beyaz Yakalı Çalışanlar İçin İş Doyumu Ölçeği" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çalışanlar işlerini monoton bulmakta, yaptıkları işin yeteneklerine uygunluğu ve toplumdaki saygınlığı konusunda genelde olumsuz düşüncelere sahip olmakta, işyerlerinde rahatsız edici düzeyde gürültü olduğunu belirtmekte, ücretlerini yetersiz bulmakta, genellikle üstlerinin çalışanlar arası ayrımcılık yaptığını, çoğunlukla iş ortamlarını eğlenceli bulmadıklarını, çalışanların bir bölümü ise üstleri ile iletişimde problem yaşadıklarını belirtmektedir. Çalışanların dikkate değer bir bölümü iş arkadaşları ile çalışma ortamlarında iletişim kopukluğu yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırma sorularının çoğunda neredeyse üçte birlik bir kesim çalışan sorulara yanıt vermekten kaçınmıştır.

*Corresponding Author: neslihankilic82@hotmail.com

^aTeacher, Ministry of National Education, Ankara/Turkey, <http://orchid.org/0000-0003-4696-4780>

Introduction

The profession defined as the job having specific rules and done on the basis of the acquired systematic knowledge and skills to produce goods or services useful for people in return for money is one of the most important choices in the lives of humans and the occupation on which humans spend the most time. While performing this occupation occupying a large part of human life, people are absolutely in need of motivation and happiness. If the needs motivating the individual in work life can be understood well, healthy working conditions can be created in every sense by taking the advantages of these needs. Healthy working conditions are also important for both the employee and the organization. There are many factors that can affect the motivation in the work place such as the morale of the staff, working in harmony with managers, working in harmony with colleagues, meeting the expectations of workers, working conditions of the workplace, objective managerial approaches, and appreciation of successes. Motivation is the directing, mobilizing and activating power of the internal energy towards a certain target (Düren, 2000, p. 4). According to Akat (1984, p. 175), it is the sum of the efforts expended to continuously move an individual or individuals towards a certain direction.

Workers' conditions in their workplaces, motivation and their reactions to the existing situations are closely related to their job satisfaction. The concept of job satisfaction relates to the internal reaction of employees to their jobs. Job satisfaction is defined in different ways. Job satisfaction; "The individual's appreciating his/her job and job-related life as a satisfying situation resulting in positive feelings" (Çetinkanat, 2000). Job satisfaction is an emotional reaction to the state of job. Therefore, it is invisible but perceptible. Job satisfaction usually depends on the extent to which outcomes meet or exceed expectations.

According to another definition of job satisfaction, job satisfaction captures the individual's attitude towards and general feelings and opinions about his/her job and workplace (Miner, 1992, p. 116). People's being content with their job is considered to be satisfaction but not being content with it is considered to be dissatisfaction (Spector, 1997, p. 6). A great deal of research focuses on the issues of job satisfaction and burn-out in the fields of organization, organizational psychology and administration. Stress not only causes many health problems but also lack of job satisfaction and motivation in workers. While trying to cope with stress, individuals experience many negative feelings such as anger, sadness, fear or produce symptoms indicating inability of coping with stress (Smith, Jaffe-Gill & Seggl, 2009).

In the literature, the theories related to job satisfaction are also called the theories of motivation. Motivation has a power to direct an individual towards a certain target. This power can be internal (cognitive) or external (environmental) (Bilgin, 2003, p. 248). One of the theories of motivation is the Herzberg theory. According to this theory, factors in the workplace determine satisfaction or dissatisfaction. These factors can be internal or external. Internal factors can be the individual's personality characteristics, structure of the job and the individual's success status (Judge, Parker, Colbert, Heler, ve Ilies 2001). External factors on the other hand can be bad working conditions, lack of hygiene, low wages and unmet security needs. If external factors are positive, they do not affect motivation; yet, prevent job dissatisfaction (Northcraft and Neale, 1990, p. 139). McClelland, one of the psychological modernization theorists, states that the individual has three basic needs that are affiliation needs, power needs and achievement needs. Of these three basic needs, the achievements needs most strongly affect the individual and society (Eren, 2008, p. 522).

It causes job dissatisfaction in the absence of the individual's achievement needs. According to Keser (2005), dissatisfaction in the workplace can result in absenteeism, poor performance and general dissatisfaction with life. Dissatisfaction in the workplace may lead to burn-out and burn-out in turn results in decreasing personal accomplishment, depersonalization and emotional exhaustion thus causing undesired outcomes (Maslach and Jackson, 1981). Job satisfaction is a concept that is of great importance for workers to continue their professional lives (Pillay, Goddard and Wilss, 2005). It was stated that when workers are not content with their job performance, they become suspicious of their self-efficacy (Brouwers, Evers and Tomic, 2001).

Theories of motivation, gathered under the name of Process Theories, deal with how people are motivated. Process Theories are Classical Conditioning, Expectation Theory and Equality and Objective Theory. Theory of Equality and Objective put forward by O. Stacy Adams after his motivation works in General Electric. According to this theory, individuals generally attach importance to the concepts of equality and justice and they want to be treated on the basis of these concepts. The worker sees what he/she consumes as inputs and sees what he/she obtains as a result of these efforts as outcomes, then he/she makes a calculation. If the worker comes to

the conclusion that inputs are more than outputs, then he/she might believe he/she cannot receive what he/she deserves. In this case, his/her job satisfaction is expected to decrease. Moreover, if the worker is of the opinion that his/her problems are not fairly handled and solved, then his/her job satisfaction and commitment decrease (Perry, 1993; Eren, 2008; Keskin, Akgün and Günsel, 2008; Bilgin, 2003).

What determines the worker's behaviors in the workplace is his/her job-related attitudes and these attitudes are shaped by the combined effect of many factors such as authority granted to workers, tolerance to mistakes, clarity of decisions, workers' participating in decision-making process and positive working conditions (Pascoe, Ali and Warne, 2002; cited in Ertürk and Keçelioğlu, 2012). Competitive environments, globalization and speed of technological development put pressure on institutions and employees. One of the factors that can alleviate this pressure is job satisfaction. Individuals who cannot achieve job satisfaction can produce different reactions depending on their personal development, personality characteristics and administrative system of the organization and the most common reactions in this regard are absenteeism, focusing more on personal works rather than occupational responsibilities, prolonged breaks, violation of rules and exhibition of aggressive behaviors (Sun, 2002).

The inability of employees to reach job satisfaction can lead to burn-out. The concept of burn-out first introduced by Maslach and Jackson (1986) has been observed more intensely in the professions dealing with people. Burn-out is a result of intense stress, alienation to the job, continuous hopelessness, the idea that the individual cannot make any difference in his/her job, dissatisfaction, exhaustion of living energy and the desire to give up and obligation to obey (Barutçu and Serinkan, 2008; Kaçmaz, 2005). According to Maslach, burn-out can be addressed under three dimensions that are emotional exhaustion, depersonalization and decreasing personal accomplishment (Ergin, 1992). Emotional exhaustion can be considered the first stage of burn-out. In this stage, the worker feels lack of energy, reluctant and incompetent. Within the context of the dimension of depersonalization, the worker perceives people and his/her colleagues as objects rather than individuals and may adopt negative, sarcastic and rigid attitudes towards them. The dimension of decreasing personal accomplishment is related to feeling of inefficiency, regarding oneself unsuccessful, downheartedness, and avoidance of interaction with people (Maslach and Jackson, 1981; Kurçer, 2005).

In light of the related literature, it can be argued that the job satisfaction levels of teachers and MEB personnel can somehow be regarded as an important indicator of their burn-out levels, work-related achievements and performance. There is a great deal of national and international research conducted on the concepts of motivation, burn-out and job satisfaction (Eryılmaz, 1987; Kinman & Kinman, 2001; Türe, 1993; Sabancı, 1994; Çetinkanat, 2000; Kuruoğlu, 1995; Sancar, 1996; Rowley, 1996; Özsüer, 2016). Sabancı (1994) concluded that reciprocal communication is of great importance for both managements and managers; moreover, it significantly affects workers' job satisfaction and motivation. In a study by Rowley (1996) called "Motivation and Academic Staff in Higher Education", it was found that the variables most strongly affecting motivation are economic rewards, learning culture and higher education, the experience of personnel and diversity of roles, personal autonomy and organizational culture. Job satisfaction is an important concept that concerns workers' job-related psychological health. Some research on the other hand has revealed that gender is not an important variable in terms of job satisfaction and that men and women have similar job satisfaction characteristics (Sağır, 2016; Kılıç, 2011; Tüzemen, 2004; Çekiç, 2017). Some other research focusing on the relationship between length of service and job satisfaction reported that with increasing length of service, job satisfaction decreases (Acar, 2016). Demographic variables such as age, gender, marital status, length of service and level of education are related to the job satisfaction and motivation of the teachers and they play an important role on motivation (Bogler, 2002).

When the relevant literature is reviewed, it is seen that research has been made in various sectors including the education sector and accordingly teachers and school administrators. However, there is not enough research focusing on the central organization of MEB. In addition, it is thought that gender and length of service are important indicators in job satisfaction and it will be useful to examine the job satisfaction of the personnel of Ministry of National Education in terms of these variables if the studies and results related to job satisfaction are taken into consideration. The Ministry of National Education (MEB) is the main authority organizing and determining the direction of education. Thus, the importance attached to its personnel by MEB, working conditions provided for them and their motivation naturally become important. Determination of the job satisfaction levels of the personnel working in the central organization of MEB is believed to be important for both revelation of the existing state and its effect on the job satisfaction levels of the personnel working in the

peripheral organizations of MEB. Thus, the current study aims to explore the job satisfaction levels of the MEB personnel and to produce important data that can provide some guidance to the literature and the administrators of the Ministry.

Purpose of the Study

The general purpose of the current research is to determine the job satisfaction of MEB personnel. To this end, answers to the following questions were sought.

1. What is the job-satisfaction level of the participating personnel?
2. Is there a significant correlation between their gender and job satisfaction level?
3. Is there a significant correlation between their length of service and job satisfaction level?

Limitations

The results of the current study are limited to the opinions of the personnel working in a directorate of MEB and participating in the current study.

Method

Research Model

The study was designed on the basis of the survey model. The survey model is used to collect the data required to determine the various characteristics of a group. The main advantage of this model is that it allows the collection of the required information about the various characteristics of participants (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2010, p. 16-17). In this regard, the survey model was employed in the current study to determine whether the personnel's job satisfaction levels vary significantly depending on the independent variables of gender, title in the workplace, the general directorate where they are working, length of service and the last school graduated.

Study Population and Sampling

The population of the study is comprised of the personnel of a general directorate of MEB. As all the people in the population participated in the study, sampling was not selected and the study was conducted on the population. In the population of the study, there are a total of 166 participants.

Data Collection Tool

In the current study, as the data collection tool, the "White Collar Workers' Job Satisfaction Scale" developed by Ünsal and Özalp Türetgen (2005) was used. To summarize the characteristics of the first sample group in which the scale is developed, the sample group is composed of 694 white-collar workers working in different sectors and in different businesses. Participants from both the government and the public sector work in a variety of fields, such as production, service, education, finance, and healthcare. 58.1% of the participants were female, 41.9% were male. When the age distributions of the sample group were examined, 19.2% of participants were under 25 years old, 50.5% between 25-34 years, 21.4% between 35-44 years, 8.9% 45 years. 20.8% of the sample group is in secondary education, 60.3% is in higher education and 18.9% is in graduate education. In addition, 54.9% of participants were married, 41.2% were single and 3.9% were separated from their partners.

The scale has 35 items and 4 dimensions. These dimensions are: 1) Administrative policies and applications, 2) Structure of the job, 3) Communication and relationships, 4) Physical working conditions. The results of Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed that the factor loading vary between 0.37 and 0.74. The Cronbach alpha reliability coefficient for the whole scale was calculated to be 0.89, the coefficients for the sub-dimensions are as follows; 0.88 for the first dimension, 0.75 for the second dimension, 0.67 for the third dimension and 0.66 for the fourth dimension. Scale is prepared in the form of a classified scale like 3 = Yes, 2 = Partially, 1 = No. Participants' job satisfaction levels are interpreted according to the frequency ratios in these categories.

Data Analysis

In the statistical analysis of the data, a computer software program (SPSS) was used.

The frequency and percentage ratios of the characteristics of the independent variables such as gender, title in the workplace, length of service and last graduated school of the participating personnel were resolved. From the independent variables, the gender and length of service were tested by a quasi-square analysis to see whether they were a significant variable in terms of job satisfaction. Because it is more appropriate for the type of job satisfaction scale used in the research, it has been analyzed in case of comparative analysis according to the independent variables, where the use conditions of the rent square are satisfied. The reason for the use of squared for each item of the scale is that it is based on the idea that, in terms of job satisfaction, each item in the measure can have its own distinct meaning, and that it can give a different perspective to the findings of the research.

Findings

The findings obtained as a result of the study were interpreted in relation to the sub-problems.

Demographic Features

The demographic features of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Participants' Demographic Features

Demographic Features	f	%
Gender		
Female	92	55,4
Male	74	44,6
Total	166	100,0
Length of service		
1 – 10 years	37	22,3
11 – 20 years	67	40,4
21 years or more	62	37,3
Total	166	100,0
The last school graduated		
Lower than university (Elementary-middle, high school and associate's degree)	19	11,4
Undergraduate	100	60,2
Postgraduate (MA-PhD)	47	28,3
Total	166	100,0
Title		
Administrators, ME Specialists and Assistant Specialists	21	12,7
Teachers	101	60,8
General Administrative Services Personnel and Others	44	26,5
Total	166	100,0

Of the total participating 166 personnel from the same general directorate, 55.4% are females and 44.6% are males. When the participants were evaluated in terms of their length of service, it was found that 40.4% of them have been working for 11-20 years; 37.3% have been working for 21 years or more; 22.3% have been working for 1-10 years. When the participants were evaluated in terms of the last school graduated, it was found that 60.2% of them hold a BA degree; 28.3% hold a postgraduate degree (MA or PhD) and 11.4% hold a degree lower than an undergraduate degree (elementary-middle-high school- associate's degree). When the data related

to the titles of the participants were examined, it was found that 60.8% of them are teachers; 26.5% are general administrative service personnel and others; 12.7% of them are specialists and assistant specialists. When the demographic features of the participants are generally evaluated, it is seen that majority of the participants are females, high majority of them have been working for 11-20 years and high majority of them are university graduates and most of them are teachers.

Job satisfaction characteristics of the personnel

The participating personnel’s job satisfaction characteristics were analyzed and the findings are presented in Table 2.

Table 2. Participants’ Job Satisfaction Characteristics

No*	Items	3		2		1	
		f	%	f	%	f	%
Structure of the Job							
2	I cannot use my creativity in my job as I wish.	68	41,0	45	27,1	53	31,9
7	My job offers diversity as it includes different tasks to be completed.	135	81,3	9	5,4	22	13,3
12	I am working in a job suitable for my competences.	97	58,4	42	25,3	27	16,3
17	My job is monotonous.	92	55,4	31	18,7	43	25,9
22	While doing my job, I can make my own decisions and implement them.	45	27,1	49	29,5	72	43,4
26	The contribution of my job to my personal development is negative.	119	71,7	36	21,7	11	6,6
31	If I had enough money, I would quit this job.	59	35,5	63	38,0	44	26,5
34	My job has a prestigious status in the society.	100	60,2	54	32,5	12	7,2
Physical Working Conditions							
1	Meals offered by my workplace are satisfying.	122	73,5	11	6,6	33	19,9
6	Security measures taken in my workplace (entrance and exit security, fire, etc.) are adequate.	109	65,7	33	19,9	24	14,5
11	The wage I receive in my job (including premiums and bonuses) is satisfying.	64	38,6	22	13,3	80	48,2
15	There is disturbing noise in my workplace.	117	70,5	34	20,5	15	9,0
20	In my workplace, the materials I need for my job are immediately provided.	88	53,0	45	27,1	33	19,9
25	A great care is taken for hygiene in my workplace.	116	69,9	37	22,3	13	7,8

30	Lighting is enough in my workplace.	130	78,3	25	15,1	11	6,6
Administrative Policies and Applications							
3	In my workplace, promotion system is transparent and just.	34	20,5	64	38,6	68	41,0
5	Workers in my workplace are objectively assessed.	49	29,5	66	39,8	51	30,7
8	I am given feedback about how well I am doing my job.	93	56,0	42	25,3	31	18,7
10	My accomplishments are appreciated verbally or in writing in my workplace.	63	38,0	64	38,6	39	23,5
13	In my workplace, my supervisors discriminate between workers.	88	53,0	50	30,1	28	16,9
16	In my workplace, desired and undesired behaviors have been clearly defined.	74	44,6	61	36,7	31	18,7
18	My workplace encourages the establishment of open, transparent and trust-based relationships.	73	44,0	67	40,4	26	15,7
21	I would recommend my friends to work in this workplace.	87	52,4	57	34,3	22	13,3
23	My offers for the improvement of my work are taken into consideration.	84	50,6	63	38,0	19	11,4
27	In my workplace, objectives are clear, precise and well-defined.	87	52,4	60	36,1	19	11,4
29	My organization abstains from firing good workers.	76	45,8	59	35,5	31	18,7
32	In my workplace, working environment is generally enjoyable.	66	39,8	56	33,7	44	26,5
35	I think workers are valued in my workplace.	79	47,6	55	33,1	32	19,3
Communication and Relationships							
4	I know what I should do in my job.	129	77,7	26	15,7	11	6,6
9	My relationships with my supervisors are problematic.	144	86,7	19	11,4	3	1,8
14	I am content with my relationships with my colleagues.	130	78,3	28	16,9	8	4,8
19	I experience difficulty in solving my problems with	129	77,7	28	16,9	9	5,4
							1087

	my colleagues.						
24	I can have help from my colleagues in solving problems I encounter while working.	140	84,3	19	11,4	7	4,2
28	I can easily tell my problems related to my job to my superiors.	122	73,5	32	19,3	12	7,2
33	While doing my job, I have lack of communication with other workers.	112	67,5	34	20,5	20	12,0

*Item numbers are their numbers in the scale.

The findings related to the job satisfaction characteristics of the personnel working in the general directorate are summarized considering the sub-dimensions of the scale below.

Structure of the Job

Of the participating personnel, 81.3% stated that their jobs require them to engage in different duties; 60.2% of them think that their jobs have a prestigious position in the society. The percentage of those stating that they are working in a job suitable for their competences is 58.4 while the percentage of those finding their job monotonous is 55.4. Nearly two fifths of the participants (41%) stated that they can use their creativity in their jobs; 43.4% stated that they cannot make their own decisions and implement them; 38% stated that they are undecided whether to quit their job if they had enough money. When a general evaluation is made, it can be said that though majority of the workers think that they can use their creativity in their jobs, their jobs have a prestigious position in the society and they work in a job in harmony with their competences, nearly one third have negative opinions about the position of their jobs in the society and compliance of their jobs with their competences. Moreover, most of the workers cannot make their own decisions and implement them and find their jobs monotonous.

Physical Working Conditions

Of the participants, 73.5% find the meals offered in their workplace satisfying, 65.7% think that the security measures taken in their workplace are adequate; 70.5% think that the level of the noise in their workplace is disturbing. Moreover, nearly two thirds of the workers (69.9%) are of the opinion that enough care is taken for hygiene in their workplace, 78.3% find the lighting conditions adequate. The percentage of those finding their wage satisfying is 48.2 and more than half of them (53%) think that the materials they need for their jobs are immediately provided. When a general evaluation is made, it can be said that the workers have positive opinions in general about meals, security measures and hygiene and lighting; yet, they have negative opinions about the noise in their workplace. More than half of the workers also seem to be not satisfied with their wages.

Administrative Policies and Applications

Of the participants, 41% think that the promotion system in their workplace is transparent and just and 30.7% of them think that they are not objectively assessed in their workplace. The percentage of those finding their workplace enjoyable is 39.8%. More than half of the workers (53%) think that their superiors discriminate between them. And again more than half of the participants (56%) stated that they receive constructive feedback related to their jobs. The percentage of those not responding to the item concerning whether they are appreciated orally or in writing in their workplace is 38.6%, while 38% stated that they are appreciated. The percentage of the participants thinking that desired and undesired behaviors in the workplace are clearly defined is 44.6. The percentage of the participants thinking that the administration needs to encourage the establishment of transparent, open and trust-based relationships is 44. Of the participants, 47.6% stated that workers are valued in their workplace. More than half of the workers (52.4%) stated that they would recommend their workplace to their friends to work. The percentage of the workers stating that their suggestions related to their jobs are taken into consideration is 52.4. When a general evaluation is made, it can be said that there is no transparent and just promotion system in their workplace; the workers are not objectively assessed; superiors discriminate between workers and they do not find their working environments enjoyable. In addition to these, the workers in general

have positive opinions about receiving constructive feedback, working in this workplace and consideration of their suggestions about their jobs. Yet, the percentages of the participants not responding to many items are high.

Communication and Relationships

Of the participants, 77.7% stated that they know what they should do in their jobs and 78.3% stated that they are content with their relationships with their colleagues. Moreover, 84.3% of the participants stated that they can receive help from their colleagues for the problems they encounter in their workplace and 73.5% stated that they can easily tell the problems they experience in their jobs to their superiors. The percentage of the participants stating that their relationships with their superiors are problematic is 86.7 and the percentage of those experiencing difficulties in solving their problems with their colleagues is 77.7. Furthermore, 67.5% of the participants think that they experience lack of communication with other workers. When a general evaluation is made, it can be said that the workers know what they should do in their jobs, they are content with their relationships with their colleagues, they can receive help from their colleagues to solve their problems and they can easily talk about their problems with their superiors. On the other hand, the workers in general have problematic relationships with their superiors and they experience lack of communication with other workers.

The participants' job satisfaction characteristics were compared according to the gender variable and the results are presented in Table 3.

Table 3. Participants' Job Satisfaction Characteristics according to Gender

Item No	Gender	3		2		1		Total		X ²	p
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Structure of the job											
2	Female	39	42,4	21	22,8	32	34,8	92	100,0	2,026	0,36 3
	Male	29	39,2	24	32,4	21	28,4	74	100,0		
7	Female	74	80,4	4	4,3	14	15,2	92	100,0	1,060	0,58 9
	Male	61	82,4	5	6,8	8	10,8	74	100,0		
12	Female	55	59,8	23	25,0	14	15,2	92	100,0	0,211	0,90 0
	Male	42	56,8	19	25,7	13	17,6	74	100,0		
17	Female	49	53,3	17	18,5	26	28,3	92	100,0	0,621	0,73 3
	Male	43	58,1	14	18,9	17	23,0	74	100,0		
22	Female	20	21,7	26	28,3	46	50,0	92	100,0	4,395	0,11 1
	Male	25	33,8	23	31,1	26	35,1	74	100,0		
26	Female	65	70,7	22	23,9	5	5,4	92	100,0	0,945	0,62 4
	Male	54	73,0	14	18,9	6	8,1	74	100,0		
31	Female	31	33,7	36	39,1	25	27,2	92	100,0	0,308	0,85

	Male	28	37,8	27	36,5	19	25,7	74	100,0		7
34	Female	54	58,7	34	37,0	4	4,3	92	100,0	3,695	0,158
	Male	46	62,2	20	27,0	8	10,8	74	100,0		
Physical Working Conditions											
1	Female	61	66,3	7	7,6	24	26,1	92	100,0	5,752	0,056
	Male	61	82,4	4	5,4	9	12,2	74	100,0		
6	Female	56	60,9	23	25,0	13	14,1	92	100,0	3,459	0,177
	Male	53	71,6	10	13,5	11	14,9	74	100,0		
11	Female	34	37,0	12	13,0	46	50,0	92	100,0	0,283	0,868
	Male	30	40,5	10	13,5	34	45,9	74	100,0		
15	Female	65	70,7	14	15,2	13	14,1	92	100,0	8,721	0,013*
	Male	52	70,3	20	27,0	2	2,7	74	100,0		
20	Female	46	50,0	30	32,6	16	17,4	92	100,0	3,299	0,192
	Male	42	56,8	15	20,3	17	23,0	74	100,0		
25	Female	58	63,0	27	29,3	7	7,6	92	100,0	6,007	0,050
	Male	58	78,4	10	13,5	6	8,1	74	100,0		
30	Female	69	75,0	14	15,2	9	9,8	92	100,0	3,395	0,183
	Male	61	82,4	11	14,9	2	2,7	74	100,0		
Administrative Policies and Applications											
3	Female	21	22,8	33	35,9	38	41,3	92	100,0	0,945	0,623
	Male	13	17,6	31	41,9	30	40,5	74	100,0		
5	Female	27	29,3	37	40,2	28	30,4	92	100,0	0,019	0,991
	Male	22	29,7	29	39,2	23	31,1	74	100,0		
8	Female	50	54,3	25	27,2	17	18,5	92	100,0	0,394	0,821
	Male	43	58,1	17	23,0	14	18,9	74	100,0		
10	Female	36	39,1	35	38,0	21	22,8	92	100,0	0,129	0,93

	Male	27	36,5	29	39,2	18	24,3	74	100,0		8
13	Female	47	51,1	33	35,9	12	13,0	92	100,0	4,198	0,12 3
	Male	41	55,4	17	23,0	16	21,6	74	100,0		
16	Female	40	43,5	36	39,1	16	17,4	92	100,0	0,557	0,75 7
	Male	34	45,9	25	33,8	15	20,3	74	100,0		
18	Female	38	41,3	37	40,2	17	18,5	92	100,0	1,381	0,50 1
	Male	35	47,3	30	40,5	9	12,2	74	100,0		
21	Female	47	51,1	34	37,0	11	12,0	92	100,0	0,743	0,69 0
	Male	40	54,1	23	31,1	11	14,9	74	100,0		
23	Female	43	46,7	38	41,3	11	12,0	92	100,0	1,267	0,53 1
	Male	41	55,4	25	33,8	8	10,8	74	100,0		
27	Female	44	47,8	36	39,1	12	13,0	92	100,0	1,797	0,40 7
	Male	43	58,1	24	32,4	7	9,5	74	100,0		
29	Female	41	44,6	32	34,8	19	20,7	92	100,0	0,533	0,76 6
	Male	35	47,3	27	36,5	12	16,2	74	100,0		
32	Female	33	35,9	31	33,7	28	30,4	92	100,0	1,987	0,37 0
	Male	33	44,6	25	33,8	16	21,6	74	100,0		
35	Female	41	44,6	36	39,1	15	16,3	92	100,0	3,584	0,16 7
	Male	38	51,4	19	25,7	17	23,0	74	100,0		

Communication and Relationships

4	Female	68	73,9	19	20,7	5	5,4	92	100,0	4,106	0,12 8
	Male	61	82,4	7	9,5	6	8,1	74	100,0		
9	Female	82	89,1	8	8,7	2	2,2	92	100,0	....	....
	Male	62	83,8	11	14,9	1	1,4	74	100,0		
14	Female	70	76,1	17	18,5	5	5,4	92	100,0	....	....
	Male	60	81,1	11	14,9	3	4,1	74	100,0		
19	Female	68	73,9	19	20,7	5	5,4	92	100,0	....	....

	Male	61	82,4	9	12,2	4	5,4	74	100,0		
	Female	76	82,6	11	12,0	5	5,4	92	100,0		
24	Male	64	86,5	8	10,8	2	2,7	74	100,0	....	....
	Female	66	71,7	20	21,7	6	6,5	92	100,0		
28	Male	56	75,7	12	16,2	6	8,1	74	100,0	0,878	0,64 5
	Female	60	65,2	23	25,0	9	9,8	92	100,0		
33	Male	52	70,3	11	14,9	11	14,9	74	100,0	3,091	0,21 3

*p<0.05 significant N=166

Whether there is a significant correlation between the participants' gender and job satisfaction levels was tested through Chi-square analysis. For the items satisfying the requirements of Chi-square, comparisons were made but for the items 9, 14, 19 and 24 that did not satisfy these requirements, frequencies and percentages were calculated. The findings related to the correlations between the dimensions of the job satisfaction scale and the gender variable and their interpretations are presented below.

Structure of the Job

As a result of the Chi-square test, it was found that the participants' opinions about the items in the structure of the job section do not vary significantly depending on gender; that is, the female and male participants have similar opinions in this regard. The most frequently expressed opinions by both the female and male participants are that their jobs include diversity and their jobs have negative effects on their personal development. While nearly two thirds of the participants (females = 58.7%; males = 62.2%) are of the opinion that their jobs have a prestigious position in the society; 36.5% of the females and 37% of the males did not respond. Again while nearly two thirds of the participants stated that they are working in a job complying with their competences (females = 59.8%; males = 56.8%), nearly one fourth of both female and male participants did not respond. A little more than half of the participants find their job monotonous while nearly one fourth of the participants think that it is not. In addition, most of the participants do not have positive opinions about the issues such as making their own decisions and using their creativity in their workplace and the ratio of those stating that they would quit, if they had enough money is considerably high.

When a general evaluation is made, it can be said that the jobs in the organization can include diversity, the jobs do not have adequate contributions to the personnel's personal development, the jobs have in general prestigious positions in the society and the personnel in general work in jobs complying with their competences yet their working environment is not very suitable for them to make their own decisions and to use their creativity. Other remarkable findings are that the jobs are considered to be monotonous in general and that they could quit, if their financial situations were better.

Physical Working Conditions

A significant correlation was found between the perception that there is disturbing noise in the workplace and the gender variable ($X^2=8.721$; $p<0.05$; correlation coefficient = 0.22). The correlation coefficient indicates that there is a low correlation and that a great majority of both the female and male participants think that there is noise at the disturbing level in their workplace (females = 70.7%; males = 70.3%). However, while only 2.7% of the male participants stated that there is no noise, the percentage of the female participants thinking in this way is 14.1 and nearly one third of the males (27%) did not express any opinions about this issue. The participants' opinions for the other items in this dimension were found to be not varying significantly depending on the gender variable; that is, the female and male personnel have similar opinions. Majority of both female and male participants find lighting and meals in their workplace adequate, think that enough care is taken for hygiene and that the security measures taken in the workplace are satisfying. Nearly one fourth of the female participants

(26.1%) have negative opinions about meals and almost one third of the female participants (29.3%) did not explain their opinions about hygiene rules and one fourth of the male participants (25%) did not express their opinions about security measures. Nearly half of both the female and male participants (females = 50.0% and males = 56.8%) think positively about the provision of the needed materials in the workplace in a short time; yet, considerable number of participants either did not express their opinions or think negatively on this issue. On the other hand, nearly half of both the female and male participants (females = 50%, males = 45.9%) do not find their wages satisfying. When a general evaluation is made, it can be said that the opinions of the participants about the physical working conditions do not vary significantly in general depending on the gender variable. In general, they have positive opinions about meals, security measures, hygiene and lighting and negative opinions about noise in the workplace. Yet, there are a considerable number of workers who did not express their opinions about these issues. The wages are generally found to be not satisfying by both the female and male workers.

Administrative Policies and Applications

The participants' opinions about all the items in the administrative policies and applications section were found to be not varying significantly depending on the gender variable; the female and male personnel have similar opinions in this regard. According to the analyses conducted considering the most frequently emphasized opinions, 41.3% of the female participants and 40.5% of the male participants think that the promotion system is not transparent and just enough. It is remarkable that 41.9% of the male participants and 35.9% of the female participants did not express their opinions on this issue. While nearly one third of both the female and male participants have positive opinions about their being objectively assessed, nearly one third responded negatively and the remaining participants did not respond. While 54.3% of the female participants and 58.1% of the male participants stated that they receive constructive feedbacks about their performance in their jobs, nearly one fourth of both the female and male participants stated that they are not sure and one fifth stated that they do not receive constructive feedbacks. The percentage of both the female and male workers stating that their successes are appreciated verbally or in writing is a little more than one third (females = 39.1%; males = 36.5%), a significant number of workers stated that they are not sure or not appreciated. Nearly half of both the female and male participants stated that their superiors discriminate between them (females = 51.1%; males = 55.4%) and nearly half of both the female and male participants (females = 44.6%, males = 51.4%) think that the personnel are valued in their workplace. The percentage of those stating that the desired and undesired behaviors are clearly defined in their work place is 43.5% among the female workers and 45.9% among the male workers and it is remarkable that a significant part of both the female and male participants did not express their opinions on this issue. Only half of both the female and male participants stated that their suggestions are taken into consideration in their workplace, they would recommend their jobs to others and the objectives in the workplace are clearly and precisely defined while significant proportion of the participants did not express their opinions or had negative opinions on these issues. Nearly 40% of both the female and male participants stated that their administration encourages them to establish trust-based, transparent and open relationships in the workplace, their working environment is enjoyable and the administration avoids dismissing good workers; yet, a significant promotion of the participants both female and male did not express their opinions about these issues. When a general evaluation is made, positive opinions about the items in the administrative policies and applications section were generally expressed by almost half of the participants, the ratios of those not responding are quite high both among the female and male workers. In this regard, it can be argued that there are some problems related to objective assessment of the workers, provision of constructive feedbacks and appreciation of the workers verbally or in writing; a significant amount of discrimination is made by administrators among workers and not enough importance is given to workers. Moreover, the percentages of those expressing positive and negative opinions about the issues such as the administration's encouraging the establishment of trust-based, transparent and open relationships, working environment's being enjoyable and avoidance of good workers' dismissal are close to each other, which indicates that there is a significant amount of discontent about these issues.

Communication and Relationships

In the comparisons made for the items satisfying the requirements of Chi-square in the communication and relationships dimension, it was found that gender is not an influential variable; both the female and male personnel have similar opinions. According to the analyses conducted considering the most frequently emphasized opinions, 73.9% of the female participants and 82.4% of the male participants know what they should do in their jobs. High majority of both the female and male participants stated that their relationships with

their superiors are problematic, they experience difficulties in solving their problems with their colleagues; yet, they are content with their relationships with their colleagues and they can receive help from their colleagues while doing their jobs. High majority of both the female and male participants (females = 71.7%; males = 75.7%) stated that they can easily tell their job-related problems to their superiors. Majority of the participants (females = 65.2%; males = 70.3%) stated that they experience lack of communication with other workers and one fourth of the female participants (25%) did not express their opinions on this issue. When a general evaluation for this dimension is made, it can be said that both the female and male participants know what they should do, are content with their relationships with their colleagues, can easily tell their job-related problems to their superiors and can receive help from their colleagues while dealing with a problem in their jobs. On the other hand, both the female and male personnel can experience problems with their superiors, experience difficulties in solving their problems with their colleagues and have lack of communication with other workers.

The participants' job satisfaction characteristics were compared according to the length of service independent variable and the results are presented in Table 4.

Table 4. Job Satisfaction Characteristics according to Length of Service

Item No	Length of Service	3		2		1		Total		X ²	p
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Structure of the Job											
2	1-10 years	14	37,8	15	40,5	8	21,6	37	100,0	7,534	0,110
	11-20 years	32	47,8	12	17,9	23	34,3	67	100,0		
	21 years or more	22	35,5	18	29,0	22	35,5	62	100,0		
7	1-10 years	35	94,6	1	2,7	1	2,7	37	100,0
	11-20 years	52	77,6	4	6,0	11	16,4	67	100,0		
	21 years or more	48	77,4	4	6,5	10	16,1	62	100,0		
12	1-10 years	22	59,5	9	24,3	6	16,2	37	100,0	1,374	0,849
	11-20 years	42	62,7	16	23,9	9	13,4	67	100,0		
	21 years or more	33	53,2	17	27,4	12	19,4	62	100,0		
17	1-10 years	17	45,9	7	18,9	13	35,1	37	100,0	2,842	0,585

	11-20 years	37	55,2	13	19,4	17	25,4	67	100,0		
	21 years or more	38	61,3	11	17,7	13	21,0	62	100,0		
	1-10 years	13	35,1	12	32,4	12	32,4	37	100,0		
22	11-20 years	17	25,4	18	26,9	32	47,8	67	100,0	2,805	0,591
	21 years or more	15	24,2	19	30,6	28	45,2	62	100,0		
	1-10 years	24	64,9	11	29,7	2	5,4	37	100,0		
26	11-20 years	53	79,1	9	13,4	5	7,5	67	100,0	.....	.....
	21 years or more	42	67,7	16	25,8	4	6,5	62	100,0		
	1-10 years	12	32,4	14	37,8	11	29,7	37	100,0		
31	11-20 years	28	41,8	26	38,8	13	19,4	67	100,0	3,474	0,482
	21 years or more	19	30,6	23	37,1	20	32,3	62	100,0		
	1-10 years	22	59,5	13	35,1	2	5,4	37	100,0		
34	11-20 years	47	70,1	17	25,4	3	4,5	67	100,0	.....	.....
	21 years or more	31	50,0	24	38,7	7	11,3	62	100,0		
Physical Working Conditions											
	1-10 years	29	78,4	3	8,1	5	13,5	37	100,0		
1	11-20 years	48	71,6	3	4,5	16	23,9	67	100,0	....	.....
	21 years or more	45	72,6	5	8,1	12	19,4	62	100,0		

The Job Satisfaction of the Ministry of National Education Personnel

	1-10 years	21	56,8	9	24,3	7	18,9	37	100,0		
6	11-20 years	44	65,7	15	22,4	8	11,9	67	100,0	2,993	0,559
	21 years or more	44	71,0	9	14,5	9	14,5	62	100,0		
	1-10 years	17	45,9	8	21,6	12	32,4	37	100,0		
11	11-20 years	29	43,3	8	11,9	30	44,8	67	100,0	9,288	0,054
	21 years or more	18	29,0	6	9,7	38	61,3	62	100,0		
	1-10 years	23	62,2	13	35,1	1	2,7	37	100,0		
15	11-20 years	51	76,1	8	11,9	8	11,9	67	100,0	9,245	0,055
	21 years or more	43	69,4	13	21,0	6	9,7	62	100,0		
	1-10 years	17	45,9	9	24,3	11	29,7	37	100,0		
20	11-20 years	42	62,7	16	23,9	9	13,4	67	100,0	6,200	0,185
	21 years or more	29	46,8	20	32,3	13	21,0	62	100,0		
	1-10 years	29	78,4	5	13,5	3	8,1	37	100,0		
25	11-20 years	49	73,1	13	19,4	5	7,5	67	100,0	.....	.....
	21 years or more	38	61,3	19	30,6	5	8,1	62	100,0		
	1-10 years	29	78,4	6	16,2	2	5,4	37	100,0		
30	11-20 years	47	70,1	15	22,4	5	7,5	67	100,0	.....	....
	21 years or more	54	87,1	4	6,5	4	6,5	62	100,0		

Administrative Policies and Administrations

	1-10 years	12	32,4	14	37,8	11	29,7	37	100,0		
3	11-20 years	14	20,9	31	46,3	22	32,8	67	100,0	12,220	0,016*
	21 years or more	8	12,9	19	30,6	35	56,5	62	100,0		
	1-10 years	14	37,8	15	40,5	8	21,6	37	100,0		
5	11-20 years	25	37,3	25	37,3	17	25,4	67	100,0	10,351	0,035*
	21 years or more	10	16,1	26	41,9	26	41,9	62	100,0		
	1-10 years	26	70,3	8	21,6	3	8,1	37	100,0		
8	11-20 years	43	64,2	13	19,4	11	16,4	67	100,0	13,306	0,010*
	21 years or more	24	38,7	21	33,9	17	27,4	62	100,0		
	1-10 years	17	45,9	15	40,5	5	13,5	37	100,0		
10	11-20 years	25	37,3	28	41,8	14	20,9	67	100,0	5,263	0,261
	21 years or more	21	33,9	21	33,9	20	32,3	62	100,0		
	1-10 years	24	64,9	10	27,0	3	8,1	37	100,0		
13	11-20 years	39	58,2	18	26,9	10	14,9	67	100,0	7,956	0,093
	21 years or more	25	40,3	22	35,5	15	24,2	62	100,0		
	1-10 years	17	45,9	11	29,7	9	24,3	37	100,0		
16	11-20 years	34	50,7	27	40,3	6	9,0	67	100,0	7,804	0,099

The Job Satisfaction of the Ministry of National Education Personnel

	21 years or more	23	37,1	23	37,1	16	25,8	62	100,0		
	1-10 years	18	48,6	16	43,2	3	8,1	37	100,0		
18	11-20 years	35	52,2	27	40,3	5	7,5	67	100,0	14,578	0,006*
	21 years or more	20	32,3	24	38,7	18	29,0	62	100,0		
	1-10 years	17	45,9	16	43,2	4	10,8	37	100,0		
21	11-20 years	41	61,2	20	29,9	6	9,0	67	100,0	5,751	0,219
	21 years or more	29	46,8	21	33,9	12	19,4	62	100,0		
	1-10 years	26	70,3	11	29,7	0	0,0	37	100,0		
23	11-20 years	34	50,7	26	38,8	7	10,4	67	100,0	13,174	0,010*
	21 years or more	24	38,7	26	41,9	12	19,4	62	100,0		
	1-10 years	18	48,6	15	40,5	4	10,8	37	100,0		
27	11-20 years	42	62,7	22	32,8	3	4,5	67	100,0	9,039	0,060
	21 years or more	27	43,5	23	37,1	12	19,4	62	100,0		
	1-10 years	20	54,1	16	43,2	1	2,7	37	100,0		
29	11-20 years	36	53,7	21	31,3	10	14,9	67	100,0	16,589	0,002*
	21 years or more	20	32,3	22	35,5	20	32,3	62	100,0		
	1-10 years	15	40,5	15	40,5	7	18,9	37	100,0		
32	11-20 years	28	41,8	25	37,3	14	20,9	67	100,0	6,326	0,176

	21 years or more	23	37,1	16	25,8	23	37,1	62	100,0		
	1-10 years	19	51,4	11	29,7	7	18,9	37	100,0		
35	11-20 years	37	55,2	22	32,8	8	11,9	67	100,0	6,605	0,158
	21 years or more	23	37,1	22	35,5	17	27,4	62	100,0		

Communication and Relationships

	1-10 years	29	78,4	4	10,8	4	10,8	37	100,0		
4	11-20 years	51	76,1	12	17,9	4	6,0	67	100,0	....	.....
	21 years or more	49	79,0	10	16,1	3	4,8	62	100,0		
	1-10 years	30	81,1	6	16,2	1	2,7	37	100,0		
9	11-20 years	62	92,5	4	6,0	1	1,5	67	100,0	.....	.....
	21 years or more	52	83,9	9	14,5	1	1,6	62	100,0		
	1-10 years	29	78,4	6	16,2	2	5,4	37	100,0		
14	11-20 years	56	83,6	8	11,9	3	4,5	67	100,0	....	.....
	21 years or more	45	72,6	14	22,6	3	4,8	62	100,0		
	1-10 years	27	73,0	9	24,3	1	2,7	37	100,0		
19	11-20 years	51	76,1	12	17,9	4	6,0	67	100,0	....	.....
	21 years or more	51	82,3	7	11,3	4	6,5	62	100,0		
24	1-10 years	30	81,1	6	16,2	1	2,7	37	100,0	....	.....

	11-20 years	59	88,1	6	9,0	2	3,0	67	100,0		
	21 years or more	51	82,3	7	11,3	4	6,5	2	100,0		
	1-10 years	30	81,1	6	16,2	1	2,7	37	100,0		
28	11-20 years	52	77,6	11	16,4	4	6,0	67	100,0	.....	.....
	21 years or more	40	64,5	15	24,2	7	11,3	62	100,0		
	1-10 years	22	59,5	12	32,4	3	8,1	37	100,0		
33	11-20 years	48	71,6	10	14,9	9	13,4	67	100,0	4,775	0,311
	21 years or more	42	67,7	12	19,4	8	12,9	62	100,0		

*p<0.05 significant N=166

Whether there is a significant correlation between the participants' job satisfaction levels and length of service was tested by using Chi-square test. Comparisons were made for the items satisfying the requirements of Chi-square test; yet, for the items 1, 4, 7, 9, 14, 19, 24, 25, 26, 28, 30 and 34 not satisfying these conditions, frequencies and percentages were calculated. The findings related to the correlations between the dimensions of the job satisfaction scale and the length of service variable and their interpretations are presented below.

Structure of the Job

As the items 7, 26 and 34 did not satisfy the requirements for conducting Chi-square test within the context of this dimension to analyze whether the participants' opinions vary significantly depending on the length of service independent variable, frequencies and percentages were calculated for these items. For the other items, Chi-square test was conducted and the results revealed that the length of service independent variable is not an influential variable; that is, the personnel with differing lengths of service have similar opinions. According to the analyses conducted considering the most frequently expressed opinions, 94.6% of the participants working for 1-10 years think that they cannot use their creativity in their jobs while 77.6% of the participants working for 11-20 years and 77.4% of the participants working for 21 years or more think so. Another item on which the personal with differing lengths of service have similar opinions is making their own decisions. In this connection, nearly half of the participants working for 11 years or more stated that they cannot make their own decisions while one third of the participants working for 1-10 years expressed the same opinion. On the other hand, nearly one third of the participants working for 1-10 years stated that they can make and implement their own decisions while only one fourth of the participants working for 11 years or more stated that they can make and implement their own decisions. While most of the participants have positive opinions about the prestige of their jobs in the society, one third of the participants working for 1-10 years and one fourth of the participants working for 21 years or more are not sure about this. High majority of all the participants from different groups of length of service find their working environments monotonous and nearly one fourth of each group are not sure about this and nearly one fifth of them stated that it is not monotonous. Majority of the participants from the three groups of length of service (1-10 years = 59.5%; 11-20 years = 70.1%; 21 years or more) think that their jobs have negative contributions to their professional development and remarkable portion of them stated that they are not sure about this. In terms of working in a job complying with their competences, the participants

working for 21 years or more agree to a greater extent (61.3%) and nearly half of the other two groups have similar opinions. On the other hand, nearly one third of the participants working for 1-10 years and nearly one fourth of the members of the other two groups of length of service think that they are working in a job complying with their competences. The ratio of those stating that the job they are doing includes diversity is nearly half of the participants working for 11-20 years or more and is a little more than one third of the other two groups. It is remarkable that nearly one third of the personnel working for 21 years or more and 41.8% of the personnel working for 11-20 years stated that they would quit their jobs if they had enough money. The ratio of those stating that even if they had enough money, they would not quit their jobs is at least one fourth of the participants. In this connection when a general evaluation is made, it can be said that most of the participants in the three groups of length of service think that they cannot use their creativity in their jobs, they do monotonous jobs and with increasing length of service, the number of those thinking that they are working in a job complying with their competences increases. It can also be argued that those with less experience are more pessimistic about this issue. There seem to be problems in terms of making and implementing their own decisions. With increasing experience, the ratio of those who can implement their own decisions decreases. In general the diversity involved in their jobs is limited. Most of the participants also think that they would quit if they had enough money.

Physical Working Conditions

As the items 1, 25 and 30 did not satisfy the requirements for conducting Chi-square test within the context of this dimension to analyze whether the participants' opinions about physical working conditions vary significantly depending on the length of service independent variable, frequencies and percentages were calculated for these items. For the other items, Chi-square test was conducted and the results revealed that the length of service independent variable is not an influential variable; that is, the personnel with differing lengths of service have similar opinions. According to the analyses conducted considering the most frequently expressed opinions, the item about which the members of the three groups of length of service have similar opinions to a great extent is the lightning in the workplace (1-10 years = 78.4%; 11-20 years = 70.1%; 21 years or more = 87.1%). Another item on which the members of the three groups of length of service have similar opinions concerns hygiene rules (1-10 years = 78.4%; 11-20 years = 73.1%; 21 years or more = 61.3%). Nearly three fifths of the workers working for 11-20 years, nearly half of the workers working for 1-10 years and nearly half of the workers working for 21 years or more stated that the materials needed in the workplace are immediately provided. Nearly one fourth of the members of the three groups of length of service stated that they are not sure about this issue. The percentages of those stating that there is disturbing noise in their workplace are generally high (1-10 years = 62.2%; 11-20 years = 76.1%; 21 years or more = 69.4%) and also the ratio of those stating they are not sure about this is also high. In relation to the wage they receive in their jobs, 61.3% of the workers working for 21 years or more find it inadequate while nearly half of the other two groups find it satisfying. In terms of finding the security measures taken in the workplace adequate, all the groups of length of service stated that they are adequate to a great extent (1-10 years = 56.8%; 11-20 years = 65.7%; 21 years or more = 71.0%). It is remarkable that one fifth of the personnel working for 1-10 years and working for 11-20 years are not sure about it. Most of the members of all the groups of length of service find meals offered in the workplace satisfying (1-10 years = 78.4%; 11-20 years = 71.6%; 21 years or more = 72.6%). One fifth of the workers working for 11-20 years do not find meals satisfying.

Administrative Policies and Applications

Chi-square analyses conducted in relation to the relationship between the dimension of administrative policies and applications and length of service revealed that the participants' opinions about the items 3, 5, 8, 18, 23 and 29 vary significantly depending on length of service. While nearly more than half of the participants working for 21 years or more stated that the promotion system is not transparent enough while almost half of the participants working for 11-20 years (46.3%) stated that they are not sure. When the ratios of those stating positive opinions about this issue are examined, it is seen that one third of those working for 1-10 years are of the opinion that the promotion system is transparent and just. In terms of objective assessment in the workplace, the personnel with higher length of service have more negative opinions and the less experienced workers agree more with the idea that feedbacks in the workplace are constructive (1-10 years = 70.3%; 11-20 years = 64.2%) and nearly half of the less experienced workers agree with the idea that the administration encourages the establishment of trust-based, open and transparent relationships. It is remarkable that nearly 40% of the members of the three groups of length of service are not sure about this issue. The most positive opinions about the

consideration of the suggestions related to the job were stated by the participants working for 1-10 years with 70.3% and nearly half of the participants working for 11-20 years agree with this idea. Most of the participants working for 21 years or more are not sure about this issue. The idea that the dismissal of good workers should be avoided is supported by nearly half of the participants working for 1-20 years. The ratios of the ones in the three groups who are not sure about this issue are remarkable.

As a result of the Chi-square analyses conducted for the other items in this dimension, it was found that length of service is not a variable significantly affecting opinions about these items; that is, the participants from different length of service groups have similar opinions. While nearly half of the workers working for 1-10 years have positive opinions about the appreciation of the successes of workers verbally or in writing, nearly one third of the members of the other groups agree with this statement. It is remarkable that a considerable number of participants stated that they are not sure about this issue. The agreement with the idea that superiors discriminate between workers is the highest among the participants working for 1-10 years (64.9%), more than half of the participants working for 11-20 years (58.2) also agree with this statement. With the statement that desired and undesired behaviors in the work place have been clearly defined, 50.7% of the participants working for 11-20 years agree, while this ratio is 45.9% for those working for 1-10 years. On the other hand, a significant portion of the three groups stated that they are not sure about this issue. While two thirds of the participants working for 11-20 years stated that they would recommend their workplace to others to work and objectives are clear in their workplace, nearly half of the other groups do not have positive opinions about these issues. A significant proportion of the three groups ranging from 30% to 43% state that they are not sure about this issue. Two fifths of the participants working for 11-20 years stated that they find their workplace enjoyable and another two fifths of them stated that they are not sure and again two fifths of the participants working for 21 years or more do not find their workplace enjoyable. While a little more than half of the participants working for 1-20 years have positive attitudes about being valued in their workplace, 37.1% of the participants working for 21 years or more agree with this idea.

The findings of the current study showed that with increasing length of time, the ratio of the participants thinking that the promotion system is just and transparent and the personnel are assessed objectively decreases. The participants with shorter length of service have more positive opinions about receiving constructive feedbacks. Nearly half of the participants working for 1-20 years have more positive attitudes about the establishment of trust-based and transparent relationships. In terms of their suggestions' being taken into consideration, the participants working for 1-10 years have more positive opinions. In terms of the verbal and written appreciation of their achievements, the ratio of the participants having positive opinions is nearly equal to the ratio of the participants who are not sure. The participants with less experience think that administrators discriminate between the workers to a great extent. Though the ratio of those reporting positive opinions about recommending their jobs to others and clarity of the objectives is a little more than the others, the ratio of those who are not sure about these issues is also considerably high. The ratios of those finding their workplace enjoyable and of those who are not sure are close to each other. Nearly half of the participants working for 1-20 years think that the workers are valued in their workplace. Nearly one third of the participants from the three groups of length of service are not sure about this issue.

Communication and Relationships

As the items 4, 9, 14, 19, 21 and 28 did not satisfy the requirements for conducting Chi-square test within the context of the dimension of communication and relationships to analyze whether the participants' opinions about communication and relationships vary significantly depending on the length of service independent variable, frequencies and percentages were calculated for these items. Chi-square analysis conducted for item 33 revealed that length of service is not an influential variable on the participants' opinions; thus, all the participants from differing lengths of service have similar opinions in this regard. According to the analyses conducted considering the most frequently expressed opinions by the participants, the item about which the members of the three groups of length of service have similar and positive opinions to a great extent is their knowing what they should do in their jobs (1-10 years = 78.4%; 11-20 years = 76.1%; 21 years or more = 79.0%). High majority of the participants from the three groups of length of service stated that they experience problems in their relationships with their superiors (1-10 years = 81.1%; 11-20 years = 92.5%; 21 years or more = 83.9). One of the item about which the participants from all the length of service groups expressed similar and positive opinions to a great extent is their being content with their relationships with their colleagues (1-10 years = 78.4%; 11-20 years =

83.6%; 21 years or more = 72.6%). On the other hand, it was also elicited that they experience problems with their colleagues and experience difficulty in solving these problems and 24.3% of the participants working for 1-10 years think so, which is a remarkable finding. Four fifths of the workers from all the length of service groups stated that they can get help from their friends when they encounter any problem. In relation to the item "I can easily tell my problems related to the job to my superiors", 81.1% of the personnel working for 1-10 years, 77.6% of the personnel working for 11-20 years and 64.5% of the personnel working for 21 years or more expressed positive opinions. Nearly one fourth of the workers working for 21 years or more (24.2%) stated that they are not sure about this item. The ratio of those stating that they experience lack of communication with other workers while doing their jobs is 59.5% for the workers working for 1-10 years, 71.6% for the workers working for 11-20 years and 67.7% for the workers working for 21 years or more. A considerable part of those working for 1-10 years (32.4%) stated that they are not sure.

Thus, it was concluded that length of service is not an influential variables in the workers' communication and relationships; all the participants regardless of their length of service have similar opinions. When a general evaluation is made in relation to this dimension, it can be said that regardless of their length of service, the workers know what they should do in their jobs and are content with their relationships with their colleagues. However, when they experience a problem with their colleagues, they have difficulty in finding solutions and they also experience problems with their superiors. It was also found that the participants' opinions about the items "I can get help from other workers related to my job", "I can easily tell my problems to my superiors", "I can experience communication problems while doing my job" do not vary significantly depending on their length of service.

Discussion and Results

As a result of the current study, following interpretations can be made about the personnel working in a general directorate of the Ministry of National Education:

The participants mostly do not have positive opinions about items related to use of creativity, working in jobs complying with their competences and the prestigious position of their jobs in the society within the dimension of **structure of the job**. One third of the personnel do not have positive opinions about the items related to prestigious position of their jobs and working in jobs complying with their competences. In addition, the workers mostly cannot make and implement their own decisions and find their jobs monotonous. In the study conducted by Karaköse and Kocabaş (2006) to explore job satisfaction in teachers working in private and state schools, it was found that the teachers think that their jobs are not much prestigious, which supports the relevant finding of the current study. Erdoğan (2017) reported that most of the people working in state organizations have low job satisfaction, which concurs with the finding of the current study.

In relation to **physical working conditions**, while in general the participants have positive opinions about meals, security measures, hygiene, lighting, they have negative opinions about the noise in the workplace. Moreover, the wages are generally found to be inadequate.

In relation to **administrative policies and applications**, most of the participants think that they receive constructive feedbacks related to their jobs, would recommend their friends to work in their workplace and their job-related suggestions are taken into consideration. But, the ratio of the participations not responding to many items is remarkable. In addition to this, it can be argued that they are generally of the opinion that there is not a transparent and just promotion system, workers are not objectively assessed, superiors discriminate between workers and they do not find their workplace enjoyable. Karaköse and Kocabaş (2006) conducted a study to investigate the job satisfaction of teachers working in private and state schools and revealed that there are some differences between these two types of schools in terms of administrators' taking the personnel's opinions into consideration while making their decisions as the administrators in the state schools do not consider their personnel opinions while making their decisions moreover, the administrators working in the state schools attach less importance to the reinforcement of their personnel's positive behaviors.

Within the context of **communication and relationships**, it can be said that the participants generally know what they should do in their jobs. Moreover, they are content with their relationships with their colleagues, can ask for help from their colleagues when they have problems and can easily tell their job-related problems to their superiors. However, in general the participants also experience problems in their relationships with their

superiors. Given that the relationships with superiors are of great importance for the job satisfaction of workers (Özsüer, 2016), it is a fact that the problems experienced with superiors will negatively affect their job satisfaction. It was also found in the current study that the personnel experience problems with their colleagues, they can have difficulties in solving these problems and they can have communication problems with other workers. Similar findings were obtained by Karaköse and Kocabaş (2006) in their study investigating the job satisfaction of teachers working in private and state schools and reporting that both the private and state school teachers have good relationships with their colleagues. This is parallel to the findings of the study by Eryılmaz (1987). Eryılmaz (1987) concluded that organizational communication is of vital importance for the motivation of workers.

The gender-based companions revealed that the participants' opinions about the dimensions of structure of the job, administrative policies and applications and communication and relationships do not vary significantly depending on gender. In Sağır's study (2016) conducted on the personnel working in the Life Long Learning General Directorate of the Ministry of National Education, it was also concluded that the gender variable does not have significant effects on their job satisfaction. In studies by Kılıç (2011), Avşaroğlu and Deniz (2005), Tüzemen (2004), Ayan, Kocacık and Karakuş (2009) and Çekiç (2017), it has been found that job satisfaction does not vary significantly by gender, which supports the finding of the current study. Only significant difference based on gender was found between the opinions of the female and male participants about the disturbing level of noise in the workplace. Though in general both groups complain about the noise in the workplace, one third of the male participants did not state their opinions on this issue, which may indicate that they do not care about or are not aware of the noise.

The comparisons made on the basis of length of service revealed no significant difference in relation to the structure of the job dimension. The general opinion in three of the length of service groups is that the personnel cannot use their creativity, they do monotonous jobs and their jobs do not have much positive contribution to their personal development. In this dimension, the less experienced personnel were found to be more pessimistic. A significant part of the participants from the three length of service groups stated that they would give up their jobs, if they had enough money. In a similar manner, Sağır (2016) found the wage as an important variable affecting job satisfaction. Thus, it can be argued that the personnel are not content with their wages in general.

Within the content of the dimension of physical working conditions, it was found that the length of service variable is not an influential variable; the personnel from different length of service groups have similar opinions. Thus, high majority of the personnel from the three groups of length of service have positive opinions about lighting, hygiene in their workplace. The personnel from different length of service groups generally think that there is a disturbing level of noise in their workplace yet find meals and security measures satisfying. The personnel with longer service tend to find their wages less satisfying.

When the effect of length of service on the dimension of administrative policies and applications are examined, it can be said that with increasing length of service, the number of participants finding the promotion system transparent and just and thinking that the personnel are objectively assessed decreases thus it can be argued that with increasing length of service, job satisfaction decreases. Similarly, Acar (2016) also found that with increasing length of service, job satisfaction decreases. Nearly half of the participants working for 1-20 years have positive opinions about the establishment of trust-based and transparent relationships. The participants working for 1-10 years have relatively more positive opinions about their job-related suggestions' being taken into consideration, yet, a considerable part of them think that there is a discrimination between workers in the workplace. The ratios of the participants finding their workplace enjoyable and of the participants who are not sure about it are close to each other. Nearly half of the participants working for 1-20 years think that they are valued in their workplace. Nearly one third of the three groups of length of service are not sure about this.

Regardless of length of service, they mostly know what they should do in their jobs and are content with their relationships with their colleagues. Yet, when they experience problems with their colleagues, they generally have difficulties in solving them and they can also experience problems with their superiors. Moreover, the participants' opinions about receiving help from their colleagues when they have job-related problems, telling their problems to their superiors and experiencing problems with their superiors while doing their jobs were found to be not varying significantly depending on the length of service variable.

Suggestions

In light of the findings of the current study, following suggestions can be made:

1. The personnel find their jobs monotonous. In this regard, it can be suggested that in the performance of routine tasks not requiring specialization, the personnel can be rotated so that they can engage in different tasks and may decrease the sense of monotony.
2. Social activities including all the personnel and even their families can be organized to strengthen the relationships between them (cinema, concert, poem performance etc.) so that the sense of monotony can be decreased.
3. Precautions that aim to reduce physical exhaustion such as ergonomic chairs, desks, mouse pads supporting the wrist, and orthopedic back supports placed in chairs may help increase the workers' job commitment and reduce tiredness-based sense of monotony.
4. Workers can be allowed to spend some time in the library and to visit other organizations in a planned manner.
5. The personnel stated that they cannot make and implement their own decisions in general. If they are allowed to take part in decisions made in their organizations, they feel more valued and committed.
6. In general, the personnel do not have positive opinions about the fit between their jobs and competences and the prestigious position of their jobs in the society. Therefore, if they are allowed to work in units and jobs which they find more suitable for their competences and abilities and if they are given seminars, courses and trainings to develop themselves so that they can acquire new skills and competences and work in jobs they want, then their job satisfaction may increase.
7. The personnel in general stated that there is a disturbing level of noise in their workplace. For those who have to share the same room with others although they are doing different jobs or for those they are obliged to use the same room with others due to shortage of rooms, better working conditions should be created. In this regard, better planning of room allocations can help alleviate the problem.
8. The personnel mostly find their wages inadequate. Thus, if their wages can be increased or special efforts are awarded with premiums, then their job satisfaction can be improved and they can be more willing to accomplish and to increase their performance.
9. The personnel stated that in general their superiors discriminate between them. In this regard, it would be useful to make the promotion system more transparent and objective.
10. Majority of the participants stated that they do not find their working environment enjoyable. Encouraging workers to work in cooperation with specialists and other personnel doing the same or similar jobs in other organizations and activities such as establishing a choir, a theater group of the organization will make the workplace more enjoyable. For enhancing job satisfaction of their personnel, organizations need to focus on elements conducive to motivation such as making the job more interesting, exciting and offering incentives.
11. Some of the participants stated that they experience problems in communicating with their superiors. Organizing training programs for all the administrative staff and other personnel to make them informed about issues such as effective communication, empathy, social values will make positive contributions to job satisfaction.
12. A considerable number of participants stated that they experience lack of communication with their colleagues in their workplace. Job descriptions, authorities and responsibilities should be defined clearly.
13. Nearly one third of the participants did not respond to the questions. This might be not because they do not have any opinions about the issues but rather they refrain from answering. A secure environment should be established for workers to express themselves freely.

14. During the administration of the scale by the researcher, a general unhappiness, hesitation and weariness were observed in the personnel. In 1880, a woman visiting French neurologist Jules Cotard said that she could not feel her brain, nerve cells and stomach and she even said that she was dead. Due to these thoughts, the woman was convinced that she would not need to eat. A similar case was encountered by French naturalist and philosophy writer Charles Bonnet (Ak, 2016). There was a woman who was paralyzed as a result of the strike on the neck and Bonnet understood that when this woman regained her ability to speak, she believed that she had died. In the literature, these cases are called as the Cotard syndrome and the walking dead syndrome, which might be a partial reason why some of the participants did not respond to the questions and why they found their jobs monotonous.

Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin İş Doyumu (Bir Genel Müdürlük Örneği)

Giriş

Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş şeklinde tanımlanan meslek, insan yaşamında en önemli seçim ve en çok zamanını harcadığı uğraşıdır. Hayatın bu denli büyük bir bölümünü kaplayan uğraşı icra ederken gerekli olan motivasyon ve mutluluk ise tartışılmaz bir gereksinimdir. İş yaşamında bireyi motive eden gereksinimler ne kadar iyi anlaşılabilirse, bu gereksinimlerden faydalanarak her anlamda sağlıklı çalışma koşulları da oluşturulabilir. Sağlıklı çalışma koşulları da hem çalışan hem de kurum için önem arz etmektedir. Personelin moralinin yüksek olması, yöneticilerle uyumlu çalışabilme, iş arkadaşlarıyla uyum, çalışanların beklentilerinin karşılanması, işyerinin fiziksel koşullarının uygunluğu, objektif yönetim anlayışları, başarıların takdiri gibi daha da çoğaltılabilecek pek çok durum iş yerindeki motivasyonu etkilemektedir. Motivasyon, bireylerdeki içsel enerjinin belirli hedeflere yönlendirilmesi için hareketlendirilmesi, aktive edilmesidir (Düren, 2000, s. 4). Akat'a (1984, s.175) göre motivasyon ise; ferdi veya fertleri belirli bir yöne doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabaların toplamıdır.

Bireyin iş yerinde olumlu çalışma koşullarına sahip oluşu, motivasyonu ve bu durumlara olan tepkisi iş doyumunu ile ifade edilmektedir. İş doyumunu kavramı çalışanların işlerine karşı gösterdikleri içsel bir tepkiyle ilgilidir. İş doyumunu çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. İş doyumunu; "Bir bireyin işini ya da iş ile ilgili yaşantısını, memnuniyet verici veya olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesidir" (Çetinkanat, 2000). İş doyumunu iş durumuna duygusal bir tepkidir. Bu nedenle görülmez, ancak anlaşılır. İş doyumunu genellikle çıktılarının beklentileri ne kadar karşıladığı veya aştığına göre belirlenir.

İş doyumuna yönelik bir başka tanıma göre iş doyumunu bireyin işine ve işyerine dair tutumunu, genel duygu ve düşüncelerini içerir (Miner, 1992, s. 116). İnsanların işlerinden memnuniyetleri doyum memnun olmama durumları ise doyumсуzлuk olarak değerlendirilir (Spector, 1997, s. 6). Gerek iş doyumunu gerekse mesleki tükenmişlik konuları üzerine işletme, örgüt psikolojisi, yönetim alanlarında yoğun bir şekilde çalışılmaktadır. Stres pek çok sağlık sorununa neden olduğu gibi çalışanlarda iş doyumсуzлugu ve motivasyon eksikliğine de neden olmaktadır. Bireyler strele başetmeye çalışırken üzüntü, kızgınlık, korku gibi farklı farklı duygularla kimi zamanda baş edememeye yönelik tepkiler verirler (Smith, Jaffe-Gill & Seggl, 2009).

Literatürde iş doyumuyla ilgili teoriler motivasyon kuramları olarak da anılır. Motivasyonda bireyin belirli yöne doğru yönelme veya yönlendirilme gücü söz konusudur. Bu güç içsel (bilişsel) veya dışsal (çevresel) olabilir (Bilgin, 2003, s. 248). Motivasyon konusundaki içerik kuramlarından biri Herzberg teorisidir. Bu teoriye göre işyerindeki etkenler doyum ve doyumсуzлugu belirler. Bu etkenler içsel veya dışsal olabilir. İçsel etkenler bireyin karakter özellikleri, işin yapısı, bireyin başarı durumu olarak düşünülebilir (Judge, Parker, Colbert, Heler, ve İlies 2001). Dışsal etkenler ise doyumсуzлukla ilgili iş koşullarının kötü olması, hijyenden yoksun çalışma koşulları, ücretlerin düşük olması, güvenlik ihtiyacının karşılanmaması olarak düşünülebilir. Bu söz konusu dışsal etkenler olumlu olursa bu motivasyona etki etmemekte ama tatminsizliği önlemektedir (Northcraft ve Neale, 1990, s. 139). McClelland –psikolojik modernleşme teorisyenlerinden– bireyin, ilişki kurma ihtiyacı (affiliation needs), güç kazanma ihtiyacı (power needs) ve başarıma ihtiyacı (achievement needs) olmak üzere üç önemli ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Bu üç ihtiyaçtan başarıma ihtiyacı bireyi ve toplumu en çok etkileyendir (Eren, 2008, s. 522).

Bireyin başarıma ihtiyacının karşılanmaması doyumсуzлuga doğru bir gidiş anlamına gelir. Keser'e göre (2005) iş yaşamındaki doyumсуzлuk işe gitmeme, düşük performansla çalışma, hayata dönük genel tatminsizlikle sonuçlanabilir. İşteki doyumсуzлuk tükenmişliğe tükenmişlik ise kişisel başarının azalması, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme şeklinde bir yol izleyerek istenmeyen sonuçlara doğru yol alır (Maslach ve Jackson, 1981). İş doyumunu çalışanların iş yaşamlarına profesyonel olarak devamlarının sağlanmasında önemli bir kavramdır (Pillay, Goddard ve Wilss, 2005). Çalışanların kendi iş performansını yeterli bulmadıklarında öz yeterliliklerinden şüpheye düşecekleri belirtilmiştir (Brouwers, Evers ve Tomic, 2001).

Süreç teorileri adı altında toplanan motivasyon teorileri, kişilerin nasıl motive olduklarıyla ilgilendir. Süreç teorileri Klasik Şartlanma, Beklenti Kuramı ve Eşitlik ve Amaç Teorisidir (Erdem, 1998). Bu süreç kuramlarından Eşitlik ve Amaç Teorisi, General Electric kurumunda yaptığı güdülenme çalışmaları sonrası O.

Stacy Adams tarafından ortaya konulmuştur. Teoriye göre bireyler genel anlamda denklik, adalet ve eşitlik kavramlarına önem verirler ve bu kavramları içeren muamele görmek isterler. Çalışan sarf ettiklerini girdi bu emek sonucu elde ettiklerini de çıktı olarak nitelendirir ve bir hesap yapar. Çalışan girdinin fazla çıktının az olduğuna kanaat getirirse emeğinin karşılığını alamadığını, çıktı beklentisinden fazla ise hak ettiğinden fazla olduğunu düşünür. Bu durumlarda iş doyumunda düşme yaşanacağı öngörülür. Ayrıca çalışan problemlerin, uyumsuzlukların adaletli bir şekilde çözüldüğüne kanaat getirmezse işi doyumunu ve işine bağlılığı azalır (Perry,1993; Eren, 2008; Keskin, Akgün ve Günsel, 2008; Bilgin, 2003).

Çalışanın işteki davranışını belirleyen işi ile ilgili tutumlarıdır bu tutumlar ise; çalışanların yetkilendirilmesi, hatalara karşı hoşgörü, kararların netliği, çalışanın karar sürecine katılması, olumlu çalışma koşulları gibi ve daha pekçok etkenin tamamı sonucu oluşur (Pascoe, Ali ve Warne, 2002; akt: Ertürk ve Keçelioğlu, 2012). Rekabet ortamı, küreselleşme, teknolojik gelişim hızı kurum ve çalışanlar üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu baskıyı azaltıcı etkenlerden biri iş doyumunu arttırmaktır. İş doyumuna ulaşamayan bireyler kişisel geçmişlerine, karakter özelliklerine, iş yerinin yönetim sistemine göre değişik tepkiler verebilirler bu tepkilerin başlıcaları; işe devamsızlık yapma, iş yerinde kendi özel işlerini halletme, molaları uzatma, kuralları çiğneme, saldırgan tavırlar sergilemektir (Sun, 2002).

Çalışanların iş doyumuna ulaşamaması tükenmişliğe yol açabilir. Maslach ve Jackson (1986) tarafından ortaya konan tükenmişlik, işi insanlarla ilgili olan çalışanlarda daha yoğun gözlemlenmiştir. Tükenmişlik, yoğun stres, işinden soğuma, sürekli umutsuzluk, işinde farklılık yaratamayacağı düşüncesi, doyumsuzluk, yaşam enerjisinin tükenmesi, bırakmışlık ve teslimiyet gibi durumlardan doğar (Barutçu ve Serinkan, 2008; Kaçmaz, 2005). Maslach'a göre tükenmişlik duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarısızlık (personel accomplishment) olmak üzere üç ayrı boyutta ele alınabilir (Ergin, 1992). Duygusal tükenme tükenmişliğin ilk başlangıcı olarak düşünülebilir. Bu aşamada çalışan enerji eksikliği, isteksizlik, yetersizlik hissedecektir. Duyarsızlaşma boyutunda çalışan hizmet verdiği insanları veya çalışma arkadaşlarını bireyden çok nesne gibi algılamakta, negatif, alaycı, katı tutumlar içerisine girebilmektedir. Kişisel başarısızlık boyutunda, üretkenlikte azalma, kendini başarısız bulma, moralsizlik, kişilerle iletişimden kaçınma durumları görülebilir (Maslach ve Jackson, 1981; Kurçer, 2005).

Bu araştırmalar ışığında, öğretmenlerin, MEB personelinin iş doyumunu düzeyleri bir bakıma personelin tükenmişlik, işteki başarılarını ve performanslarını ortaya koymada ciddi bir göstergedir. Günümüze kadar motivasyon, tükenmişlik ve iş doyumunu konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Eryılmaz, 1987; Kinman & Kinman, 2001; Türe, 1993; Sabancı, 1994; Çetinkanat, 2000; Kuruoğlu, 1995; Sancar, 1996; Rowley, 1996; Özsüer, 2016). Sabancı (1994), tarafından yapılan araştırmada çift yönlü iletişimin, yönetilen ve yöneticiler açısından önemli olduğu ayrıca çalışanların iş doyumunu ve motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Rowley (1996), "Motivation and Academic Staff in Higher Education" isimli çalışması sonucunda motivasyonu en çok etkileyen değişkenlerin ekonomik ödüller, öğrenme kültürü ve yüksek eğitim, personelin tecrübesi ve rollerin farklılığı, kişisel özerklik ve örgüt kültürü olduğunu tespit etmiştir. İş doyumunu, çalışanların işleriyle ilgili psikolojik sağlıklarına yönelik önemli bir kavramdır. Yapılan bazı çalışmalarda ise cinsiyet bağımsız değişkeninin iş doyumunu açısından önemli bir değişken olmadığı, kadın ve erkeklerin benzer iş doyumunu özelliklerine sahip olduklarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır (Sağır, 2016; Kılıç, 2011; Tüzemen, 2004; Çekiç, 2017). Kıdem bağımsız değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda ise kıdem arttıkça iş doyumunun azaldığına ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır (Acar, 2016). Demografik değişkenler olan yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu ile ilgili olup motivasyonu üzerinde önemli rol oynarlar (Bogler, 2002).

İlgili literatür ve yapılan çalışmalar incelendiğinde çeşitli sektörlerde pek çok araştırma yapıldığı ve bunlar içinde eğitim sektöründe öğretmen ve okul yöneticileri odaklı araştırmaların da yer aldığı belirlenmiştir. Ancak MEB Merkez Teşkilatı odaklı yeterince araştırma olmadığı dikkati çekmektedir. Ayrıca iş doyumuna ilişkin incelenen araştırmalar ve sonuçlarından hareket edilecek olursa iş doyumunda cinsiyet ve kıdem önemli göstergeler olduğu ve MEB personelinin iş doyumunun bu değişkenler açısından incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bakanlıklar içerisinde eğitime yön verme özelliği ile tartışmasız en önemlilerinden biri olarak yer almaktadır. Bu denli önemli bir kurumun çalışanlarına verdiği önem, sağladığı çalışma koşulları, personelin motivasyonu gibi pek çok başlık da beraberinde önem kazanmaktadır. MEB Merkez Teşkilatında personelin iş doyumunu düzeyinin bilinmesi gerek mevcut durumun ortaya çıkarılması açısından gerekse taşra teşkilatlarındaki MEB çalışanlarının iş doyumuna dolaylı etkisini ortaya koyması

açısından oldukça önemli bir boyuttur. Bu çalışmada MEB personelinin iş doyumuna bakılarak literatüre ve bakanlık yöneticilerine yol gösterecek önemli sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı MEB personelinin iş doyumunu belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmaya katılan personelin;

1. Ölçeğin bütünü dikkate alındığında iş doyum düzeyleri ne durumdadır?
2. Cinsiyetleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Mesleki kıdemleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma sonuçları ölçeklere katılım sağlayan MEB'in bir genel müdürlüğünde görevli ve araştırmaya katılan personelin görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Bilindiği gibi tarama modeli bir grubun çeşitli özelliklerini belirlemek için gerekli verilerin toplanmasını kapsamaktadır. Başlıca avantajı ise, araştırmaya katılan bireylerin çeşitli özelliklerine ilişkin gerekli bilgilerin elde edilmesine olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2010, s. 16-17). Buna göre bu çalışmada MEB personelinin iş doyumunu tekil tarama modeline göre, söz konusu personelin cinsiyet, iş yeri unvanı, çalışmakta olduğu genel müdürlük, mesleki kıdem, mezuniyet durumu bağımsız değişkenlere göre görüşleri arasındaki farklılıklar ise ilişkisel tarama modeline göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, MEB'na bağlı bir genel müdürlük çalışanları oluşturmaktadır. Söz konusu personelin tamamı çalışmaya katıldığından örneklem seçilmemiş, araştırma çalışma evreni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini 166 katılımcı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ünsal ve Özalp Türetgen (2005) tarafından geliştirilen "Beyaz Yakalı Çalışanlar İçin İş Doyumu Ölçeği" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirildiği ilk örneklem grubununun özelliklerini özetlemek gerekirse örneklem grubu farklı sektörlerde ve değişik işletmelerde görev yapan 694 beyaz yakalı çalışan oluşturmaktadır. Hem devlet hem de kamu sektöründen olan katılımcılar, üretim, hizmet, eğitim, finans, sağlık gibi çeşitli alanlarda çalışmaktadırlar. Katılımcıların %58,1'i kadın, %41,9'u ise erkektir. Ayrıca örneklem grubununun yaş dağılımları incelendiğinde katılımcıların %19,2'sinin 25 yaş altında, %50,5'inin 25-34 yaş arasında, %21,4'ünün 35-44 yaş arasında, %8,9'unun ise 45 yaş üzerinde kişilerden oluşmaktadır. Örneklem grubununun %20,8'i ortaöğretim, % 60,3'ü yüksek öğretim ve %18,9'u lisansüstü eğitim mezunudur. Ayrıca katılımcıların %54,9'u evli, %41,2'si bekar ve %3,9'u eşlerinden ayrıdır.

Ölçek 35 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: 1) Yönetim ve politika uygulamaları, 2) İşin yapısı, 3) İletişim ve ilişkiler, 4) Fiziksel çalışma koşulları boyutlarıdır. Ölçekte yer alan maddelerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre faktör yükleri 0,37 ile 0,74 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ait cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olup, alt boyutların güvenilirlik katsayıları ise 1.boyut=0,88, 2.boyut=0,75, 3.boyut=0,67, 4.boyut=0,66 dır. Ölçek 3=Evet, 2=Kısmen, 1=Hayır biçiminde sınıflamalı ölçek formu biçiminde hazırlanmış olup, katılımcıların söz konusu kategorilerdeki frekans oranlarına göre işdoyum düzeyleri yorumlanabilmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin istatistiksel analizlerinde bilgisayar paket programı (SPSS) kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan personelin cinsiyet, iş yeri unvanı, mesleki kıdem, mezuniyet durumu gibi bağımsız değişkenlere ilişkin özellikleri frekans ve yüzde oranları belirlenerek çözümlenmiştir. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin iş doyumu açısından önemli bir değişken olup olmadığı kay kare analizi ile test edilmiştir. Araştırmada kullanılan iş doyumu ölçeği sınıflama ölçeği biçimine daha uygun özellik gösterdiği için bağımsız değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalı analizlerde kay kare kullanım koşullarının sağlandığı hallerde kay kare çözümlenmesi yapılmıştır. Ölçeğin her bir maddesine kay kare kullanılmasının nedeni ise iş doyumu açısından ölçekteki her bir maddenin kendi başına ayrı bir anlam bütünlüğü taşıyabileceği ve araştırma bulgularına farklı bir bakış açısı katabileceği yönündeki düşünceden kaynaklanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları bağlamında ele alınarak yorumlanmıştır.

Demografik Özellikler

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

ÖZELLİKLER	f	%
Cinsiyet		
Kadın	92	55,4
Erkek	74	44,6
Toplam	166	100,0
Kıdem		
1 – 10 yıl	37	22,3
11 – 20 yıl	67	40,4
21 yıl ve üzeri	62	37,3
Toplam	166	100,0
Mezuniyet Durumu		
Lisans öncesi (İlk-orta-lise-önlisans)	19	11,4
Lisans	100	60,2
Lisansüstü (Yük.lisans – doktora)	47	28,3
Toplam	166	100,0
Unvan		
Yöneticiler, ME Uzmanları ve Uzman Yardımcıları	21	12,7

Öğretmenler	101	60,8
Genel İdari Hizmetler Personeli ve Diğerleri	44	26,5
Toplam	166	100,0

Araştırmaya katılan genel müdürlükten 166 personelin %55,4'ünü kadınlar, %44,6'sını erkekler oluşturmaktadır. Katılımcılar kıdem yılları açısından incelendiğinde ilk sırayı %40,4 ile 11-20 yıl kıdemi olanlar, ikinci sırayı %37,3 ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar alırken bunu %22,3 ile 1-10 yıl arası kıdemi olan personeller almaktadır. Mezuniyet durumları açısından incelendiğinde ilk sırada %60,2 ile Lisans mezunları, ikinci sırada %28,3 ile Lisansüstü (Yüksek lisans ve doktora) mezunları, üçüncü sırada ise %11,4 ile Lisans öncesi (İlk-orta-lise-önlisans) mezunları yer almaktadır. Katılımcılara unvanları açısından bakıldığında öğretmenler %60,8 ile ilk sırada yer alırken, çalışanların yaklaşık dörtte biri (%26,5) genel idari hizmetler personeli ve diğerleri grubunda yer almaktadır. Yönetici, milli eğitim uzmanı ve uzman yardımcısı konumunda olanlar ise %12,7 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan personelin demografik özelliklerine genel olarak bakıldığında, personelin çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, kıdem açısından büyük çoğunluğun 11-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu ve lisans mezunlarının çoğunlukta olduğu ve unvan açısından büyük çoğunluğun öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Personelin iş doyumu nitelikleri

Araştırmaya katılan genel müdürlük personelinin iş doyumuna ilişkin özellikleri incelenmiş ve veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların İş Doyumu Özellikleri

No*	Maddeler	3		2		1	
		f	%	f	%	f	%
İşin Yapısı							
2	İşimde yaratıcılığımı istediğim kadar kullanamam.	68	41,0	45	27,1	53	31,9
7	İşim birbirinden farklı türde görevler içermesi bakımından çeşitlidir.	135	81,3	9	5,4	22	13,3
12	Yeteneklerime uygun bir işte çalışıyorum.	97	58,4	42	25,3	27	16,3
17	İşim monotondur.	92	55,4	31	18,7	43	25,9
22	İşimi yaparken kendi başıma kararlar alıp uygulayabilirim.	45	27,1	49	29,5	72	43,4
26	Yaptığım işin kişisel gelişimime olan etkisi olumsuzdur.	119	71,7	36	21,7	11	6,6
31	Yeterli param olsaydı bu işi bırakırdım.	59	35,5	63	38,0	44	26,5
34	İşimin toplum içinde saygın bir yeri vardır.	100	60,2	54	32,5	12	7,2
Fiziksel Çalışma Koşulları							
1	İşyerim tarafından sağlanan yemek olanakları	122	73,5	11	6,6	33	19,9
							1111

tatmin edicidir.

6	İşyerimde alınmış olan güvenlik tedbirleri (giriş çıkış güvenliği, yangın vb.) yeterlidir.	109	65,7	33	19,9	24	14,5
11	İşyerimde yaptığım işin karşılığında aldığım ücret (ikramiyeler ve primler dâhil) tatmin edicidir.	64	38,6	22	13,3	80	48,2
15	İşyerimde rahatsız edici düzeyde gürültü vardır.	117	70,5	34	20,5	15	9,0
20	İşyerim, işim için ihtiyacım olan malzemeleri en kısa sürede temin eder.	88	53,0	45	27,1	33	19,9
25	İşyerimde temizlik kurallarına dikkat edilir.	116	69,9	37	22,3	13	7,8
30	İşyerimde aydınlanma koşulları yeterlidir.	130	78,3	25	15,1	11	6,6

Yönetim Politika ve Uygulamaları

3	İşyerimde terfi sistemi yeterince açık ve adaletli şekilde uygulanır.	34	20,5	64	38,6	68	41,0
5	İşyerimde çalışanlar objektif biçimde değerlendirilirler.	49	29,5	66	39,8	51	30,7
8	İşyerimde işimi yapıp yapmadığım konusunda yapıcı geribildirim verilir.	93	56,0	42	25,3	31	18,7
10	İşyerimde başarılarım yazılı veya sözlü olarak takdir edilir.	63	38,0	64	38,6	39	23,5
13	İşyerimde üstüm çalışanlar arasında ayrımcılık yapar.	88	53,0	50	30,1	28	16,9
16	İşyeri içerisinde arzu edilen ve edilmeyen davranışlar açık olarak belirlenmiştir.	74	44,6	61	36,7	31	18,7
18	İşyeri yönetimi güvene dayalı, şeffaf ve açık ilişkiler kurulmasını destekler.	73	44,0	67	40,4	26	15,7
21	Bu işletmede çalışmayı arkadaşlarıma da tavsiye ederim.	87	52,4	57	34,3	22	13,3
23	İşimle ilgili getirdiğim iyileştirme önerilerim dikkate alınır.	84	50,6	63	38,0	19	11,4
27	İşyerimde amaçlar açık, kesin ve belirgindir.	87	52,4	60	36,1	19	11,4
29	İşyerim iyi elemanları işten çıkarmaktan kaçınır.	76	45,8	59	35,5	31	18,7
32	İşyerindeki çalışma ortamımız genellikle eğlencelidir.	66	39,8	56	33,7	44	26,5

35	İşyerimde çalışanlara değer verildiğini düşünüyorum.	79	47,6	55	33,1	32	19,3
İletişim ve İlişkiler							
4	İşimde neler yapmam gerektiğinden haberdarım.	129	77,7	26	15,7	11	6,6
9	Üstlerimle olan ilişkilerim sorunludur.	144	86,7	19	11,4	3	1,8
14	Çalışma arkadaşarımla olan ilişkilerimden memnunum.	130	78,3	28	16,9	8	4,8
19	Çalışma arkadaşarımla olan problemleri çözmekte zorlanırım.	129	77,7	28	16,9	9	5,4
24	Çalışma arkadaşarımdan, işimi yaparken zorlandığım konularda yardım alabilirim.	140	84,3	19	11,4	7	4,2
28	İşimle ilgili zorlandığım konuları üstüme rahatlıkla söylerim.	122	73,5	32	19,3	12	7,2
33	İşimi yaparken diğer çalışanlarla iletişim kopukluğu yaşıyorum.	112	67,5	34	20,5	20	12,0

*Madde numaraları ölçekteki sıra numaralarıdır.

Araştırmaya katılan Genel Müdürlük personelinin iş doyumunu özelliklerine ilişkin bulguların elde edildiği ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak özetlenmiştir. Buna göre bulgular aşağıda sunulmuştur.

İşin Yapısı

Araştırmaya katılan genel müdürlük personelinin büyük çoğunluğunu oluşturan %81,3'lük kesim işinin birbirinden farklı türde görevler içerdiğini belirtirken, %60,2'si işinin toplumda saygın bir yeri olduğunu belirtmektedir. Yeteneklerine uygun bir işte çalıştığını düşünenlerin oranı yarıdan %58,4 iken, işini monoton bulanların oranı %55,4'tür. Araştırmaya katılanların beşte ikisi (%41) işinde yaratıcılığını kullanabildiğini, %43,4'ü işlerini yaparken kendi başlarına karar alıp uygulayamadıklarını, %38'i yeterli parası olsa idi işini bırakıp bırakmama konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse çalışanlar çoğunlukla işlerinde yaratıcılıklarını kullanabilme ve işlerinin toplumdaki yerinin saygınlığı ve yeteneklerine uygun işte çalışma konusunda olumlu düşünmekle beraber, üçte birlik kesimin işlerinin saygınlığı ve yeteneklerine uygun işte çalışma konusunda yeterince olumlu düşünmedikleri dikkate değer bir bulgudur. Ayrıca çalışanlar çoğunlukla kendi başlarına karar alıp uygulayamamakta, işlerini monoton bulmaktadır.

Fiziksel Çalışma Koşulları

Araştırmaya katılanların % 73,5'i sağlanan yemek olanaklarını tatmin edici bulurken, işyerinde alınmış güvenlik önlemlerini yeterli bulanlar % 65,7, işyerinde rahatsız edici oranda gürültü olduğunu ifade edenlerin oranı ise %70,5 olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (% 69,9) işyerinde temizlik kurallarına dikkat edildiğini belirtirken, %78,3'ü işyerinde aydınlanma koşullarını yeterli bulmaktadır. İşyerinde yaptığı iş karşılığı aldığı ücreti tatmin edici bulanların oranı yarıya yakın (%48,2) iken yine katılımcıların yaklaşık yarısı (%53) işyerinin iş için gerekli malzemeleri en kısa sürede temin ettiğini düşünmektedir. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse işyerinde yemek, güvenlik önlemleri, temizlik, ışıklandırma vb. durumlar genelde olumlu, gürültü açısından ise olumsuz bir ortam olduğu söylenebilir. Ancak bu görüşlere doğrudan katılmayan üçte birlik bir kesimin olduğu da dikkate alınması gereken bir orandır. Verilen ücretlerde genel olarak yetersiz bulunmaktadır.

Yönetim Politika ve Uygulamaları

Katılımcıların %41'i işyerlerinde terfi sisteminin açık ve adaletli uygulanmadığını belirtmiştir. İşyerinde çalışanların objektif değerlendirilip değerlendirilmediği sorusuna katılımcıların %30,7'si objektif değerlendirme olmadığını belirtmiştir. Çalışma ortamını eğlenceli bulanların oranı %39,8'dir. Üstlerinin çalışanlar arası ayrımcılık yaptığını belirten katılımcı oranı yarıdan fazladır (%53). Araştırmaya katılanların yarıdan fazlası (%56) işlerine dönük yapıcı geribildirim aldıklarını belirtmiştir. İş başarılarının yazılı veya sözlü olarak takdir edilip edilmeme sorusuna çekimser kalarak yanıt vermeyen katılımcı oranı %38,6 iken %38'i de takdir edildiklerini belirtmiştir. İşyerinde arzu edilen ve edilmeyen davranışların açık olarak belirlendiğini düşünen katılımcıların oranı %44,6'dır. Katılımcılar işyerlerinde yönetimin güvene dayalı, şeffaf ve açık ilişkiler kurulmasını destekleme oranlarını %44 olarak belirtmiştir. Çalışanların %47,6'sı işyerinde çalışanlara değer verildiğini belirtmiştir. Kurumunda çalışmayı arkadaşlarıma tavsiye ederim diyen katılımcıların oranı yarıdan fazladır (%52,4). İş ile ilgili getirdiği önerilerin dikkate alındığını belirten katılımcı oranı %50,6 iken işyerindeki amaçların açık, kesin ve belirgin olduğunu belirtenler %52,4'dür. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse işyerinde açık ve adaletli bir terfi sistemi olmadığı, çalışanların değerlendirilmesinde objektif davranılmadığı, üstlerin çalışanlar arası ayrımcılık yaptığı, çalışanların çalışma ortamını eğlenceli bulmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra çalışanlar işlerine dönük yapıcı geribildirim almakta, çalışanlar kurumda çalışmayı arkadaşlarına tavsiye etmekte, çalışanların işle ilgili önerileri dikkate alınmaktadır. Ancak pek çok maddede yanıt vermekten kaçınan katılımcı oranlarının da yüksekliği dikkat çekmektedir.

İletişim ve İlişkiler

Araştırmaya katılanların %77,7'si işinde neler yapması gerektiğinden haberdar olduğunu, %78,3'ü de çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinden memnun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %84,3'ü işinde zorlandığı konularda iş arkadaşlarından yardım alabildiğini, %73,5'i de üstlerine işte zorlandığı konuları rahatlıkla söylediğini belirtmiştir. Üstleriyle ilişkilerinin sorunlu olduğunu belirten katılımcı oranı %86,7 iken, çalışma arkadaşlarıyla problemlerini çözmekte zorlananların oranı %77,7'dir. Ayrıca katılımcıların %67,5'i işini yaparken diğer çalışanlarla iletişim kopukluğu yaşadığını belirtmiştir. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse çalışanlar işlerinde ne yapması gerektiğinden haberdar, çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinden memnun, zorlandığı konularda iş arkadaşlarından yardım alabilmekte ve üstlerine işle ilgili zorlandıkları konuları rahatlıkla söyleyebilmektedir. Ancak genel olarak katılımcıların üstleri ile ilişkilerinin sorunlu olduğu, çalışma arkadaşları ile problemlerini çözmekte sorun yaşadıkları, iş yaparken diğer çalışanlarla iletişim kopukluğu yaşadığı da söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların iş doyumu özellikleri cinsiyet bağımsız değişkeni dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Katılımcıların İş Doyumu Özellikleri

Madde No	Cinsiyet	3		2		1		Toplam		X ²	p
		f	%	f	%	f	%	f	%		
İşin Yapısı											
2	Kadın	39	42,4	21	22,8	32	34,8	92	100,0	2,026	0,363
	Erkek	29	39,2	24	32,4	21	28,4	74	100,0		
7	Kadın	74	80,4	4	4,3	14	15,2	92	100,0	1,060	0,589
	Erkek	61	82,4	5	6,8	8	10,8	74	100,0		
12	Kadın	55	59,8	23	25,0	14	15,2	92	100,0	0,211	0,900
	Erkek	42	56,8	19	25,7	13	17,6	74	100,0		

17	Kadın	49	53,3	17	18,5	26	28,3	92	100,0	0,621	0,733
	Erkek	43	58,1	14	18,9	17	23,0	74	100,0		
22	Kadın	20	21,7	26	28,3	46	50,0	92	100,0	4,395	0,111
	Erkek	25	33,8	23	31,1	26	35,1	74	100,0		
26	Kadın	65	70,7	22	23,9	5	5,4	92	100,0	0,945	0,624
	Erkek	54	73,0	14	18,9	6	8,1	74	100,0		
31	Kadın	31	33,7	36	39,1	25	27,2	92	100,0	0,308	0,857
	Erkek	28	37,8	27	36,5	19	25,7	74	100,0		
34	Kadın	54	58,7	34	37,0	4	4,3	92	100,0	3,695	0,158
	Erkek	46	62,2	20	27,0	8	10,8	74	100,0		

Fiziksel Çalışma Koşulları

1	Kadın	61	66,3	7	7,6	24	26,1	92	100,0	5,752	0,056
	Erkek	61	82,4	4	5,4	9	12,2	74	100,0		
6	Kadın	56	60,9	23	25,0	13	14,1	92	100,0	3,459	0,177
	Erkek	53	71,6	10	13,5	11	14,9	74	100,0		
11	Kadın	34	37,0	12	13,0	46	50,0	92	100,0	0,283	0,868
	Erkek	30	40,5	10	13,5	34	45,9	74	100,0		
15	Kadın	65	70,7	14	15,2	13	14,1	92	100,0	8,721	0,013*
	Erkek	52	70,3	20	27,0	2	2,7	74	100,0		
20	Kadın	46	50,0	30	32,6	16	17,4	92	100,0	3,299	0,192
	Erkek	42	56,8	15	20,3	17	23,0	74	100,0		
25	Kadın	58	63,0	27	29,3	7	7,6	92	100,0	6,007	0,050
	Erkek	58	78,4	10	13,5	6	8,1	74	100,0		
30	Kadın	69	75,0	14	15,2	9	9,8	92	100,0	3,395	0,183
	Erkek	61	82,4	11	14,9	2	2,7	74	100,0		

Yönetim Politika ve Uygulamaları

3	Kadın	21	22,8	33	35,9	38	41,3	92	100,0	0,945	0,623
---	-------	----	------	----	------	----	------	----	-------	-------	-------

	Erkek	13	17,6	31	41,9	30	40,5	74	100,0		
5	Kadın	27	29,3	37	40,2	28	30,4	92	100,0	0,019	0,991
	Erkek	22	29,7	29	39,2	23	31,1	74	100,0		
8	Kadın	50	54,3	25	27,2	17	18,5	92	100,0	0,394	0,821
	Erkek	43	58,1	17	23,0	14	18,9	74	100,0		
10	Kadın	36	39,1	35	38,0	21	22,8	92	100,0	0,129	0,938
	Erkek	27	36,5	29	39,2	18	24,3	74	100,0		
13	Kadın	47	51,1	33	35,9	12	13,0	92	100,0	4,198	0,123
	Erkek	41	55,4	17	23,0	16	21,6	74	100,0		
16	Kadın	40	43,5	36	39,1	16	17,4	92	100,0	0,557	0,757
	Erkek	34	45,9	25	33,8	15	20,3	74	100,0		
18	Kadın	38	41,3	37	40,2	17	18,5	92	100,0	1,381	0,501
	Erkek	35	47,3	30	40,5	9	12,2	74	100,0		
21	Kadın	47	51,1	34	37,0	11	12,0	92	100,0	0,743	0,690
	Erkek	40	54,1	23	31,1	11	14,9	74	100,0		
23	Kadın	43	46,7	38	41,3	11	12,0	92	100,0	1,267	0,531
	Erkek	41	55,4	25	33,8	8	10,8	74	100,0		
27	Kadın	44	47,8	36	39,1	12	13,0	92	100,0	1,797	0,407
	Erkek	43	58,1	24	32,4	7	9,5	74	100,0		
29	Kadın	41	44,6	32	34,8	19	20,7	92	100,0	0,533	0,766
	Erkek	35	47,3	27	36,5	12	16,2	74	100,0		
32	Kadın	33	35,9	31	33,7	28	30,4	92	100,0	1,987	0,370
	Erkek	33	44,6	25	33,8	16	21,6	74	100,0		
35	Kadın	41	44,6	36	39,1	15	16,3	92	100,0	3,584	0,167
	Erkek	38	51,4	19	25,7	17	23,0	74	100,0		

İletişim ve İlişkiler

4	Kadın	68	73,9	19	20,7	5	5,4	92	100,0	4,106	0,128
	Erkek	61	82,4	7	9,5	6	8,1	74	100,0		
9	Kadın	82	89,1	8	8,7	2	2,2	92	100,0	....	....
	Erkek	62	83,8	11	14,9	1	1,4	74	100,0		
14	Kadın	70	76,1	17	18,5	5	5,4	92	100,0	....	....
	Erkek	60	81,1	11	14,9	3	4,1	74	100,0		
19	Kadın	68	73,9	19	20,7	5	5,4	92	100,0	....	....
	Erkek	61	82,4	9	12,2	4	5,4	74	100,0		
24	Kadın	76	82,6	11	12,0	5	5,4	92	100,0	....	....
	Erkek	64	86,5	8	10,8	2	2,7	74	100,0		
28	Kadın	66	71,7	20	21,7	6	6,5	92	100,0	0,878	0,645
	Erkek	56	75,7	12	16,2	6	8,1	74	100,0		
33	Kadın	60	65,2	23	25,0	9	9,8	92	100,0	3,091	0,213
	Erkek	52	70,3	11	14,9	11	14,9	74	100,0		

*p<0,05 anlamlı N=166

Katılımcıların cinsiyetleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı kay kare analizi ile test edilmeye çalışılmıştır. Kay kare işleminin kullanım koşullarının sağlandığı maddelerde karşılaştırma yapılabilmiş, koşulların sağlanamadığı 9, 14, 19, 24. Maddeler ise frekans ve yüzdelerle dayalı olarak analiz yapılmıştır. Buna göre iş doyumunu ölçeğinin boyutlarına göre cinsiyet değişkenine dayalı olarak elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda ele alınmıştır.

İşin Yapısı

İşin yapısı kapsamındaki tüm boyutlarda cinsiyete göre yapılan kay kare analizlerine göre cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı, kadın ve erkek personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. En çok vurgulanan görüşler dikkate alınarak yapılan analize göre hem kadın hem de erkekler görevlerinin çeşitlilik gösterdiğini, yaptıkları işlerin kişisel gelişimlerine olumsuz etkisi olduğunu belirtmektedirler. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (kadınlar=%58,7; erkekler=%62,2) işinin toplum içinde saygın bir yeri olduğunu belirtmekle beraber, azımsanmayacak oranda katılımcı (kadınlar=%36,5; erkekler=%37) yanıt vermekten kaçınmıştır. Yine grubun üçte ikisi yeteneklerine uygun bir işte çalıştığını belirtmekle beraber (kadınlar=%59,8; erkekler=%56,8), her iki grubun yaklaşık dörtte biri ise cevap vermekten kaçınmıştır. Katılımcıların yarıdan biraz fazlası işlerini monoton bulmakta, ancak yaklaşık dörtte biri monoton olmadığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra kendi başına karar alıp uygulayabilme, yaratıcılıklarını kullanabilme konusunda personelin çok da olumlu düşünmediği, maddi olanaklarının iyi olması halinde işi bırakabileceğini söyleyenlerin oranının dikkate değer ölçüde olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, kurumda verilen görevler çeşitlilik gösterebilmekte, yapılan görevlerin personelin kişisel gelişimlerine yeterince katkısı olmamakta, yapılan görev genel olarak toplum içinde saygın olmakla beraber, genelde personelin yeteneklerine uygun bir işte çalıştığı ancak kendi başlarına karar verebilme, yaratıcılıklarını kullanabilme açısından çok da uygun ortam olmadığı söylenebilir. Ayrıca dikkate

değer oranda yapılan işin monotonluğu ve maddi koşullar uygun olması halinde işin bırakılabileceği bulguları da dikkat çekicidir.

Fiziksel Çalışma Koşulları

İşyerinde rahatsız edici oranda gürültü olması konusu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($X^2=8,721$; $p<0,05$; ilişki katsayısı=0,22). İlişki katsayısına göre düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bu konuda hem kadın hem de erkekler çoğunlukla rahatsız edici düzeyde gürültü bulunduğunu belirtmektedir (kadınlar=%70,7; erkekler=%70,3). Ancak erkeklere göre (%2,7) gürültünün olmadığını söyleyen kadınlar %14,1 iken, yaklaşık olarak erkeklerin üçte birinin (%27) bu konuda fikir beyan etmediği belirlenmiştir. Fiziksel çalışma koşullarının diğer boyutlarında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı, kadın ve erkek personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Her iki grubun çoğunluğunun vurguladıkları görüşlere göre işyerinin aydınlanma koşulları ve yemek olanakları yeterli bulunmuş, temizlik kurallarına dikkat edildiği belirtilmiş, alınan güvenlik önlemleri uygun bulunmuştur. Kadınların yaklaşık dörtte birinin (%26,1) yemekler konusunda olumsuz düşünmesi, yine kadınların yaklaşık üçte birinin temizlik kuralları konusunda (%29,3), erkeklerin dörtte birinin de güvenlik önlemleri konusunda görüş belirtmemesi (%25) dikkat çekicidir. Ancak yapılan iş için gerekli araç-gereçlerin kısa sürede sağlanması konusunda her iki grubun yaklaşık yarısı (kadınlar=%50,0; erkekler=56,8) olumlu düşünmekle beraber, dikkate değer oranda katılımcının fikir beyan etmediği ya da olumsuz düşündükleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan her iki grubun yaklaşık yarısı (Kadınlar=%50, erkekler=%45,9) ücretleri tatmin edici bulmamaktadır. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse cinsiyet bağımsız değişkenine göre gruplar benzer görüşleri ortaya koymaktadır. İşyerinde yemek olanakları, güvenlik önlemleri, temizlik, ışıklandırma vb. durumlar genelde olumlu, gürültü açısından ise olumsuz bir ortam olduğu söylenebilir. Ancak bu görüşlere doğrudan katılmayan dikkate değer bir kesimin olduğu da dikkate alınması gereken bir orandır. Verilen ücretler de her iki grup tarafından da genel olarak yetersiz bulunmaktadır.

Yönetim Politika ve Uygulamaları

Yönetim politika ve uygulamaları kapsamındaki tüm boyutlarda cinsiyete göre yapılan kay kare analizlerine göre cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı, kadın ve erkek personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. En çok vurgulanan görüşler dikkate alınarak yapılan analize göre her iki grup da görevler işyerinde terfi sisteminin yeterince açık ve adaletli uygulanmadığını belirtirken (kadınlar=%41,3; erkekler=%40,5). Erkeklerin %41,9'unun kadınların ise %35,9'unun görüş bildirmemesi dikkat çekicidir. İşyerlerinde çalışanların objektif değerlendirilme durumlarına her iki grubun yaklaşık üçte biri olumlu cevap verirken, yaklaşık üçte biri de olumsuz cevap vermişler geriye kalanları da cevap vermemişlerdir. Kadınların %54,3'ü, erkeklerin %58,1'i işiyle ilgili olumlu geri bildirim aldıklarını belirtirken, her iki grubun yaklaşık dörtte biri bu konuda emin olmadıklarını, beşte biri de olumlu geri bildirim almadıklarını belirtmektedir. İşyerindeki başarılarının yazılı veya sözlü olarak takdir edildiğini belirten personel sayısı her iki grupta da üçte birden biraz fazla olup (kadınlar=%39,1; erkekler=%36,5), önemli bir kısım bu konuda emin olmadığını ya da takdir edilmediğini vurgulamışlardır. Her iki grubun yaklaşık yarısı işyerinde üstlerin çalışanlar arasında ayrımcılık yaptığını (kadınlar=%51,1; erkekler=%55,4) belirtmiş, yine her iki grubun ancak yarıya yakını (Kadınlar=%44,6, erkekler=%51,4) işyerlerinde çalışanlara değer verildiğini düşünmektedirler. İşyerinde arzu edilen ve edilmeyen davranışların açık olarak belirlendiğini belirtenlerin oranı kadınlarda %43,5, erkeklerde%45,9 iken, her iki gruptan önemli bir kesimin bu konuda görüş belirtmemesi dikkat çekicidir. Her iki grubun ancak yarısı işyerinde önerilerinin dikkate alındığını, yaptığı işi başkalarına tavsiye edeceğini, amaçların kesin ve belirgin olduğunu belirtirken her iki konuda önemli ölçüde katılımcı ya görüş belirtmemiş ya da olumsuz düşünceye sahiptirler. Katılımcılardan her iki grubun %40'a yakını ya da biraz fazlası işyeri yönetiminin güvene dayalı, şeffaf ve açık ilişkiler kurulmasını desteklediğini, çalışma ortamlarının eğlenceli olduğunu, işyerinin iyi elemanları işten çıkarmaktan kaçındığını belirtirken, bu görüşler konusunda her iki grubun önemli bir kesimi görüş belirtmemiştir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse yönetim politika ve uygulamaları kapsamındaki maddelerde olumlu görüşlerin çoğunlukla grubun yaklaşık yarısı tarafından benimsendiği, yanıt vermeme oranlarının hem kadın hem de erkeklerde oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre iş yerinde çalışanları objektif değerlendirme, olumlu geri bildirim verme, çalışanların

yazılı veya sözlü olarak takdir edilmesi konularında yetersizlikler olduğu, personel arasında üstler tarafından dikkate değer oranda ayrımcılık yapıldığı, çalışanlara yeterince değer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca yönetiminin güvene dayalı, şeffaf ve açık ilişkiler kurulmasını desteklemesi, çalışma ortamlarının eğlenceli olması, iş yerinin iyi elemanları işten çıkarmaktan kaçınması konularında da olumlu ve olumsuz görüşlerin birbirine yakın oranda olması, bu konularda da memnuniyetsizliklerin dikkate değer boyutta olduğunu göstermektedir.

İletişim ve İlişkiler

İletişim ve ilişkiler kapsamındaki kay kare analizinin gerektirdiği koşulların sağlandığı maddelerde cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı, kadın ve erkek personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. En çok vurgulanan görüşler dikkate alınarak yapılan analize göre her iki grupta da büyük çoğunluk (kadınlar=%73,9; erkekler=%82,4) işinde neler yapması gerektiğinden haberdar olduğunu belirtmiştir. Her iki cinsiyette de büyük çoğunluk üstleriyle ilişkilerinin sorunlu olduğunu, çalışma arkadaşlarıyla olan problemleri çözmekte zorlandığını ancak çalışma arkadaşları ile olan ilişkilerinden memnun olduğunu, işini yaparken zorlandığı konularda iş arkadaşlarından yardım alabildiğini belirtmiştir. Katılımcılardan hem kadın hem de erkeklerin büyük çoğunluğu (kadınlar=%71,7; erkekler=%75,7) işiyle ilgili zorlandığı konuları üstüne rahatlıkla söylediğini belirtmiştir. Her iki cinsiyetten de katılımcılar kadınlar=%65,2; erkekler=%70,3) işini yaparken diğer çalışanlarla iletişim kopukluğu yaşadığını belirtmiş ayrıca kadınların dörtte biri (%25) fikir beyan etmekte kaçınmıştır. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse kadın ve erkek personel işinde neler yapması gerektiğinden haberdar, çalışma arkadaşları ile olan ilişkilerinden memnun, işleriyle ilgili zorlandığı konuları üstüne rahatlıkla söyleyebilmekte ve işini yaparken zorlandığı konularda iş arkadaşlarından yardım alabilmektedir. Buna karşın hem kadın hem de erkek personel çoğunlukla üstleriyle ilişkilerde sorun yaşayabilmekte, çalışma arkadaşlarıyla olan problemleri çözmekte zorlanabilmekte, işini yaparken diğer çalışanlarla iletişim kopukluğu yaşayabilmektedirler.

Araştırmada katılımcıların iş doyumu özellikleri kıdem bağımsız değişkeni dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Kıdeme Göre Katılımcıların İş Doyumu Özellikleri

Ma d. No	Kıdem	3		2		1		Toplam		X ²	p
		f	%	f	%	f	%	f	%		
İşin Yapısı											
	1-10 yıl	14	37,8	15	40,5	8	21,6	37	100,0		
2	11-20 yıl	32	47,8	12	17,9	23	34,3	67	100,0	7,534	0,110
	21 yıl üst	22	35,5	18	29,0	22	35,5	62	100,0		
	1-10 yıl	35	94,6	1	2,7	1	2,7	37	100,0		
7	11-20 yıl	52	77,6	4	6,0	11	16,4	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	48	77,4	4	6,5	10	16,1	62	100,0		
	1-10 yıl	22	59,5	9	24,3	6	16,2	37	100,0		
12	11-20 yıl	42	62,7	16	23,9	9	13,4	67	100,0	1,374	0,849

	21 yıl üst	33	53,2	17	27,4	12	19,4	62	100,0		
	1-10 yıl	17	45,9	7	18,9	13	35,1	37	100,0		
17	11-20 yıl	37	55,2	13	19,4	17	25,4	67	100,0	2,842	0,585
	21 yıl üst	38	61,3	11	17,7	13	21,0	62	100,0		
	1-10 yıl	13	35,1	12	32,4	12	32,4	37	100,0		
22	11-20 yıl	17	25,4	18	26,9	32	47,8	67	100,0	2,805	0,591
	21 yıl üst	15	24,2	19	30,6	28	45,2	62	100,0		
	1-10 yıl	24	64,9	11	29,7	2	5,4	37	100,0		
26	11-20 yıl	53	79,1	9	13,4	5	7,5	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	42	67,7	16	25,8	4	6,5	62	100,0		
	1-10 yıl	12	32,4	14	37,8	11	29,7	37	100,0		
31	11-20 yıl	28	41,8	26	38,8	13	19,4	67	100,0	3,474	0,482
	21 yıl üst	19	30,6	23	37,1	20	32,3	62	100,0		
	1-10 yıl	22	59,5	13	35,1	2	5,4	37	100,0		
34	11-20 yıl	47	70,1	17	25,4	3	4,5	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	31	50,0	24	38,7	7	11,3	62	100,0		
Fiziksel Çalışma Koşulları											
	1-10 yıl	29	78,4	3	8,1	5	13,5	37	100,0		
1	11-20 yıl	48	71,6	3	4,5	16	23,9	67	100,0	....	.....
	21 yıl üst	45	72,6	5	8,1	12	19,4	62	100,0		
	1-10 yıl	21	56,8	9	24,3	7	18,9	37	100,0		
6	11-20 yıl	44	65,7	15	22,4	8	11,9	67	100,0	2,993	0,559
	21 yıl üst	44	71,0	9	14,5	9	14,5	62	100,0		
	1-10 yıl	17	45,9	8	21,6	12	32,4	37	100,0		
11	11-20 yıl	29	43,3	8	11,9	30	44,8	67	100,0	9,288	0,054
	21 yıl üst	18	29,0	6	9,7	38	61,3	62	100,0		

	1-10 yıl	23	62,2	13	35,1	1	2,7	37	100,0		
15	11-20 yıl	51	76,1	8	11,9	8	11,9	67	100,0	9,245	0,055
	21 yıl üst	43	69,4	13	21,0	6	9,7	62	100,0		
	1-10 yıl	17	45,9	9	24,3	11	29,7	37	100,0		
20	11-20 yıl	42	62,7	16	23,9	9	13,4	67	100,0	6,200	0,185
	21 yıl üst	29	46,8	20	32,3	13	21,0	62	100,0		
	1-10 yıl	29	78,4	5	13,5	3	8,1	37	100,0		
25	11-20 yıl	49	73,1	13	19,4	5	7,5	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	38	61,3	19	30,6	5	8,1	62	100,0		
	1-10 yıl	29	78,4	6	16,2	2	5,4	37	100,0		
30	11-20 yıl	47	70,1	15	22,4	5	7,5	67	100,0	.....	....
	21 yıl üst	54	87,1	4	6,5	4	6,5	62	100,0		

Yönetim Politika ve Uygulamaları

	1-10 yıl	12	32,4	14	37,8	11	29,7	37	100,0		
3	11-20 yıl	14	20,9	31	46,3	22	32,8	67	100,0	12,220	0,016*
	21 yıl üst	8	12,9	19	30,6	35	56,5	62	100,0		
	1-10 yıl	14	37,8	15	40,5	8	21,6	37	100,0		
5	11-20 yıl	25	37,3	25	37,3	17	25,4	67	100,0	10,351	0,035*
	21 yıl üst	10	16,1	26	41,9	26	41,9	62	100,0		
	1-10 yıl	26	70,3	8	21,6	3	8,1	37	100,0		
8	11-20 yıl	43	64,2	13	19,4	11	16,4	67	100,0	13,306	0,010*
	21 yıl üst	24	38,7	21	33,9	17	27,4	62	100,0		
	1-10 yıl	17	45,9	15	40,5	5	13,5	37	100,0		
10	11-20 yıl	25	37,3	28	41,8	14	20,9	67	100,0	5,263	0,261
	21 yıl üst	21	33,9	21	33,9	20	32,3	62	100,0		
	1-10 yıl	24	64,9	10	27,0	3	8,1	37	100,0		
13	11-20 yıl	39	58,2	18	26,9	10	14,9	67	100,0	7,956	0,093

	21 yıl üst	25	40,3	22	35,5	15	24,2	62	100,0		
	1-10 yıl	17	45,9	11	29,7	9	24,3	37	100,0		
16	11-20 yıl	34	50,7	27	40,3	6	9,0	67	100,0	7,804	0,099
	21 yıl üst	23	37,1	23	37,1	16	25,8	62	100,0		
	1-10 yıl	18	48,6	16	43,2	3	8,1	37	100,0		
18	11-20 yıl	35	52,2	27	40,3	5	7,5	67	100,0	14,578	0,006*
	21 yıl üst	20	32,3	24	38,7	18	29,0	62	100,0		
	1-10 yıl	17	45,9	16	43,2	4	10,8	37	100,0		
21	11-20 yıl	41	61,2	20	29,9	6	9,0	67	100,0	5,751	0,219
	21 yıl üst	29	46,8	21	33,9	12	19,4	62	100,0		
	1-10 yıl	26	70,3	11	29,7	0	0,0	37	100,0		
23	11-20 yıl	34	50,7	26	38,8	7	10,4	67	100,0	13,174	0,010*
	21 yıl üst	24	38,7	26	41,9	12	19,4	62	100,0		
	1-10 yıl	18	48,6	15	40,5	4	10,8	37	100,0		
27	11-20 yıl	42	62,7	22	32,8	3	4,5	67	100,0	9,039	0,060
	21 yıl üst	27	43,5	23	37,1	12	19,4	62	100,0		
	1-10 yıl	20	54,1	16	43,2	1	2,7	37	100,0		
29	11-20 yıl	36	53,7	21	31,3	10	14,9	67	100,0	16,589	0,002*
	21 yıl üst	20	32,3	22	35,5	20	32,3	62	100,0		
	1-10 yıl	15	40,5	15	40,5	7	18,9	37	100,0		
32	11-20 yıl	28	41,8	25	37,3	14	20,9	67	100,0	6,326	0,176
	21 yıl üst	23	37,1	16	25,8	23	37,1	62	100,0		
	1-10 yıl	19	51,4	11	29,7	7	18,9	37	100,0		
35	11-20 yıl	37	55,2	22	32,8	8	11,9	67	100,0	6,605	0,158
	21 yıl üst	23	37,1	22	35,5	17	27,4	62	100,0		

İletişim ve İlişkiler

	1-10 yıl	29	78,4	4	10,8	4	10,8	37	100,0		
4	11-20 yıl	51	76,1	12	17,9	4	6,0	67	100,0	....	.....
	21 yıl üst	49	79,0	10	16,1	3	4,8	62	100,0		
	1-10 yıl	30	81,1	6	16,2	1	2,7	37	100,0		
9	11-20 yıl	62	92,5	4	6,0	1	1,5	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	52	83,9	9	14,5	1	1,6	62	100,0		
	1-10 yıl	29	78,4	6	16,2	2	5,4	37	100,0		
14	11-20 yıl	56	83,6	8	11,9	3	4,5	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	45	72,6	14	22,6	3	4,8	62	100,0		
	1-10 yıl	27	73,0	9	24,3	1	2,7	37	100,0		
19	11-20 yıl	51	76,1	12	17,9	4	6,0	67	100,0	....	.....
	21 yıl üst	51	82,3	7	11,3	4	6,5	62	100,0		
	1-10 yıl	30	81,1	6	16,2	1	2,7	37	100,0		
24	11-20 yıl	59	88,1	6	9,0	2	3,0	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	51	82,3	7	11,3	4	6,5	2	100,0		
	1-10 yıl	30	81,1	6	16,2	1	2,7	37	100,0		
28	11-20 yıl	52	77,6	11	16,4	4	6,0	67	100,0	.....	.....
	21 yıl üst	40	64,5	15	24,2	7	11,3	62	100,0		
	1-10 yıl	22	59,5	12	32,4	3	8,1	37	100,0		
33	11-20 yıl	48	71,6	10	14,9	9	13,4	67	100,0	4,775	0,311
	21 yıl üst	42	67,7	12	19,4	8	12,9	62	100,0		

*p<0,05 anlamlı N=166

Katılımcıların kıdemleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı kay kare analizi ile test edilmeye çalışılmıştır. Kay kare işleminin kullanım koşullarının sağlandığı maddelerde karşılaştırma yapılabilmiş, koşulların sağlanamadığı 1, 4, 7, 9, 14, 19, 24, 25, 26, 28, 30, 34 Maddeler ise frekans ve yüzdelere dayalı olarak analiz yapılmıştır. Buna göre iş doyum ölçeğinin boyutlarına göre kıdem değişkenine dayalı olarak elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda ele alınmıştır.

İşin Yapısı

İşin yapısı kapsamındaki kıdem bağımsız değişkeni açısından 7, 26 ve 34. maddelerde kay kare uygulama koşulları sağlanamadığı için frekans ve yüzdelere göre bulgular ele alınmış, diğer maddelerde yapılan kay kare çözümlerinde de kidedin etkili bir değişken olmadığı, tüm kıdem boyutlarında personelin benzer görüşlere

sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların en yüksek oranda vurgulanan görüşler dikkate alınarak yapılan analize göre kıdem gruplarının büyük ölçüde benzer görüşler sergilediği dikkati çeken bir boyut işlerinde yaratıcılarını kullanamadıkları boyutu olmuştur (1-10 yıl = %94,6; 11-20 yıl = %77,6; 21 yıl ve üstü =%77,4). Bu bulguyu bir ölçüde doğrulayıcı bulgulardan biri kıdem gruplarının birbirine yakın görüşlerle vurguladıkları kendi kararlarını alma konusundaki düşünceleridir. Buna göre 11 yıl ve üzerindeki personelin yaklaşık yarısı kendi kararlarını uygulayamadıklarını belirtirken, 1-10 yıl kıdemi olanların ise üçte biri bu görüşü benimsemiştir. Bu konuda olumlu görüş bildirenler ise 1-10 yıl kıdem grubunda yaklaşık üçte bir iken 11 yıl ve üzerinde kıdemi olanların yaklaşık dörtte biri kendi kararlarını uygulayabildiklerini uygulayabildiğini belirtmektedir. İşlerinin toplum içindeki saygınlığı konusunda da kıdem grupları çoğunlukla olumlu düşünmekle beraber, 1-10 yıl kıdemi olanların üçte birinin, 20 yıl ve üstü kıdemi olanların dörtte birinin bu konuda emin olmadığını belirtmesi dikkat çeken bir bulgudur. Her üç kıdem grubunda da iş ortamı öncelikle monoton olarak değerlendirilmiş, her kıdem grubunun yaklaşık dörtte biri ise bu konuda emin olmadığını, yaklaşık beşte biri ise monoton olmadığını belirtmiştir. Tüm kıdem gruplarındakiler yaptıkları işin öncelikle kişisel gelişimlerine olumsuz etkisi olduğunu (1-10 yıl = %59,5; 11-20 yıl = %70,1; 21 yıl ve üstü =%50,0) belirtirken bu konuda emin olmadığını belirtenlerin oranları da dikkate değer boyuttadır. Yeteneklerine uygun bir işte çalışma konusunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar biraz daha yüksek oranda olmakla beraber (%61,3) diğer iki grupta yarıya yakını da benzer görüş ortaya koymaktadır. Buna karşın 1-10 yıl kıdeme sahip olanların yaklaşık üçte biri, diğer iki kıdem grubunun yaklaşık dörtte biri ise yeteneklerine uygun bir işte çalışmadıklarını düşünmektedirler. Yaptıkları işin çeşitlilik gösterdiğini belirtme oranı ise 11 ve üzeri yıl kıdemi olanların yaklaşık yarısı iken, diğer iki grupta üçte birden biraz fazladır. Personelin 20 yıla kadar kıdemi olanların yaklaşık üçte birinin, 11-20 yıl grubundakilerin ise %41,8'inin yeterli paraları olsa bu işi bırakabileceklerin ifade etmeleri dikkat çekicidir. Paraları olsa da bırakmayacağını söyleyenlerin oranı da grupların en az dörtte biri düzeyindedir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse kıdem gruplarının hemen hepsinde personelin yaratıcılığını kullanmadığı, genelde monoton işler yaptıkları, yaptıkları işin kişisel gelişimlerine çok da olumlu bir etkisi olmadığı, genellikle kıdem yükseldikçe yeteneklerine uygun bir işte çalıştıklarını düşünenlerin oranı arttığı belirlenmiştir. Bu konuda daha az deneyimi olanların daha kötümser oldukları söylenebilir. Kendi kararlarını uygulayabilme boyutunda sorunlar vardır. Deneyim arttıkça kendi kararlarını uygulama oranının düştüğü gözlenmektedir. Personelin yaptığı işlerde çeşitliliğin genelde sınırlı olduğu söylenebilir. Kıdemlerine göre personelin ciddi bir kesimi ekonomik imkânları iyi olsa bu işi bırakabilme düşüncesindedirler.

Fiziksel Çalışma Koşulları

Fiziksel çalışma koşulları kapsamındaki kıdem bağımsız değişkeni açısından 1, 25 ve 30. maddelerde kay kare uygulama koşulları sağlanmadığı için frekans ve yüzdelere göre bulgular ele alınmış, diğer maddelerde yapılan kay kare çözümlerinde de kıdemin etkili bir değişken olmadığı, tüm kıdem boyutlarında personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların en yüksek oranda vurgulanan görüşler dikkate alınarak yapılan analize göre kıdem gruplarının büyük ölçüde benzer görüşler sergilediği dikkati çeken bir boyut işyerindeki aydınlanma koşulları boyutu olmuştur (1-10 yıl = %78,4; 11-20 yıl = %70,1; 21 yıl ve üstü =%87,1). Kıdem gruplarının birbirine yakın görüşlerle vurguladıkları maddelerden biri de işyerinde temizlik kurallarına dikkat edilmesidir (1-10 yıl = %78,4; 11-20 yıl = %73,1; 21 yıl ve üstü =%61,3). İşyerinin, iş için ihtiyaç olan malzemeleri en kısa sürece temin edip etmemesi konusunda kıdem gruplarından 11-20 yıl kıdemi olanların beşte üçü, 1-10 yıl kıdemi olanların yarıya yakını ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olanların da yarıya yakını malzemelerin en kısa sürede temin edildiği yönünde görüş bildirmiştir. Her üç kıdem grubundan da yaklaşık dörtte birlik bir grubun emin olmadığını belirtmesi dikkate çeken bir bulgudur. Tüm kıdem gruplarındakiler işyerlerinde rahatsız edici düzeyde gürültü olduğunu (1-10 yıl = %62,2; 11-20 yıl = %76,1; 21 yıl ve üstü =%69,4) belirtirken bu konuda emin olmadığını belirtenlerin oranları da dikkate değer boyuttadır. İşyerinde yaptığı iş karşılığı aldığı ücreti tatmin edici bulma ile ilgili 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ücretin tatmin edici olmadığını (%61,3) belirtirken diğer iki grupta yarıya yakını tatmin edici bulmaktadır. İşyerinde alınmış güvenlik tedbirlerini yeterli bulma konusunda tüm kıdem grupları yeterli olduğu yönünde görüş belirtmiştir (1-10 yıl = %56,8; 11-20 yıl = %65,7; 21 yıl ve üstü =%71,0). 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip olan çalışanların beşte birinin emin olmadığını belirtmesi ise dikkate değer bir bulgudur. Tüm kıdem grubundaki çalışanların çoğunluğu işyeri tarafından sağlanan yemek olanaklarını tatmin edici bulmaktadır (1-10 yıl = %78,4; 11-20 yıl = %71,6; 21 yıl ve üstü =%72,6). 11-20 yıl kıdeme sahip çalışanların beşte biri ise yemek olanaklarını tatmin edici bulmamaktadır.

Yönetim Politika ve Uygulamaları

Yönetim politika ve uygulamaları kapsamındaki kıdeme göre yapılan kay kare analizlerine göre 3-5-8-18-23-29. maddelere ilişkin görüşlerde kıdemin önemli bir değişken olduğu, farklı kıdem dönemlerine göre personelin görüşlerinin değiştiği belirlenmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların yarıdan fazlası terfi sisteminin yeterince açık olmadığını belirtirken, 11-20 yıl kıdemi olanların çoğunluğu (%46,3) emin olmadıklarını belirtmektedirler. Bu konuda olumlu görüş belirtenler incelendiğinde 1-10 yıl kıdemi olanların üçte birinin terfi sisteminin açık ve adaletli olduğu düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. İşyerinde çalışanların objektif değerlendirilmesi konusunda kıdemi yüksek olan personelin daha olumsuz düşündüğü, işyerindeki geribildirimlerin yapıcı olduğu görüşüne daha az kıdemi olanların daha yüksek oranda katıldıkları (1-10 yıl=%70,3; 11-20 yıl=%64,2), yönetimin işyerinde güvene dayalı açık ve şeffaf ilişkiler kurulmasını desteklediği yönündeki görüşe de yine kıdemi az olanların yaklaşık yarısının daha olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Bu konuda her üç kıdem grubunun %40 dolayında bir kesiminin emin olmadığını belirtmesi dikkat çekicidir. İşle ilgili önerilerin dikkate alınması konusunda ise en olumlu görüşü 0-10 yıl kıdem grubu %70,3 ile ilk sırada benimserken, 11-20 yıl kıdem grubunun yarısı da bu görüşe katılmaktadır. Buna karşın 21 yıl ve üzeri kıdem grubu bu konuda öncelikle emin olmadıklarını belirtmişlerdir. İyi elemanların işten çıkarılmasında kaçınılmazlığı görüşü ise 1-20 arası kıdem grubundakilerin yaklaşık yarısı tarafından benimsenmiştir. Her üç kıdem grubunun bu konuda emin olmayanların oranı dikkate değer oradadır.

Yukarıda belirtilen maddeler dışında diğer maddelerde yapılan kay kare çözümlerinde de kıdemin etkili bir değişken olmadığı, tüm kıdem boyutlarında personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre işyerinde başarıların yazılı ve sözlü olarak değerlendirilme konusunda 0-10 yıl kıdeme sahip olanların yarıya yakını olumlu düşünürken, diğer kıdem gruplarının yaklaşık üçte biri bu görüşe katılmaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmının bu konuda emin olmadıklarını belirtmeleri ise dikkate değerdir. Üstlerin çalışanlar arasında ayırım yapıldığı görüşünü en çok 1-10 yıl kıdeme sahip olanlar benimsemişler (%64,9), 11-20 yıl kıdeme sahip olanların da yarıdan fazlası da (%58,2) benzer görüşe sahiptir. İşyerinde arzu edilen ve edilmeyen davranışların açıkça belirlenmesi konusunda ise olumlu görüşlerin ilk başında %50,7 ile 11-20 yıl kıdem grubu gelirken, bunu yakın bir oranla (%45,9) 1-10 yıl kıdeme sahip grup yer almaktadır. Bu açıdan her üç kıdem grubunun önemli bir kesimi emin olmadıklarını belirtmektedirler. Kurumda çalışmayı başkalarına tavsiye etme ve işyerindeki amaçların yeterince açık olması konusunda 11-20 yıl kıdemi olanların üçte ikisi olumlu görüş belirtmiş diğer kıdem grupların yarıya yakını bu düşünceleri benimsemişlerdir. Her üç kıdem grubunun yaklaşık %30 ila %43'lük kesimi ise bu konuda emin olmadıklarını belirtmişlerdir. İşyerini eğlenceli bir ortam olarak değerlendirenlerle bu konuda emin olmayanların 1-20 yıl kıdem gruplarında beşte iki oranı ile dengeli dağıldıkları belirlenirken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların buna yakın bir oranda eğlenceli bulmadıkları gözlenmiştir. İşyerinde çalışanlara değer verilmesi konusunda ise 1-20 yıl kıdem grubundakilerin yarıdan biraz fazlası olumlu düşünürken, 21 yıl ve üzerindeki %37,1 oranında bu görüşe katılmışlardır.

Elde edilen bulgulara göre kıdem arttıkça terfi sistemini adaletli ve açık bulma oranı ve personelin objektif değerlendirildiği oranı da düşmektedir. Geri bildirim yapıcı olması daha az kıdeme sahip personel tarafından daha fazla olumlu bulunmuştur. İlişkilerin güvene dayalı açık şeffaf olması 1-20 yıl kıdemlielerin yarısı tarafından olumlu bulunmuş, iş ile ilgili önerilerin dikkate alınması konusunda 1-10 yıl kıdeme sahip olanlar daha olumlu, başarının yazılı ve sözlü değerlendirilmesi konusunda kıdem durumuna göre olumlu görüşler ve bu konuda emin olmama görüşleri dengeli dağılmaktadır. Daha az kıdeme sahip olanların çalışanlar arasında ayırım yapıldığını düşündükleri görülmüştür. Yaptıkları işi başkalarına tavsiye etme ve amaçların açıklığı konusunda kıdem gruplarına göre olumlu görüş bildirenlerin oranı biraz daha fazla olmakla birlikte emin olmayanların da azımsanmayacak oranda olduğu ortaya çıkmıştır. İşyerini eğlenceli bulanlarla bu konuda emin olmadıklarını belirtenler birbirine yakın oranlardadır. Çalışanların 1-20 yıl kıdem düzeyine sahip olanların yaklaşık yarısı çalışanlara değer verildiğini düşünmektedirler. Her üç kesimin ortalama üçte birinin bu konuda emin olmadıkları da belirlenmiştir.

İletişim ve İlişkiler

İletişim ve ilişkiler kapsamındaki kıdem bağımsız değişkeni açısından 4, 9, 14, 19, 21 ve 28. maddelerde kay kare uygulama koşulları sağlanmadığı için frekans ve yüzdelere göre bulgular ele alınmış, 33. madde de yapılan kay kare çözümlerinde de kıdemin etkili bir değişken olmadığı, tüm kıdem boyutlarında personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların en yüksek oranda vurguladıkları görüşler dikkate alınarak yapılan analize göre kıdem gruplarının büyük ölçüde benzer ve olumlu görüşler sergilediği boyutlardan biri işlerinde neler yapmaları gerektiğinden haberdar oldukları yönündedir (1-10 yıl = %78,4; 11-20 yıl = %76,1; 21 yıl ve üstü = %79,0). Tüm küm kıdem grupları üstleri ile olan ilişkilerinde sorunlar yaşadıklarını (1-10 yıl =

%81,1; 11-20 yıl = %92,5; 21 yıl ve üstü =%83,9) belirtmişlerdir. Tüm kıdem gruplarının benzer ve büyük çoğunlukla olumlu görüş bildirdikleri boyutlardan biri de çalışma arkadaşları ile ilişkilerinden memnuniyet durumları olmuştur (1-10 yıl = %78,4; 11-20 yıl = %83,6; 21 yıl ve üstü =%72,6). Buna karşın çalışma arkadaşları ile sorun yaşadıklarında ise çoğunlukla sorunu çözmekte zorlandıkları da ortaya çıkmıştır 1-10 yıl kıdeme sahip personelin %24,3'ünün fikir beyan etmemesi ise dikkate değerdir. Çalışanların tüm kıdemlerde 5 de 4'ü iş arkadaşlarından işle ilgili zorlandığı konularda yardım alabileceğini belirtmiştir İşi ile ilgili zorlandığı konuları üstüne rahatlıkla söyleme konusunda 1-10 yıl kıdeme sahip olanların 5'te 4'ü (%81,1), 11-20 yıl kıdeme sahip olanların %77,6'sı ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların %64,5'i olumlu görüşe sahiptirler. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip çalışanların yaklaşık 4'te 1'i (%24,2) emin olmadıklarını belirtmiştir. İşlerini yaparken diğer çalışanlarla iletişim kopukluğu yaşadıklarını belirtenlerin oranları ise 1-10 yıl kıdeme sahip çalışanların %59,5'i, 11-20 yıl kıdeme sahip çalışanların %71,6'sı ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların %67,7'sidir. 1-10 yıl kıdeme sahip çalışanların azımsanmayacak oranda bir bölümü (%32,4) emin değilim diyerek fikir beyan etmemiştir.

Buna göre çalışanların kıdemlerinin iletişim ve ilişkiler konusunda etkili bir değişken olmadığı belirlenmiş, tüm kıdem grupları benzer görüşler ortaya koymuşlardır. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse çalışanlar kıdemlerine bağlı olmaksızın çoğunlukla işlerinde neler yapmaları gerektiğini bilmekte, çalışma arkadaşları ile ilişkilerinden memnundurlar. Ancak arkadaşları ile bir sorun yaşarlarsa çoğunlukla çözüm boyutunda sorunlar yaşamakta, aynı zamanda üstleri ile de sorunlar yaşayabilmektedirler. Yine kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı diğer bulgularda da çalışanların çoğunlukla işleri ile ilgili yardım alabilecekleri, zorlandıkları konuları üstlerine söyleyebilecekleri, işlerini yaparken iletişim sorunları da yaşabildikleri ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara göre MEB'e bağlı bir genel müdürlükte görevli personel hakkında şunlar söylenebilir:

İşin Yapısı boyutunda çoğunlukla işlerinde yaratıcılıklarını kullanabilme ve yeteneklerine uygun işte çalışma ve işlerinin toplumdaki yerinin saygınlığı konusunda olumlu düşünmektedirler. Araştırmaya katılan MEB personelinin üçte birlik kesimin işlerinin saygınlığı ve yeteneklerine uygun işte çalışma konusunda yeterince olumlu düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra çalışanlar çoğunlukla kendi başlarına karar alıp uygulayamamakta, işlerini monoton bulmaktadır. Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili yaptıkları araştırmada devlet okulunda görev yapan öğretmenler buldukları kurumda görev yapmanın kendilerine önemli bir itibar kazandırmadığını belirtmiş olmalarının benzer bir sonuç olduğu söylenebilir. Sonuç olarak kamu kurumlarında görev yapanlardan azımsanmayacak oranda iş doyumunu düşük personel olduğu sonucu Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Fiziksel çalışma koşulları açısından çalışanlar işyerinde yemek, güvenlik önlemleri, temizlik, ışıklandırma vb. durumlar genelde olumlu düşünürken, gürültü açısından ise olumsuz bir ortam olduğu düşünmektedirler. Ayrıca verilen ücretlerde genel olarak yetersiz bulunmaktadır.

Yönetim politika ve uygulamaları açısından çalışanlar çoğunlukla işlerine dönük yapıcı geribildirim almakta, kurumda çalışmayı arkadaşlarına tavsiye etmekte, çalışanların işle ilgili önerileri dikkate alınmaktadır. Ancak pek çok maddede yanıt vermekten kaçınan katılımcı oranlarının da dikkat çekmektedir. Bunun yanısıra çoğunlukla açık ve adaletli bir terfi sistemi olmadığı, çalışanların değerlendirilmesinde objektif davranılmadığı, üstlerin çalışanlar arası ayrımcılık yaptığı, çalışanların çalışma ortamını eğlenceli bulmadığı söylenebilir. Araştırma bulgularının aksini gösteren başka bir araştırma ise şöyledir: Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili yaptıkları araştırmada yöneticilerin karar verirken çalışanların görüşlerinden yararlanması konusunda özel ve devlet okullarında farklılık olduğunu ortaya koymuşlar ve devlet okullarında yöneticilerin işle ilgili kararları verirken çalışanların görüşlerine yer vermediğini belirtmişler ayrıca devlet okullarında çalışan öğretmenler yöneticilerinin olumlu davranışların pekiştirilmesine daha az önem verdiklerini belirtmişlerdir.

İletişim ve ilişkiler bağlamında ise çalışanlar çoğunlukla işlerinde ne yapmaları gerektiğinden haberdardır. Ayrıca çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinden memnun, zorlandığı konularda iş arkadaşlarından

yardım isteyebilmekte ve üstlerine işle ilgili zorlandıkları konuları rahatlıkla söyleyebilmektedir. Ancak genel olarak katılımcıların üstleri ile ilişkilerinde sorunlar yaşayabildikleri ortaya çıkmıştır. Çalışanların iş doyumlarında üstleri ile olan ilişkilerin önemli bir değişken olduğu (Özsüer, 2016) dikkate alınırsa yaşanan sorunların çalışanların iş doyumunu olumsuz etkileyebileceği bir gerçektir. Araştırmada personelin çalışma arkadaşları ile sorun yaşadıklarında bunları çözmekte sorun yaşayabildikleri ve iş yaparken diğer çalışanlarla iletişim kopukluğu yaşayabildikleri de ortaya çıkmıştır. Karaköse ve Kocabaş'ın (2006) özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve hem özel hem de devlet okulunda çalışanlar iş arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç Eryılmaz (1987), tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Eryılmaz (1987), yaptığı araştırmada örgütsel iletişimin çalışanların motivasyonu açısından son derece önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda işin yapısı, yönetim politika uygulamaları, iletişim ve ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Sağır'ın (2016) MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çalışanlarının katılımı ile yaptığı araştırmada da çalışanların cinsiyetlerinin iş doyumunu açısından önemli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2011), Avşaroğlu ve Deniz (2005), Tüzemen (2004), Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009) ve Çekiç (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyete göre iş doyumunu açısından anlamlı farklılık belirlenmemiş olması da araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ancak fiziksel çalışma koşullarından sadece işyerinde rahatsız edici oranda gürültü olması konusu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir Genel olarak her iki grup ta işyerindeki gürültüden şikâyetçi olmakla beraber, erkeklerin üçte birinin görüş bildirmemiş olması gürültüyü önemsememe ya da farkında olmama olarak da açıklanabilir.

Kıdem değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda işin yapısı açısından anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Kıdem gruplarının hemen hepsinde personelin yaratıcılığını kullanamadığı, genelde monoton işler yaptıkları, yaptıkları işin kişisel gelişimlerine çok da olumlu bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu konuda daha az deneyimi olanların daha kötümser oldukları ortaya çıkmıştır. Kıdemlerine göre personelin ciddi bir kesimi ekonomik imkânları iyi olsa bu işi bırakabilme düşüncesindedirler. Nitekim Sağır'ın yaptığı araştırmada da (2016) iş doyumunda ücret önemli bir değişkendir. Buna göre personelin aldığı ücretten yeterince memnun olmadığı söylenebilir.

Fiziksel çalışma koşulları kapsamındaki kıdem bağımsız değişkeni açısından kıdemden etkili bir değişken olmadığı, tüm kıdem boyutlarında personelin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre kıdem gruplarının büyük çoğunluğu iş yerinin aydınlanma, temizlik koşullarını olumlu değerlendirmektedir. Kıdem grupları çoğunlukla işyerlerinde rahatsız edici düzeyde gürültü olduğunu, güvenlik önlemlerini ve yemek olanaklarını yeterli görmektedirler. Ücret konusunda ise kıdemi daha fazla olanlar ücreti daha yetersiz bulma eğilimindedirler.

Yönetim ve politika uygulamaları açısından kıdeme göre bulgular incelendiğinde kıdem arttıkça terfi sistemini adaletli ve açık bulma oranı ve personelin objektif değerlendirildiği oranı da azalmakta olduğu dikkate alınırsa, bu açıardan kıdem arttıkça iş doyumunun azaldığı söylenebilir Nitekim Acar'ın öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada da (2016) kıdem arttıkça iş doyumunu düşebilmektedir. İşyerindeki ilişkilerin güvene dayalı açık şeffaf olması 1-20 yıl kıdemlilerin yarısı tarafından olumlu bulunmuştur. İş ile ilgili önerilerin dikkate alınması konusunda 1-10 yıl kıdeme sahip olanlar daha olumlu görüşleri varken, çalışanlar arasında ayırım yapıldığını düşünmeleri de dikkate değer bir bulgudur. İşyerini eğlenceli bulanlarla bu konuda emin olmadıklarını belirtenler birbirine yakın oranlardadır. Çalışanların 1-20 yıl kıdem düzeyine sahip olanların yaklaşık yarısı çalışanlara değer verildiğini düşünmektedirler. Her üç kesimin ortalama üçte birinin bu konuda emin olmadıkları da belirlenmiştir.

Çalışanlar kıdemlerine bağlı olmaksızın çoğunlukla işlerinde neler yapmaları gerektiğini bilmekte, çalışma arkadaşları ile ilişkilerinden memnundurlar. Ancak arkadaşları ile bir sorun yaşadıklarında çoğunlukla çözüme konusunda sorun yaşanmakta, aynı zamanda üstleri ile de sorunlar yaşayabilmektedirler. Yine kıdem değişkeninin önemli bir değişken olmadığı diğer bulgularda da çalışanların çoğunlukla işleri ile ilgili yardım alabilecekleri, zorlandıkları konuları üstlerine söyleyebildikleri belirlenmiştir ve işlerini yaparken iletişim sorunları yaşayabilmektedirler.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler dile getirilebilir:

1. Çalışanlar işlerini monoton bulmaktadır. Bu monotonluğun önlenmesi için alanda profesyonelleşme gerektirmeyen rutin işlerin yapımında, çalışanların işler arası bir rotasyon düzeninde çalışmalarını bu monotonluğu azaltmaya yardımcı olabilir.
2. Çalışanlar arası iş arkadaşlığını güçlendirme amaçlı düzenlenecek, tüm çalışanların hatta belki ailelerinin de katılacakları sosyal aktivitelerin (sinema, konser, şiir dinletisi v.b.) düzenlenmesi işin monotonluğunu azaltmaya yardımcı olabilir.
3. Ergonomik oturma koltukları, bilgisayar masaları, el bileğini destekleyici mouse pad'ler, koltuklara ortopedik sırt destekleri gibi fiziki yorgunluğu azaltıcı önlemler almak da çalışanların işlerine bağlılığını, yorgunluktan kaynaklı işini monoton bulmayı engelleyebilir.
4. Çalışanlara belirli saatlerde kütüphane zamanı tanınabilir ve planlı bir şekilde başka kurum ziyaretleri gerçekleştirilmeleri sağlanabilir.
5. Çalışanlar kendi başlarına karar alıp uygulama konusunda rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Çalışanların kararlarda söz sahibi olması ve bu kararların özellikle işyeri ve işleyiş ile ilgili kendilerini de etkileyen kararlar olması çalışanların kendini daha değerli ve işyerine ait hissetmesine yardımcı olacaktır.
6. Çalışanlar, yaptıkları işin yeteneklerine uygunluğu ve toplumdaki saygınlığı konusunda genelde olumlu düşüncelere sahip değildir. Bu olumsuzluğu gidermek adına, çalışanların mevcut beceri, yetenek ve bilgilerine uygun birimlerde değerlendirilmesi, gerekli özelliklere sahip olmayanların veya kendini geliştirmek isteyenlerin seminer, kurs ve eğitim yoluyla yetersizlikleri aşmalarının ve kendilerini geliştirmelerinin sağlanması da iş doyumuna ve işyerindeki kaliteye olumlu katkı sağlayacaktır.
7. Çalışanlar işyerlerinde rahatsız edici düzeyde gürültü olduğunu belirtmişlerdir. Farklı işler yapıp aynı odayı paylaşmak durumunda kalan veya oda yetersizliği nedeniyle ortak oda kullanmak durumunda kalan çalışanlar için uygun çalışma koşullarının sağlanması gerekmektedir. Kurum olarak değerlendirilecek binalarda yerleşme öncesi planlama yapılmalı, birimler, iş yükleri, kişi sayısı gibi durumlar değerlendirilerek ona göre yerleşim planları yapılmalıdır.
8. Çalışanlar ücretlerini yetersiz bulmaktadır. Tüm çalışanların ücretlerinde iyileştirme yapılması veya belirli bir başarı veya gayret üzerinde çalışanlara ek ücret prim gibi teşvik edici katkıların sağlanması hem işi monotonluktan çıkaracak hem çalışanları başarılı olma ve yüksek performansla çalışmaya teşvik edecektir.
9. Çalışanlar genellikle üstlerinin çalışanlar arası ayrımcılık yaptığını ifade etmişlerdir. Çalışanların değerlendirilmesi, terfi gibi durumlarda objektif ve herkes tarafından görülebilir değerlendirmelerin yapılması yararlı olacaktır.
10. Çalışanlar çoğunlukla iş ortamlarını eğlenceli bulmadıklarını vurgulamışlardır. Çalışanların yaptıkları işle ilgili benzer kurumlardan uzmanlarla görüşme veya birlikte çalışmalarına önayak olunması, onurlandırılması, çalışma saati dışında kurum korosu, tiyatro grubu kurulması gibi düzenlemeler işin ve iş ortamının eğlenceli bulunmasına yardımcı olacaktır. İşte doyumunu sağlayabilmek için kurumların; işi daha ilginç, ilgi çekici, kişisel ödüllendirmelerin olduğu motivasyonu destekleyen etkenlere odaklanmaları gerekmektedir.
11. Çalışanlardan bir bölümü üstleri ile iletişimde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yönetimde yer alanların ve tüm çalışanların, etkili iletişim, empati, toplumsal değerler, drama gibi konularda eğitimlerden almaları iş doyumuna olumlu yansıtacaktır.
12. Çalışanların dikkate değer bir bölümü iş arkadaşları ile çalışma ortamlarında iletişim kopukluğu yaşadıklarını belirtmiştir. Çalışanların iş yerlerindeki iş tanımları, yetkileri ve sorumluluklar çok net bir biçimde belirlenmelidir.
13. Araştırma sorularının çoğunda neredeyse üçte birlik bir kesim çalışan sorulara yanıt vermekten kaçınmıştır. Bu durum bir fikri olmamaktan çok yanıt vermekten çekinmek olarak da yorumlanabilir. Çalışanların kendilerini ifade etme konusunda güven duyabilecekleri bir ortamın sağlanması gereklidir.
14. Araştırmacı tarafından ölçeklerin uygulanması sırasında çalışanlar üzerinde genel bir mutsuzluk, çekinme, bıkkınlık gözlenmiştir. 1880 yılında Fransız nörolog Jules Cotard'a başvuran 43 yaşındaki bir kadın,

beynini, sinir hücrelerini, midesini hissetmediğini hatta kendisinin de ölü olduğunu söylemiştir. Bu düşünceleri nedeniyle yemek yemeye ihtiyacı olmadığı kanısında olan kadın açlıktan ölmüştür. Benzer vaka ile 1788 yılında Fransız doğabilimci ve felsefe yazarı Charles Bonnet karşılaşmıştır (Ak, 2016). Boynuna aldığı darbe sonucu bir tarafı felç olan bir kadından haberdar olan Bonnet, konuşma yeteneğini sonradan tekrar kazandığında kadının öldüğüne inandığını anlamıştır. Literatüre Cotard sendromu ya da yürüyen ceset sendromu olarak geçen bu durum çalışanların bir kısmının araştırma sorularına yanıt vermekten, fikir beyan etmekten kaçınmasına, işindeki monotonluk, bıkkınlığına dolaylı yoldan bir açıklama olarak da görülebilir.

References

- Acar, F. M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Examination of burnout and job satisfaction levels of pre-school teachers in terms of some variables]*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ak, Ö. (2016). *Cotard Sendromu- Var mıyım? Yok muyum? [Cotard Syndrome-Do i exist or not?]*. Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi, Aralık 2016, Sayı, 589.
- Akat, İ. (1984). *İşletme Yönetimi [Business Administration]*. İzmir: Üçel Yayıncılık.
- Ayan, S., Kocacık, F., Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği [The level of job satisfaction of high school teachers and the individual and institutional factors affecting it: Sivas central district sample]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18-25.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. (2005). *Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [Examining life satisfaction job and professional burnout levels in technical teachers]*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:14.
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma [Burnout Syndrome as One of the Important Questions of Today and a Research in Denizli]. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2), 541-561.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar [The Dictionary of Social Psychology: Concepts, Approaches]*, 1.Baskı, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bogler, R. (2002). *Two profiles of school teachers: a discriminant analysis of job satisfaction. Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665–673.
- Brouwers, A., Will, J. G., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). *Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474–1491.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. ve. Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]*. 17. Baskı. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Çekiç, O. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme [A review of the relationship between school managers' emotional labor and job satisfaction]*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İşdoyumunu [Motivation and Job Satisfaction in Organizations]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Düren, A. Z. (2000). *2000’li Yıllarda Yönetim [Management over 2000 years]*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Employee Job Satisfaction And Engagement Revitalizing a Changing Workforce, Retrieved 25.11.2017, from <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys/Documents/2016-Employee-Job-Satisfaction-and-Engagement-Report.pdf>
- Erdem, A. R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between the teaching leadership of secondary school administrators and job satisfaction of teachers]*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi [Organizational Behavior and Management Psychology]*, 11. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

- Ergin, C. (1992). *Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması [Adaptation of Burnout and Maslach Burnout Scale in Doctors and Nurses]*. 143–154, içinde: Bayraktar, R. ve Dağ, İ., VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Ertürk, E., Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama [Relations between job satisfaction and vocational burnout levels of employees: a sample application on teachers]. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(1), 41-54.
- Eryılmaz, M. K. (1987). *İletişim Kanalları ve Motivasyon [Communication Channels and Motivation]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir: Türkiye.
- Judge, T. A. , Parker, S. , Colbert, A. E. , Heler, D. ve Ilies R. (2001). Job Satisfaction: A Cross-Cultural Review, 25-52, içinde: Enderson, N., Ones, D. Sinangil, H.K. ve Viswesvaran C., *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology: Organizational Psychology*, V:2, Sage Publications Inc. California.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu [Burnout Syndrome]. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri [The effects of teachers' expectation on job satisfaction and motivation in private and public schools]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Keser, A. (2005). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama [Job satisfaction and life satisfaction relationship: an application in the automotive sector]. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77–96.
- Keskin, H., Akgün, A.E. ve Günsel, A. (2008). *Örgütsel Adaletsizlik Kavramı, Boyutları ve Yönetimi [The Concept of Organizational Injustice, Dimensions and Management]*. Özdevecioğlu, M ve Karadal, H., (eds.), *Örgütsel Davranışta Seçme Konular: Organizasyonların Karanlık Yönleri ve Verimlilik Azaltıcı Davranışlar*, 1. Baskı, Ankara, İlke Yayınevi.
- Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyum (Tokat ili örneği)[The job satisfaction of school principals and teachers working in primary schools (Tokat province)]*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kinman, G.and Kinman, R. (2001). The role of motivation to learn in management education. *The Journal of Workplace Learning*, 13(4), 132-144.
- Kurçer, M.A. (2005). Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Hekimlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri [Job Satisfaction and Burnout Levels of Harran University Medical Faculty Physicians]. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 2(3),10-15.
- Kuruoglu, M. (1995). *Motivasyonunu Nümerik Analizi [Numerical Analysis of Motivation]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Türkiye.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 2nd Edition, Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
- Miner. J.B. (1992). *Industrial/Organizational Psychology*, New York, McGraw Hill.
- Northcraft, G.B. ve Neale, M. A. (1990). *Organizational Behavior: A Management Challenge*, The Dryden Press, USA, Rinehart and Winston Inc.
- Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi [Investigation of Burnout Levels of Teachers]*. Retrieved 27.11.2017, from https://www.researchgate.net/publication/311849820_Ogretmenlerinin_Tukenmislik_Duzeylerinin_Incelenmesi
- Özsüer, S. (2016). *Occupational motivation and job satisfaction of Turkish secondary school teachers of English and other subjects*. Yeditepe University Educational Sciences Institute. İstanbul: Unprinted Master Thesis.

- Pascoe, C., Ali, I.M., & Warne, L. (2002). Retrieved 18.12.2017, from <http://proceedings.informingscience.org/152002Proceedings/papers/Pasco231YetAn.pdf>
- Perry, L.(1993). Effects of Inequity on Job Satisfaction and Self Evaluation in National Sample of African-American Workers. *Journal of Social Psychology*, 133(4), 565-573.
- Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22–33.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3), 11-16.
- Sabancı, A. (1994). *Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İşdoyumunu Bakımından Nasıl Etkilemektedir? [How Does Two-Way Communication in Educational Administration Affect Managed Motivations and Job Satisfaction?]* Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya: Türkiye.
- Sağır, M. (2016). *Yaşlanan iş gücünde iş doyumunu: Millî Eğitim Bakanlığı örneği [Job satisfaction in aging work force: Ministry of National Education sample]*. Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sancar, İ. (1996). *İşletmelerde Motivasyon ve İş Doyumu İlişkisi [Motivation and Job Satisfaction in Business]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Türkiye.
- Smith, M., Jaffe-Gill, E. & Seggl, J. (2009). Retrieved 21.10.2017, from http://helpguideorg/mental/stress_signs.htm
- Spector, P.E.(1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause and Consequences*, USA, SAGE Publications.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma [A Research on Job Satisfaction]*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.
- Telef, B., B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi [Examination of teachers' self-sufficiency, job satisfaction, life satisfaction and burnout]. *Elementary Education Online Dergisi*, 10(1),91-108.
- Türe, R. (1993). *Yöneticilik ve Motivasyon [Management and Motivation]*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tüzemen, G. E. (2004). *The overall op Satisfaction and the curriculum satisfaction of teachers at the second cycle of public elementary schools*. Middle East Technical University Social Sciences Institute. Ankara: Unprinted Master Thesis.
- Ünsal P., Türetgen İ. (2005). Bir İş Doyumu Ölçeği Geliştirme Çalışması [A Job Satisfaction Scale Development Study]. *Yönetim*, 16(51), 43-55.



Evaluation of Managerial Effectiveness of Lifelong Learning Services According to Trainees of Continuing Education Centres

Remzi YILDIRIM^{*a}

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.417105

Article History:

Received 19.04.2018

Accepted 08.10.2018

Published 31.10.2018

Keywords:

Lifelong learning,
Managerial effectiveness,
Continuing education centres

Article Type:

Research article

Abstract

This research was done to identify managerial effectiveness of continuing education centres that give service in universities within the scope of lifelong learning, according to trainee evaluations. Obtained results are expected to contribute lifelong learning and educational management field at theory and practice points. The research was conducted according to general survey pattern by using quantitative research techniques. 5 Likert type gradation scale used in research is the part of data collection tool named "SEMYE-VTA" towards trainees and it involves dimensions such as aim, organizational structure and process. The data were collected from continuing education centres of four universities chosen from Eskisehir, İzmir and Manisa provinces in 2016 spring term with the participation of 179 trainees. In analysis of evaluation of trainees towards stated dimensions, frequency values were used to show data distribution, averages were used to present common opinions of participants and standard deviation values were used to find criteria distribution and agreement levels. In construction of analysis according to variables such as age, gender and education status Mann – Whitney U test and Kruskal Wallis test were used. According to obtained findings in presentation of counselling services in organizational structure dimension and in presentation of planned trainings a number of deficiencies showed up. Also during process, experienced deficiencies regarding physical conditions, were emphasized.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI:10.14686/buefad.417105

Makale Geçmişi:

Geliş 19.04.2018

Düzeltilme 08.10.2018

Kabul 31.10.2018

Anahtar Kelimeler:

Yaşam boyu öğrenme,
Yönetsel etkililik,
Sürekli eğitim merkezleri

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Bu araştırma, üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet vermekte olan sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğini kursiyer değerlendirmelerine göre belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların yaşam boyu öğrenme ve eğitim yönetimi alanına teori ve uygulama noktasında katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma nicel araştırma teknikleri kullanılarak tarama desenine göre yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan 5'li Likert tipindeki derecelendirme ölçeği, "SEMYE-VTA" adlı veri toplama aracının kursiyerlere yönelik bölümü olup amaç, örgütsel yapı ve süreç biçimindeki boyutları kapsamaktadır. Veriler 2016 Bahar Döneminde Eskişehir, İzmir ve Manisa illerinden seçilen dört üniversiteye ait sürekli eğitim merkezinden 179 kursiyerin katılımıyla toplanmıştır. Yaş, cinsiyet ve eğitim durumu şeklindeki değişkenlere göre analizlerin yapılmasında Mann – Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre örgütsel yapı boyutunda danışma hizmetlerinin sunulmasında ve planlanan eğitimlerin tanıtılmasında bir takım eksiklikler ortaya çıkmıştır. Ayrıca süreç boyutunda fiziki koşullarla ilgili yaşanan eksiklikler vurgulanmıştır.

*Corresponding Author: yildirimremzi@hotmail.com

^aLecturer Phd., Manisa Celal Bayar University, Manisa, Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-6918-5416>

Introduction

The knowledge of humankind and his skill of transferring this knowledge play a role in reaching today's information age. As a result of transferring knowledge, interpreting, developing, increasing and forming it, finding a meaning for it, making it tangible with human instead of keeping it in a book, a data bank or a computer programme, human being took his place in the centre in information society transformation process (Drucker, 1993). Educated human became an important necessity of information age.

Learning settings at various levels that can be an alternative to present education organizations in obtaining and transferring of information, showed up with information age. It can be said that all these learning opportunities are for fulfilling learning necessity that is known as lifelong learning. As Jarvis (2007) stated, lifelong learning is learning processes that humankind acquire in all its parts.

Completing compulsory education does not mean for individuals getting all training they require lifelong and within the scope of length of life. Social, economic and individual reasons (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012) that show up in various ways, oblige lifelong learning. Lifelong learning can be considered as a process that continues from birth to death (MacPhail, 2008).

In order to be a modern society and provide community development, demand for lifelong learner individuals equipped with knowledge, skills and behaviours necessary for age and institutions giving lifelong learning is on increase. It can be said that universities have important roles in terms of opportunities and accumulation of knowledge in today's world in which many learning opportunities are able to access in lifelong learning process. During historical process nothing preserved its structure just like the first day and showed change in time. Universities also have not been constant during historical process, they showed continuous change and development suitable to the philosophy and necessities of period. It is possible to gather properties of universities that are in effort of conducting scientific research studies and raising qualified people for society, in three categories until their appearance. Development of universities in historical process occurred as first, second and third generation (Wissema, 2009). For many year universities did not do anything except from giving vocational education aimed only raising professionalists (Yusuf, 2011). Increase of competition in industry and by adopting the idea of making innovations and inventions as an important solution for being afloat in this competition, the cooperation of university and industry showed up, accordingly universities focused on research and development activities apart from their higher education service. Universities that add social service function to their actual education and research functions later (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006), became important institutions for lifelong learning. Today it is possible to gather functions of universities into three groups as education, research and social service (Erdem, 2005). Increasing speed of globalization, aging population in developed countries and rapid technological changes (EUA, 2008), evoked universities and imposed lifelong learning on them. Lifelong learning will be a good opportunity for universities to be more concentric and more beneficial for society. Accordingly, the individuals living in information society can reach reliable knowledge sources via universities and will continue lifelong learning.

As it is in all organizational structures, it can be said that as educational organizations universities reveal their managerial effectiveness by fulfilling their duty. Arslan (2010) emphasized the importance of managerial effectiveness for educational organizations in being more productive and more successful. According to editing of Karsh (2004) effectivity is a skill of adaptation, level of accomplish goal and success provided from benefits. Level of reaching targeted aims, organizational structure of servicing institution and processes conducting in institution play determinant role in managerial effectiveness of an organization. At this point, organizational culture may affect in service provided. Forming common belief and value system in organizations consisting of individuals in different structures is named as organizational culture. With organizational culture the individuals in organization share some values and are separated from other organizations (Robbins and Judge, 2013). Organizations thought to be effective, have common culture at distinguish point and main function of managerial leadership is to form organizational culture (Hoy and Miskel, 2012). The common values, beliefs and assumptions accepted by the members in the formation of organizational culture are effective (Sökmen, Akkoyunlu and Gayeker, 2017). The components of the organization are effective in the formation of the organizational culture and the members of the organization that will realize these components (Akar, 2017). The importance of organizational culture that universities have in managerial effectiveness in educational service they provide in lifelong learning, can be emphasized in aim, process and organizational structure.

Universities apart from their various services, are in effort of giving educational service in various ways to all sections of society in lifelong learning field with their continuing education centres.

When we consider that long life learning concept is not on seller's side but on receiver's side and generally adults request education from continuing education centres, it can be said that evaluations of trainees have a particular importance in providing managerial effectiveness of related centres. At this point, necessity of identifying how effective universities conduct long life learning services towards society in the eye of trainees of continuing education centres, forms the aim of research.

The problem sentence of research was determined as follows:

“According to the opinions of trainees what is the level of managerial effectiveness of continuing education centres carrying on its works within the scope of lifelong services at universities?”

Within this scope managerial effectiveness levels of related centres were evaluated according to trainee evaluations received service, were obtained in terms of aim, organizational structure and process dimensions as well as it was obtained if there is any difference according to variables concerning participants of research.

In the direction of obtained problem sentence, the answers of these sub problems were searched:

1. The trainee of continuing education centre;
 - a. How is his evaluation about these centres in terms of aim dimension?
 - b. How is his evaluation about these centres in terms of organizational structure dimension?
 - c. How is his evaluation about these centres in terms of process dimension?
2. According to the gender, age and level of education of trainee;
 - a. Does his evaluation regarding aim dimension show significant difference?
 - b. Does his evaluation regarding organizational structure dimension show significant difference?
 - c. Does his evaluation regarding process dimension show significant difference?

In the research since it was aimed to evaluate managerial effectiveness of educational services conducted in continuing education centres and obtain actual situation of these centres with obtained results, managerial effectiveness concept was held within the scope of lifelong learning concept by considering the aim of continuing education centres and its target population.

Method

In this section the model, population and sampling of the research, data collection tool, collecting and analysing of data are explained in separate sub titles.

Research Design

The research was conducted suitable to general survey model in quantitative research model. Although the models frequently used in quantitative researches show a large variation within themselves, it is possible to classify them in general frame under two titles as general survey model and experimental models. General survey models generally try to research and explain a situation or a reality as they are (Şimşek, 2012). In general survey designs the research is conducted by taking the whole of population or a suitable sampling representing population (Karasar, 2012). The number of participant trainees and suitability of evaluation instrument to general survey model was the determiners of using of general survey model in the research.

Population and Sample

In The target population of research was obtained as continuing education centres conducting their lifelong learning studies within the body of Dokuz Eylül University, Ege University, Eskişehir Osmangazi University and Manisa Celal Bayar University. In forming of research population two factors that are known as special criteria based on researcher, adequacy of opportunity and data collection permission, were effective. All trainees took service from continuing education centres giving lifelong learning service within the body of mentioned universities, took place in population as participants. As sampling regarding research was taken, 179 trainees were reached over 275 trainees that form universe as to compensate 95% reliable level and 5% error margin by taking criteria that Şahin (2012) indicated, into consideration. Karasar (2012) defined choosing of participants to represent population by taking their some properties into consideration is named as stratified

sampling whereas choosing participants randomly is named as simple probability (random) sampling. In the research stratified sampling method was used and in using this method recorded course property was taken into consideration. Later random sampling was followed in related courses. The population and sampling condition belonging to 2016 spring term that the research was done, is given as in Table 1.

Table 1. Trainee numbers showing Population and Sampling condition

Continuing Centre	Education	Name of Course	Population(N)	Sampling (n)
DESEM		Spanish A1	26	25
		Spanish A2	24	23
		German A2	10	6
		French	12	7
		Philosophy and Civilization History	18	5
		Speaking English	12	9
		Basic English for Health Personnel	14	11
		Conciliation in Legal Disputes	49	23
EGESEM		English (Upper Int. – YDS)	24	19
		Spanish	13	7
ESOGÜSEM		MYSQL	12	5
		General English	11	8
MCBÜSEM		YDS	12	10
		KPSS	18	11
		F Keyboard	10	6
		Persian	10	4
Total			275	179

The second sub problem of research was fictionalized on evaluation of problem according to some demographic properties. In this sense some demographic properties belonging to trainees are as they were given in Table 2.

Table 2. Demographic properties of Trainees

Gender		Education		Age	
Property	n	Property	n	Property	n
Female	114	Secondary ed.	7	20 and below	20
Male	65	Associate deg.	8	21 – 30	96
		Undergraduate	118	31 – 40	38
		Postgraduate	46	41 – 50	20
				51 and over	5
Total	179	Total	179	Total	179

Data Collection Tools

For data collection in the research “*Continuing Education Centre Managerial Effectiveness Data Collection Tool*” developed by Yildirim (2017) was used. In the section of related data collection tool developed for trainees, 5 point Likert type rating scale was used. In preparation of scale the order of Büyüköztürk (2005) as defining of problem (aim and question), item writing (draft form), asking expert opinion (pre-application form), making pre-application (pre-application – last form of questionnaire) was followed. After defining of problem and writing of scale items, expert opinion was taken and pre-application form was prepared by providing content validity. Pre-application form was presented to evaluation of two Turkish Philology teachers in terms of language and necessary arrangements were done. Then it was obtained that the questions are clear and understandable after the examination of five specialist instructor. In order to control construct validity pre-application stage was followed to make exploratory factor analysis and reliability analysis. Pre-application was done in 2016 spring term MCBÜ Pedagogic Formation Certificate Programme. After pre-application exploratory factor analysis to conduct construct validity by using SPSS 23 programme and reliability test was done for the whole. Exploratory factor analysis was conducted according to principal components analysis by using Varimax

with Kaiser Normalization method. In deductive analysis done significance level was obtained as $p < .05$. As KMO and BTS values belonging to pre-application data were found significant let doing exploratory factor analysis. After pre-application consisting of totally 35 items, 9 items were taken out according to exploratory factor analysis results and 26 items were distributed to aim, organizational structure and process sub dimensions. For 26 items separate reliability tests were done for each item and Cronbach Alpha coefficient was found reliable since it passed .70 value.

Data Collection

Data collection process was started after giving necessary letter of applications for permission. The data were obtained by printing out developed scale and delivered them to continuing education centre trainees. The trainees in related centres were informed about the aim of research before the training they participated, explained that the results will be used within the scope of research in consideration of confidentiality policy and asked to fill the scale faithfully. Data collection process for each continuing education centre was completed with filling of scales by participants.

Data Analysis

Within the scope of analysis in order to show distribution of data collected according to the first sub problem, frequency (f) values, present common participant opinions, averages (\bar{x}), find criterion distribution and unity of opinion, standard deviation values (s.s.) were calculated and recorded on related tables. During analysis conducted for the second sub problem firstly the aim is to find if total values of items under organizational structure and process dimensions show normal distribution or not. This situation required to use nonparametric tests in analysis of data. In normality test as Kolmogorov Smirnov and Shapiro Wilk is used, Kolmogorov Smirnov test was taken as basis since the number of participants in this research was over 50 (Bütüner, 2008). In related test results significance level in each aim, organizational structure and process dimensions were found lower than 0.05 ($p < .05$) that showed the absence of normal distribution. Also in evaluations of gender, age and education of trainees in terms of aim, organizational structure and process dimensions the presence of significant difference was examined. With this aim Mann – Whitney U test and Kruskal Wallis test were used. The determinant criterion in Mann – Whitney U test is the presence of two groups in gender independent variable as female and male whereas in Kruskal Wallis test determinant criterion is the presence of more than two groups belonging to each independent variables age and education. The data were analysed by using SPSS 23 (Statistical Package for the Social Science) package programme.

Findings

In this section obtained findings within the scope of sub problems in the research were given in order.

Findings Regarding First Sub Problem

Findings obtained from evaluations for related centres in terms of aim, organizational structure and process dimensions according to the trainees of continuing education centres, are as follows:

Trainees of continuing education centres were asked a question consisted of two item in terms of evaluating aim dimension. Trainees mostly stated that their own aims and expectations are considered and in conducted education services there provided contribution in terms of individual, institution and society. Findings obtained as a result of evaluations of trainees regarding aim dimension, are as they were given in Table 3. The findings obtained are similar to those of Ünal, Kalçık and Satuk (2016). The trainees stated that they had the opportunity to realize their goals in these courses, which they participated in for social, economic and individual purposes, and their contributions. Özengi (2017) showed that the aims of the trainee were effective in the education services provided for lifelong learning.

Table 3. Evaluations of Trainees Regarding These Centres in Aim Dimension

As determining education services given in Continuing Education Centres;	None	Little	Medium	Very	Fully	n=179	
	f	f	f	f	f	\bar{X}	s.s.
I feel the aims of trainees are taken into consideration.	4	11	32	58	74	4.04	1.021
I feel providing positive contribution is aimed in terms of individual, institution or society.	4	5	33	60	77	4.12	.958

Trainees of continuing education centres were asked a question consisted of eleven items in terms of evaluating organizational structure dimension. According to evaluations of trainees general average regarding organizational structure was found as 4.14. In this means, trainees mostly stated that present organizational structure is suitable. In terms of present organizational structure the first three statement that had the highest average were like this: With 4.50 average “Education service is given by specialist instructors announced previously”, with 4.34 average “Management staff is gentle and reassuring in communication” and with 4.27 average “In order to actualise obtained education programmes necessary opportunities are provided and suitable students are found.” The evaluation regarding “Counselling services are given in suitable way” statement has the lowest average with 3.88 point. Findings obtained as a result of evaluations of trainees regarding organizational structure dimension, are as they were given in Table 4. The organizational structure needs to be created in an appropriate manner. However, Taşçı et al. (2015) revealed that there is a significant shortage of human resources in life-long learning institutions. This situation may cause some disruptions in the functioning of the organizational structure.

Table 4. Evaluations of Trainees Regarding These Centres in Organizational Structure Dimension

In continuing education centre;	None	Little	Medium	Very	Fully	\bar{X}	s.s.	n=179 $\bar{X}_{avr.}$
	f	f	f	f	f			
Counselling services are given in suitable way.	4	15	41	57	62	3,88	1.051	
There are understandable signboards showing units.	4	11	32	62	70	4,02	1.011	
Pre-enrolment required information is given.	2	8	30	59	80	4,16	.935	
Official proceedings about trainees are conducted selectively.	2	5	30	59	83	4,21	.897	
Number of students were registered avoiding to disturb education.	4	8	27	50	90	4,20	1.000	
Education service is given by specialist instructor announced before.	2	4	16	38	119	4,50	.837	\bar{X}
Publicity about present and future education service is done.	7	14	37	45	76	3,94	1.140	4.14
Demands, suggestions and complaints are considered.	8	11	28	56	76	4,01	1.112	
Management personnel is gentle and reassuring in communication.	2	6	24	45	102	4,34	.912	
Management personnel has an understanding to support and make lifelong learning easier.	3	7	37	58	74	4,08	.963	
Necessary opportunities are provided to achieve obtained education programmes and find suitable instructors.	2	6	25	54	92	4,27	.904	

Trainees of continuing education centres were asked a question consisted of thirteen items in terms of evaluating process dimension. According to evaluations of trainees general average regarding education processes was found as 4.04. Trainees mostly stated that education processes are conducted in a suitable way. From process sub dimensions their evaluation within the context of instruction got 4.04 point, within the context of education services their evaluation got 4.48 whereas within the context of physical structure their evaluation got 3.86 points. In process dimension the first three statement that have the highest average gathered in education services sub dimension. The statements having the highest points were “Education services are conducted according to the period mentioned previously” with 4.56 average, “Education services are conducted according

to the content mentioned previously” with 4.50 average and “Education services can be flexed according to the demands of trainees” with 4.40 average. The evaluation regarding “Classrooms were decorated suitable to adult liking and standards” statement has the lowest average with 3.47 point and was related to physical structure. Findings obtained as a result of evaluations of trainees regarding process dimension, are as they were given in Table 5. In the light of the findings obtained from this study for lifelong learning services, it is necessary to make improvements in physical facilities. Bulur, Ulas et al. (2018) reached similar findings and emphasized the importance of adult education and the construction of suitable physical spaces.

Table 5. Evaluations of Trainees Regarding These Centres in Process Dimension

In continuing education centre;	None f	Little f	Medium f	Very f	Fully f	n=179		
						\bar{X}	S.S.	\bar{X}_{ort}
The instructor guards functionality in education starting from subjects and problems that a trainee expects the solution most.	2	12	26	58	81	4.14	.976	\bar{X} 4.04
The instructor considers the knowledge, skills and experiences of trainees during education process.	3	13	27	64	72	4.06	.998	
The instructor conducts education process towards the expectations of a trainee rather than subject.	5	15	35	58	66	3.92	1.073	
Education services can be flexed towards demands of a trainee.	1	10	23	27	118	4.40	.951	\bar{X} 4.48
Education services are conducted suitable to the content mentioned previously.	1	4	14	46	114	4.50	.782	
Education services are conducted suitable to the period mentioned previously.	2	2	9	47	119	4.56	.743	
Physical environment contains elements thought to belong modern education understanding.	7	12	38	51	71	3.93	1.110	
Physical building is psychologically attractive, reassuring, relaxing and ordered.	10	13	37	55	64	3.84	1.157	
In ordering of education services transportation opportunities were taken into consideration.	8	13	38	49	71	3.91	1.140	\bar{X} 3.86
In the breaks there are places trainees can provide their demands.	6	10	38	51	74	3.99	1.076	
In the breaks there are places where trainees and instructors can share and communicate easily.	2	10	27	54	86	4.18	.963	
Physical structure of classrooms are big enough and suitable to given education.	11	16	45	45	62	3.73	1.202	
Classrooms were decorated suitable to adult liking and standards	22	24	31	52	50	3.47	1.350	

Findings Regarding Second Sub Problem

Findings regarding if evaluations continuing education centre trainees show a significant difference according to their gender, age and education in terms of aim, organizational structure and process dimensions, are as follows. In addition, it can be said that the findings are evaluated in terms of the general structure, functioning and problems of educational institutions operating within the scope of lifelong learning and these evaluations are similar to the other studies in which the participants were examined according to the demographic characteristics of the participants (Ünal, 2006; Öner, 2014; Yancar, 2014). Also Kaya (2014) examined the lost social goals of lifelong learning in the historical process taking into account the participant profiles and stated that lifelong learning was commercialized.

The points continuing education centre trainees got from aim dimension did not show significant difference depending on gender ($U=3619.5$, $p>.05$). This situation can be explained as aim dimension points of female and male trainees are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to gender variable in evaluation of trainees regarding aim dimension obtained by Mann Whitney U analysis, were given in Table 6.

Table 6. Mann Whitney U Analysis showing difference regarding points obtained from aim dimension of Trainees Difference Depending on Gender

Gender	n	Average	Total	U	p
Female	114	90.75	10345.5	3619.5	.791
Male	65	88.68	5764.5		

The points that Trainees obtained from aim dimension do not show significant difference depending on age group ($X^2=5.517$, $sd=4$, $p=.238$). This situation can be explained as aim dimension points of trainees in different age groups, are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to age variable in evaluation of trainees regarding aim dimension obtained by Kruskal Wallis analysis, were given in Table 7.

Table 7. Kruskal Wallis Analysis showing difference regarding points obtained from aim dimension of Trainees Difference Depending on age group

Age	n	Average	X^2	sd	p
20 and below	20	89.33	5.517	4	.238
Between 21-30	96	83.81			
Between 31-40	38	96.04			
Between 41-50	20	99.60			
51 and over	5	127.30			
Total	179				

The points that trainees got from aim dimension did not show significant difference depending on education situation ($X^2=1.965$, $sd=3$, $p=.580$). This situation can be explained as aim dimension points of trainees in different education situation. Findings regarding if there is any significant difference according to education variable in evaluation of trainees regarding aim dimension obtained by Kruskal Wallis analysis, were given in Table 8.

Table 8. Kruskal Wallis Analysis showing difference regarding points obtained from aim dimension of Trainees Difference Depending on education

Age	n	Average	X^2	sd	p
Secondary ed.	7	68.79	1.965	3	.580
Associate degree	8	76.88			
Undergraduate	118	91.78			
Postgraduate	46	90.95			
Total	179				

The points that trainees got from organizational structure dimension did not show significant difference depending on gender ($U=3703.5$, $p>.05$). This situation can be explained as organizational structure points of male and female trainees are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to gender variable in evaluation of trainees regarding organizational structure dimension obtained by Mann Whitney U analysis, were given in Table 9.

Table 9. Mann Whitney U Analysis showing difference regarding points obtained from organizational structure dimension of Trainees Difference Depending on gender

Gender	n	Average	Total	U	p
Female	114	10258,50	10258.5	3703.5	.996
Male	65	5851,50	5851.5		

The points that trainees got from organizational structure dimension did not show significant difference depending on age group ($X^2=7.228$, $sd=4$, $p=.124$). This situation can be explained as organizational structure points of trainees in different age groups, are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to age variable in evaluation of trainees regarding organizational structure dimension obtained by Kruskal Wallis analysis, were given in Table 10.

Table 10. Kruskal Wallis Analysis showing difference regarding points obtained from organizational structure dimension of Trainees Difference Depending on age group

Age	n	Average	X^2	sd	p
20 and below	20	82,45			
Between 21-30	96	84,38			
Between 31-40	38	95,62	7.228	4	.124
Between 41-50	20	102,15			
51 and over	5	136,90			
Total	179				

The points that trainees got from organizational structure dimension did not show significant difference depending on education ($X^2=1.364$, $sd=3$, $p=.714$). This situation can be explained as organizational structure points of trainees in different education groups, are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to education variable in evaluation of trainees regarding organizational structure dimension obtained by Kruskal Wallis analysis, were given in Table 11.

Table 11. Kruskal Wallis Analysis showing difference regarding points obtained from organizational structure dimension of Trainees Difference Depending on education group

Age	n	Average	X^2	sd	p
Secondary school	7	75,36			
Associate degree	8	80,31			
Undergraduate	118	89,41	1.364	3	.714
Postgraduate	46	95,42			
Total	179				

The points that trainees got from process dimension did not show significant difference depending on gender ($U=3565.5$, $p>.05$). This situation can be explained as process dimension points of male and female trainees are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to gender variable in evaluation of trainees regarding process dimension obtained by Mann Whitney U analysis, were given in Table 12.

Table 12. Mann Whitney U Analysis showing difference regarding points obtained from process dimension of Trainees Difference Depending on gender

Gender	n	Average	Total	U	p
Female	114	10399,50	10399.5		
Male	65	5710,50	5710.5	3565.5	.675

The points that trainees got from process dimension did not show significant difference depending on age group ($X^2=8.235$, $sd=4$, $p=.083$). This situation can be explained as process dimension points of trainees in different age group, are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to age variable in evaluation of trainees regarding process dimension obtained by Kruskal Wallis analysis, were given in Table 13.

Table 13. Kruskal Wallis Analysis showing difference regarding points obtained from process dimension of Trainees Difference Depending on age group

Age	n	Average	X ²	sd	p
20 and below	20	94,03			
Between 21-30	96	82,06			
Between 31-40	38	98,14	8.235	4	.083
Between 41-50	20	96,18			
51 and over	5	139,80			
Total	179				

The points that trainees got from process dimension did not show significant difference depending on education ($X^2=.053$, $sd=3$, $p=.997$). This situation can be explained as process dimension points of trainees in different education group, are equal. Findings regarding if there is any significant difference according to education variable in evaluation of trainees regarding process dimension obtained by Kruskal Wallis analysis, were given in Table 14.

Table 14. Kruskal Wallis Analysis showing difference regarding points obtained from process dimension of Trainees Difference Depending on education group

Age	n	Average	X ²	sd	p
Secondary school	7	88,79			
Associate degree	8	86,25	.053	3	.997
Undergraduate	118	90,08			
Postgraduate	46	90,63			

In the second sub-problem, the aim, organizational structure and process dimensions were evaluated according to the variables of gender, age and educational status of the participants and no significant difference was found. In this sense, it can be said that the gender variable does not play a role in the participation targets for the related centres and the gender variable is not determinant in the need for education in the society. Naturally, the expectations of individuals according to gender were similar in organizational structure and process dimension. In addition, according to age and educational status, there was no significant difference in purpose, organizational structure and process dimension. This situation clearly reveals the strengths and weaknesses of the continuous education centres regarding the organizational structure and process dimension.

Discussion and Conclusion

In this research in which managerial effectiveness of continuing education centres were evaluated according to opinions of trainees, discussion and result sections were conducted over aim, organizational structure and process dimensions.

Aim Dimension

Trainees stated that their own aims and expectations are considered and in conducted education services there provided contribution in terms of individual, institution and society. In evaluations of trainees for aim dimension, there was not obtained any significant difference according to gender, age and education level.

If it is thought that taking aims of participants into consideration by organization management is important in terms of managerial effectiveness, it can be said that this situation is confirmed by evaluations of trainees. In order to provide acceptance of continuing education centres in society, taking care of related aims of trainees carries an importance. As Argan (2013) expressed responding the needs of target society has positive effect in increasing success and reaching aim. Managers provide participants to reach their aims is accepted as a positive indicator in behalf of manager competence (Armstrong, 2013). Existence of common understanding in educational organizations about printouts of students affect success of students in a positive way (Rollie, 2007). In this sense it can be said that common approaches in aim dimension is shown in continuing education centres provide positive contribution to the success of education programmes accordingly organizational efficiency of institution. Also it can be emphasized that ethical values and services done on behalf of society of organization

they received service has a role in preference of individuals (Saran et. al., 2011). In this sense during trainings it can be important for trainees to feel this training will make a contribution on behalf of society as well as towards themselves in terms of managerial effectiveness. It is possible for organizations to have many aims supporting its main aim in its activities as well as variety in aims. It is also possible to mention aims such as social, cultural, integration with society besides activities towards economic aims (Argan, 2013). Especially based on evaluations of elder trainees, it can be emphasized that accessing those kind of activities and encountering those kind of opportunities is important. Shortly it can be said that variety of meaningful points and reasons of participants being in organization, increase concern towards organization.

Organizational Structure Dimension

The evaluations of trainees towards organizational structure of continuing education centres were positive. This situation did not show a significant difference according to gender, age and education of trainees.

In order to reach their aims, it is important for organizations to establish the most suitable organizational structure. Since one of the factors that affect the quality of service is actual organizational structure, it should be solution oriented. As Toprakçı and Akçay (2016) mentioned it is important to establish organizational structure that actualize aims and include assets in hand to organizational structure in the most effective way. Organizations should keep a close watch on changes and consonantly continue their existence (Demirtaş, Özdemir and Küçük, 2016). In this sense, it can be said that profile of trainee receiving education from continuing education centres involves a wide range and education services organized in these centres showing considerable variety, forms a pressure on organizational structure. When lifelong learning is thought, it matters that continuing education centres are more dynamic and in autonomous structure compared to other organized education institutions. Evaluation of trainees obtained in the scope of this research reveals the efficiency of actual organizational structure in continuing education centres. However giving counselling services more effectively, making some activities such as publicity of planned trainings more effective in related organizational structures can be considered important in satisfying expectations and providing managerial effectiveness.

Process Dimension

Trainees evaluated the process conducted in continuing education centres in positive way within the context of instructor, education services and physical structure. This situation did not show a significant difference according to gender, age and education.

The expectation for participants within the scope of lifelong learning towards received education is like "counsellor beside" instead of "knowledge on stage" (Longworth, 2003). In this sense, it was seen that instructors working in related centres care about experience and priorities of trainees. Organizational managements satisfy educational requirements of trainees during process and making regulations in subjects such as flexibility, programme variety etc. to increase trainee participation as Biçerli (2012) mentioned, can be associated with contribution at efficiency point. Based on evaluations of trainees, it can be said that a specific plan is used in trainings however some flexibilities are also provided towards generated requirements. It is seen that the evaluations done towards physical facilities in process dimension got lower point compared to sub dimensions of instructor and education services. Depending upon developments of period they are in, societies are in effort of developing places regarding education ideally and suitable to aim (Uludağ ve Odacı, 2002). Forming educational settings physically in a way that stimulating participants, supporting aims and making works easier will also bring along successful and effective results (Yıldırım, 2014). In this sense it can be said that places giving education services towards lifelong learning should be modern, reassuring, sufficient for requirements for non-formal and formal education periods, suitable to adult likings and standards, easy for transportation. In order to emphasize economical value of time in hand, starting from physical opportunities should be close to participants as possible (Biçerli, 2012), how other physical opportunities of related institutions affect lifelong learning and adult requirements, can be reviewed within scope of research.

Acknowledgments

This study was obtained from the doctoral thesis named as "Evaluation of Managerial Effectiveness of Lifelong Learning Services in Universities". In this meaning I want to appreciate to Prof. Dr. R. Cengiz Akçay who is the advisor of this thesis.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Giriş

Günümüz bilgi çağına ulaşmamızda insanoğlunun sahip olduğu bilgi ve bu bilgiyi aktarabilme becerisi rol oynamıştır. Bilginin bir kitapta, bir veri bankasında, bir bilgisayar programında sabit durmaması, insan ile somutlaşması, anlam bulması, oluşturulması, çoğaltılması, geliştirilmesi, uygulanması, yorumlanması ve iletilmesi sonucu bilgi toplumuna dönüşüm yolunda insanoğlu merkezde yer almıştır (Drucker, 1993). Eğitilmiş insan bilgi çağının önemli bir ihtiyacı durumuna gelmiştir.

Bilginin edinilmesinde ve aktarılmasında mevcut eğitim örgütlerinin yanı sıra onlara alternatif olabilecek düzeydeki çeşitli öğrenme ortamları bilgi çağı ile ortaya çıkmıştır. Tüm bu öğrenme olanaklarının yaşam boyu öğrenme diye bilinen öğrenme ihtiyacını gidermeye yönelik olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme Jarvis'in (2007) belirttiği gibi insanoğlunun tüm yönleriyle edindiği öğrenme süreçleridir. Bireylerin zorunlu eğitimi tamamlamaları, yaşam boyu ve yaşam genişliği kapsamında ihtiyaçları olan tüm öğrenmeleri edinmeleri anlamına gelmemektedir. Çeşitli şekillerde ortaya çıkan sosyal, ekonomik ve bireysel sebepler (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012) yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Yaşam boyu öğrenme beşikten mezara devam eden bir süreç (MacPhail, 2008) olarak görülebilir.

Çağdaş bir toplum olabilmek ve toplumsal kalkınmayı sağlamak için çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlarla donanmış, yaşam boyu öğrenen bireylere ve yaşam boyu öğrenme hizmeti veren kurumlara olan gereksinim artmaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecinde pek çok öğrenme imkânına erişimin mümkün olduğu günümüz dünyasında üniversitelerin sahip oldukları bilgi birikimi ve olanaklar bakımından önemli rolleri olduğu söylenebilir. Hiçbir şey tarihsel süreç boyunca ilk günkü yapısını muhafaza etmemiş, zaman içerisinde değişim, göstermiştir. Üniversiteler de tarihsel süreç boyunca durağan bir yapıda olmamış, dönemin felsefesine ve ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli değişim ve gelişim göstermiştir. Bilimsel araştırma çalışmaları yürütme ve toplum için nitelikli insanlar yetiştirme çabası içinde olan üniversitelerin özelliklerini, ortaya çıkışlarından bu yana üç kategoride toplamak mümkündür. Üniversitelerin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi birinci, ikinci ve üçüncü kuşak olarak gerçekleşmiştir (Wissem, 2009). Üniversiteler, uzun yıllar boyunca sadece meslek adamı yetiştirme hedefli mesleki eğitim vermenin dışında pek bir şey yapmamışlardır (Yusuf, 2011). Sanayide rekabetin artması ve artan rekabette ayakta kalabilmek için yenilik ve buluş yapmanın önemli bir çözüm yolu olarak benimsenmesiyle üniversite sanayi işbirliği ihtiyacı ortaya çıkmış ve üniversiteler, yükseköğretim hizmetlerinin yanı sıra Ar – Ge çalışmalarına da odaklanmıştır. Mevcut öğretim ve araştırma işlevlerine daha sonra topluma hizmet işlevlerini de ekleyen üniversiteler (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006), yaşam boyu öğrenme için önemli kurumlar haline gelmiştir. Bugün üniversitelerin işlevlerini eğitim, araştırma ve topluma hizmet biçiminde üç grupta toplamak mümkündür (Erdem, 2005). Küreselleşmenin artan hızı, gelişmiş ülkelerdeki yaşanan nüfus ve hızlı teknolojik değişimler (EUA, 2008), yaşam boyu öğrenenler için üniversiteleri harekete geçirmiş ve yaşam boyu öğrenme görevini üniversitelere yüklemiştir. Üniversitelerin toplumdan kopuk olmamaları, toplumla daha fazla iç içe ve topluma daha fazla faydalı olmaları için yaşam boyu öğrenme iyi bir fırsat olacaktır. Böylece bilgi toplumunda yaşayan bireyler, üniversiteler aracılığı ile güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşabilecek ve yaşam boyu öğrenmeye devam edeceklerdir.

Tüm örgütsel yapılarda olduğu gibi birer eğitim örgütü olan üniversitelerin de üstlenmiş oldukları görevi yerine getirmiş olması, bu kurumların yönetsel etkililiğini ortaya koymaktadır denilebilir. Arslan (2010) eğitim örgütlerinin daha üretken ve daha başarılı olmalarında yönetsel etkililiklerin önemini vurgulamıştır. Karslı'nın (2004) yaptığı derlemeye göre etkililik; çıktılardan sağlanan başarı, amacı gerçekleştirme düzeyi, gerekli kaynakları kazanma ve çevreye uyum gösterme yeteneğidir. Bir örgütün yönetsel etkililiğinde hizmeti alanların hedeflediği amaçlara ulaşma düzeyi, hizmeti veren kuruma ait örgütsel yapı ve kurumda yürütülen süreçler belirleyici rol oynamaktadır. Bu noktada örgüt kültürünün verilen hizmette etki etmesi söz konusudur. Farklı yapıdaki bireylerden oluşan örgütlerin kendi içinde ortak inanç ve değerler sistemi oluşturmasına örgüt kültürü adı verilir. Örgüt kültürüyle örgütte yer alan bireyler birtakım değerleri paylaşır ve başka örgütlerden ayrılır (Robbins ve Judge, 2013). Etkili olduğu düşünülen örgütler, güçlü ve ayırt edici noktada ortak bir kültürün sahibidir ve yönetsel liderliğin esas işlevi, örgüt kültürünü oluşturmaktır (Hoy ve Miskel, 2012). Örgüt kültürünün oluşumunda üyeler tarafından kabul edilen ortak değerler, inançlar ve varsayımlar etkilidir (Sökmen, Akkoyunlu ve Gayeker, 2017). Örgüte ait bileşenler örgüt kültürünün oluşumunda etkili olmaktadır ve bu bileşenleri gerçekleştirecek örgüt üyeleridir (Akar, 2017). Üniversitelerin yaşam boyu öğrenme sürecinde

verdikleri eğitim hizmetlerinde sağlayacakları yönetsel etkililikle ilgili olarak bu anlamda sahip oldukları örgüt kültürünün amaç, süreç ve örgütsel yapı üzerindeki önemi vurgulanabilir.

Üniversiteler yürüttükleri çeşitli hizmetlerin yanı sıra sahip oldukları sürekli eğitim merkezleri ile yaşam boyu öğrenme alanında toplumun her kesimine çeşitli şekillerde eğitim hizmeti verme gayretindedir. Yaşam boyu öğrenme anlayışının satıcıdan yana değil alıcıdan yana olduğu düşünüldüğünde ve sürekli eğitim merkezlerinden genellikle yetişkinlerin eğitim talebinde bulunduğu göz önünde bulundurulduğunda, ilgili merkezlerin yönetsel etkililiği sağlamada bu hizmetleri alan kursiyer değerlendirmelerinin ayrı bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu noktada üniversitelerin topluma yönelik yürüttüğü yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin sürekli eğitim merkezi kursiyerleri nezdinde ne derece etkili yönetildiğini belirleme ihtiyacı araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

“Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında çalışmalarını sürdüren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği kursiyer görüşlerine göre ne düzeydedir?”

Bu bağlamda bu hizmetleri alan kursiyer değerlendirmelerine göre bu merkezlerin yönetsel etkililik düzeyleri ilgili merkezlerin amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutunda belirlenmiş ve araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin değişkenlere göre fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada belirlenen problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin;
 - a. Amaç boyutunda bu merkezlerle ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
 - b. Örgütsel yapı boyutunda bu merkezlerle ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
 - c. Süreç boyutunda bu merkezlerle ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
2. Kursiyerlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna göre;
 - a. Amaç boyutuna ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Süreç boyutuna ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma ile sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin kursiyerlere göre değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlar ile bu merkezlere ait mevcut durumu ortaya çıkarılması amaçlanmıştır; yönetsel etkililik kavramı, sürekli eğitim merkezlerinin amacı ve hedef kitlesi göz önünde bulundurularak yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında ele alınmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ayrı alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma türünde tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Nicel araştırmalarda sıkça kullanılan modeller kendi içinde büyük çeşitlenme göstermekle birlikte, bunlar genel çizgileriyle tarama ve deneme modelleri gibi iki başlık altında sınıflandırmak olanaklıdır. Tarama modelleri genel anlamda var olan durumu veya gerçekliği olduğu haliyle araştırıp açıklamaya çalışmaktadır (Şimşek, 2012). Tarama desenlerinde evrenin tamamı ya da evreni temsil edecek biçimde uygun örneklem alınarak çalışma yürütülür (Karasar, 2012). Araştırmada tarama modelinin kullanılmasında araştırma kapsamında yer alan kursiyer sayılarının ve kullanılan ölçme aracının tarama modeline uygun olması belirleyici olmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni; Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi bünyesinde yaşam boyu öğrenme çalışmaları yürüten sürekli eğitim merkezleri olarak belirlenmiştir. Araştırma evreninin oluşturulmasında araştırmacı kaynaklı özel ölçütler olarak bilinen

olanak yeterliliği ve veri toplama izni biçimindeki iki kıstas etkili olmuştur. Belirtilen üniversiteler bünyesinde yaşam boyu öğrenme hizmeti veren sürekli eğitim merkezlerinden hizmet alan tüm kursiyerler araştırmanın katılımcıları olarak evrende yer almıştır. Araştırmaya ilişkin örneklem alınırken Şahin'in (2012) belirttiği ölçütler dikkate alınarak %95 güven düzeyi ve %5 hata payı karşılanacak biçimde ana kütleyi oluşturan 275 kursiyer üzerinden toplam 179 kursiyere ulaşılmıştır. Karasar (2012) katılımcıların belirli özelliklerinin dikkate alınarak evreni temsil edebilecek şekilde seçilmesine tabakalı örnekleme; evrenden araştırmaya dâhil edileceklerin rastgele yöntemle seçilmesini basit olasılıklı (rastgele) örnekleme olarak tanımlamaktadır. Araştırmada tabakalı örneklem yöntemi kullanılmış ve bu yöntemin kullanımında kayıtlı olunan kurs özelliği dikkate alınmıştır. Ardından ilgili kurslarda rastgele örnekleme yöntemi izlenmiştir. Araştırmanın yapılmış olduğu 2016 bahar dönemine ait evren ve örneklem durumu Tablo 1'de verildiği gibidir.

Tablo 1. Evren ve Örneklem Durumunu Gösteren Kursiyer Sayıları

Sürekli Eğitim Merkezi	Kurs Adı	Evren (N)	Örneklem (n)
DESEM	İspanyolca A1	26	25
	İspanyolca A2	24	23
	Almanca A2	10	6
	Fransızca	12	7
	Felsefe ve Uygarlık Tarihi	18	5
	İngilizce Konuşma	12	9
	Sağ. Personeli İçin Temel İngilizce	14	11
	Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk	49	23
	İngilizce (Upper Int. – YDS)	24	19
EGESEM	İspanyolca	13	7
ESOGÜSEM	MYSQL	12	5
	Genel İngilizce	11	8
	YDS	12	10
MCBÜSEM	KPSS	18	11
	F Klavye	10	6
	Farsça	10	4
Toplam		275	179

Araştırmanın ikinci alt problemi bazı demografik özelliklere göre problem durumunun değerlendirilmesi üzerine kurgulanmıştır. Bu anlamda kursiyerlere ait bazı demografik özellikler Tablo 2'de verildiği biçimde gerçekleşmiştir.

Tablo 2. Kursiyerlere Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet		Yaş		Eğitim	
Özellik	n	Özellik	n	Özellik	n
Kadın	114	Ortaöğretim	7	20 ve altı	20
Erkek	65	Önlisans	8	21 – 30	96
		Lisans	118	31 – 40	38
		Lisansüstü	46	41 – 50	20

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak üzere Yıldırım'ın (2017) geliştirmiş olduğu "Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmel Etkililik Veri Toplama Aracı" kullanılmıştır. İlgili veri toplama aracının kursiyerlere yönelik geliştirilen bölümünde 5'li Likert tipinde derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında Büyüköztürk'ün (2005) problemin tanımlanması (amaç ve soru), madde yazılması (taslak form), uzman görüşüne gidilmesi (ön uygulama formu), ön uygulama yapılması (ön uygulama – anketin nihai şekli) biçimindeki sıralaması takip edilmiştir. Araştırma kapsamında problemin tanımlanması ve ölçek maddelerinin yazılmasının ardından uzman görüşü alınmış ve kapsam geçerliliği sağlanarak ön uygulama formu hazırlanmıştır. Hazırlanan ön uygulama formu iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin dil bakımından değerlendirmelerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından uzman beş öğretim elemanı tarafından maddelerin incelenmesiyle soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Daha sonra yapı geçerliliğini kontrol etmek için; açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapmak üzere ön uygulama aşamasına geçilmiştir. Ön uygulama 2016 Bahar dönemi MCBÜ_Pedagojik Formasyon Sertifika Programında gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamanın ardından SPSS 23 programı kullanılarak yapı geçerliliği çalışmasını yürütmek üzere açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve bütün için güvenilirlik testi (reliability test) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizine göre (principal components analysis) yürütülmüştür. Yapılan çıkarımsal analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak belirlenmiştir. Ön uygulama verilerine ait KMO ve BTS değerlerinin anlamlı çıkması, açımlayıcı faktör analizi yapılmasına izin vermiştir. Toplam 35 madde ile gidilen ön uygulama sonrasında açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 9 madde ölçme aracından atılmış ve 26 madde amaç, örgütsel yapı ve süreç biçimindeki alt boyutlara göre dağılım göstermiştir. Ardından kalan 26 maddeye yönelik bütün için ve her bir faktör için ayrı ayrı güvenilirlik testleri yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .70 değerini geçerek güvenilir bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine gerekli izin başvurularının yapılmasının ardından başlanmıştır. Veriler, geliştirilmiş olan ölçeğin basılı forma dönüştürülmesi ve örnekleme oluşturun sürekli eğitim merkezi kursiyerlerine dağıtılması ile elde edilmiştir. İlgili merkezlerdeki kursiyerlerin katıldıkları eğitimler öncesi kendilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, kendilerine gizlilik ilkeleri gözetilerek sonuçların araştırma kapsamında kullanılacağı açıklanmış ve kendilerinden içtenlikle ölçeği doldurmaları temenni edilmiştir. Katılımcıların verilen ölçekleri doldurması ile veri toplama süreci her bir sürekli eğitim merkezi için tamamlanmış olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında birinci alt probleme göre toplanan verilerin analizinde veri dağılımını göstermek için frekans (f) değerleri, katılımcı ortak görüşlerini sunmak için ortalamalar (\bar{x}), ölçüt dağılımı ve görüş birlik düzeylerini bulmak için standart sapma (s.s.) değerleri hesaplanarak ilgili tablolara işlenmiştir. İkinci alt probleme yönelik yürütülen analiz sürecinde ilk olarak amaç, örgütsel yapı ve süreç biçimindeki boyutlar altında yer alan maddelerin toplam değerlerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum verilerin analizinde nonparametrik testlerin kullanımını gerektirmiştir. Normalik testlerinde Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilkis testleri kullanılmakta olup, bu araştırmada yer alan katılımcı sayısı 50'den fazla olduğu için (Bütüner, 2008) Kolmogorov Smirnov testi temel alınmıştır. İlgili test sonuçlarında amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarının her birinde anlamlılık düzeyi 0.05'ten küçük ($p<.05$) çıkmış ve normal dağılım olmadığı görülmüştür. Kursiyerlere ait cinsiyet, yaş ve eğitim durumu biçimindeki özelliklere göre amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarına ilişkin değerlendirmelerde anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Mann – Whitney U testine ve Kruskal Wallis testine başvurulmuştur. Mann – Whitney U testinin yapılmasında belirleyici ölçüt, cinsiyet bağımsız değişkeninde kadın ve erkek biçiminde iki grubun olması; Kruskal Wallis testinin yapılmasında belirleyici ölçüt, yaş ve eğitim durumu şeklindeki bağımsız değişkenlerin her birine ait grup sayılarının ikiden fazla olmasıdır. Veriler, SPSS 23 (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemler kapsamında elde edilen bulgular sıralı bir biçimde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerine göre amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarında ilgili merkezlerle yönelik değerlendirmeler sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir.

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerine amaç boyutunu değerlendirmeleri bakımından iki maddelik soru yöneltilmiştir. Kursiyerler; kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alındığını ve yürütülen eğitim hizmetlerinde birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlandığını ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir. Kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmeleri sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterildiği biçimdedir. Elde edilen bulgular Ünal, Kalçık ve Satuk’un (2016) çalışması ile benzerlik göstermektedir denilebilir. Kursiyerler sosyal, ekonomik ve bireysel amaçlarla katıldıkları bu kurslarda kendi amaçlarını gerçekleştirme olanağı bulduklarını ve bu durumun sağladığı katkıları ifade etmişlerdir. Özengi (2017) yaşam boyu öğrenmeye yönelik verilen eğitim hizmetlerinde kursiyer amaçlarının etkili olduğunu yaptığı çalışma ile ortaya koymuştur.

Tablo 3. Kursiyerlerin Amaç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri

Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim hizmetleri belirlenirken;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	n=179	
	f	f	f	f	f	\bar{X}	s.s.
Kursiyer amaçlarının dikkate alındığını hissediyorum.	4	11	32	58	74	4.04	1.021
Birey, kurum veya toplum bakımından olumlu katkı sağlamanın amaçlandığını hissediyorum.	4	5	33	60	77	4.12	.958

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerine örgütsel yapı boyutunu değerlendirmeleri bakımından on bir maddelik soru yöneltilmiştir. Kursiyer değerlendirmelerine göre örgütsel yapıya ilişkin genel ortalama 4.14 olarak gerçekleşmiştir. Bu anlamda kursiyerler mevcut örgütsel yapının uygun olduğunu ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir. Mevcut örgütsel yapı kapsamında en yüksek ortalama sahip ilk üç ifade: 4.50 ortalama ile “Eğitim hizmetini önceden duyurulan uzman öğretim elemanı vermektedir”, 4.34 ortalama ile “İdari personel iletişimde nazik ve güven vericidir” ve 4.27 ortalama ile “Belirlenen eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli imkânlar sağlanmakta ve uygun öğretiler bulunmaktadır” biçimindedir. “Danışma hizmetleri uygun biçimde verilmektedir” ifadesine ilişkin değerlendirme 3.88 puan ile en düşük ortalama sahiptir. Kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmeleri sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterildiği biçimdedir. Örgütsel yapının amaca uygun bir biçimde oluşturulması gerekmektedir. Ancak Taşçı ve diğ. (2015) ortaya koyduğu gibi yaşam boyu öğrenme hizmeti veren kurumlarda önemli ölçüde insan kaynağı sıkıntısı yaşanmaktadır. Bu durum örgütsel yapının işleyişinde bazı aksaklıklara neden olmaktadır denilebilir.

Tablo 4. Kursiyerlerin Örgütsel Yapı Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri

Sürekli eğitim merkezinde;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	n=179		\bar{X}_{ort}
	f	f	f	f	F	\bar{X}	s.s.	
Danışma hizmetleri uygun biçimde verilmektedir.	4	15	41	57	62	3,88	1.051	\bar{X}
Birimleri gösteren anlaşılır tabelalar vardır.	4	11	32	62	70	4,02	1.011	
Kayıt öncesi ihtiyaç duyulan bilgiler verilmektedir.	2	8	30	59	80	4,16	.935	
Kursiyerlerle ilgili resmi işlemler titizlikle yürütülmektedir.	2	5	30	59	83	4,21	.897	
Öğretim işini aksatmayacak sayıda öğrenci kaydedilmiştir.	4	8	27	50	90	4,20	1.000	
Eğitim hizmetini önceden duyurulan uzman öğretim elemanı vermektedir.	2	4	16	38	119	4,50	.837	
Mevcut ve ileride verilmesi planlanan eğitim hizmetleri ile ilgili tanıtımlar yapılmaktadır.	7	14	37	45	76	3,94	1.140	
İstek, öneri ve şikâyetlerle ilgilenilmektedir.	8	11	28	56	76	4,01	1.112	

İdari personel iletişimde nazik ve güven vericidir.	2	6	24	45	102	4,34	.912
İdari personel yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı bir anlayışa sahiptir.	3	7	37	58	74	4,08	.963
Belirlenen eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli imkânlar sağlanmakta ve uygun öğretiler bulunmaktadır.	2	6	25	54	92	4,27	.904

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerine süreç boyutunu değerlendirmeleri bakımından on üç maddelik soru yöneltilmiştir. Eğitim süreçlerinin kursiyer değerlendirme düzeyine ilişkin genel ortalama 4.04 olarak gerçekleşmiştir. Kursiyerler eğitim süreçlerinin uygun biçimde yürütüldüğünü ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir. Süreç alt boyutlarından öğretim elemanı bağlamında değerlendirmeleri 4.04 – eğitim hizmetleri bağlamında değerlendirmeleri 4.48 – fiziki yapı bağlamında değerlendirmeleri 3.86 puan almıştır. Süreç boyutunda en yüksek ortalama sahip ilk üç ifade eğitim hizmetleri alt boyutunda toplanmıştır. En yüksek puan alan ifadeler; 4.56 ortalama ile “Eğitim hizmetleri önceden belirtilen süreye uygun olarak yürütülmektedir”, 4.50 ortalama ile “Eğitim hizmetleri kursiyer ihtiyaçlarına yönelik esnetilebilmektedir” biçimindedir. “Derslikler yetişkin zevk ve ölçütlerine uygun dekore edilmiştir” ifadesine ilişkin değerlendirme 3.47 puan ile en düşük ortalama sahip olup, fiziki yapı ile ilgilidir. Kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmeleri sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterildiği biçimdedir. Yaşam boyu öğrenme hizmetlerine yönelik bu çalışma ile elde edilen bulgular ışığında fiziki olanaklar konusunda iyileştirmelerin yapılması gereklidir denilebilir. Benzer bulgulara Bulur, Ulaş ve diğ. (2018) ulaşmış olup, yetişkin eğitiminin önemsenmesi ve amaca uygun fiziki mekânların inşa edilmesi vurgulanmıştır.

Tablo 5. Kursiyerlerin Süreç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri

Sürekli eğitim merkezinde;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	n=179 $\bar{X}_{genel\ ort.}=4.04$		
	f	f	f	f	f	\bar{X}	S.S.	\bar{X}_{ort}
Öğretim elemanı kursiyerin en çok çözüm beklediği konulardan ve problemlerden başlayarak eğitimde işlevsellik gözetmektedir.	2	12	26	58	81	4.14	.976	\bar{X}
Öğretim elemanı öğretim sürecinde kursiyerlerin kendi bilgi, beceri ve tecrübeleri dikkate almaktadır.	3	13	27	64	72	4.06	.998	4.04
Öğretim elemanı eğitim sürecini konudan ziyade kursiyer beklentilerine yönelik yürütmektedir.	5	15	35	58	66	3.92	1.073	
Eğitim hizmetleri kursiyer ihtiyaçlarına yönelik esnetilebilmektedir.	1	10	23	27	118	4.40	.951	\bar{X}
Eğitim hizmetleri önceden belirtilen içeriğe uygun olarak yürütülmektedir.	1	4	14	46	114	4.50	.782	4.48
Eğitim hizmetleri önceden belirtilen süreye uygun olarak yürütülmektedir.	2	2	9	47	119	4.56	.743	
Fiziki ortam çağdaş eğitim anlayışına ait olduğu düşünülen öğeler barındırmaktadır.	7	12	38	51	71	3.93	1.110	
Fiziki yapı psikolojik olarak çekici, güven verici, rahatlatıcı ve düzenlidir.	10	13	37	55	64	3.84	1.157	
Eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde ulaşım olanakları dikkate alınmıştır.	8	13	38	49	71	3.91	1.140	
Eğitim aralarında kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği mekânlar vardır.	6	10	38	51	74	3.99	1.076	\bar{X}
Eğitim aralarında kursiyerlerin ve öğretim elemanlarının rahatlıkla iletişim ve paylaşımda bulunabileceği mekânlar vardır.	2	10	27	54	86	4.18	.963	3.86
Dersliklerin fiziki yapısı yeterli büyüklükte ve verilen eğitime uygundur.	11	16	45	45	62	3.73	1.202	
Derslikler yetişkin zevk ve ölçütlerine uygun dekore edilmiştir.	22	24	31	52	50	3.47	1.350	

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin cinsiyetine, yaşına ve eğitim durumuna göre amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutları bakımından yapmış oldukları değerlendirmelerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir. Ayrıca elde edilen bulguların yaşam boyu öğrenme kapsamında faaliyet

gösteren eğitim kurumlarının genel yapısı, işleyişi ve sorunları bakımından değerlendirildiği ve bu değerlendirmelerin katılımcıların demografik özelliklerine göre incelendiği diğer araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Ünal, 2006; Öner, 2014; Yancar, 2014). Kaya (2014) ise yaşam boyu öğrenmenin kaybolan sosyal amaçlarını katılımcı profillerini de dikkate alarak tarihsel süreçte incelemiş ve yaşam boyu öğrenmenin ticarileştiğini belirtmiştir.

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, amaç boyutundan almış oldukları puanlar cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=3619.5$, $p>.05$). Bu durum, kadın ve erkek kursiyerlerin amaç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Mann Whitney U analizi kullanılarak kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 6'da görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 6. Kursiyerlerin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	90.75	10345.5	3619.5	.791
Erkek	65	88.68	5764.5		

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, amaç boyutundan almış oldukları puanlar yaş grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=5.517$, $sd=4$, $p=.238$). Bu durum, farklı yaş grubundaki kursiyerlerin amaç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 7'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 7. Kursiyerlerin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p
20 ve altı	20	89.33	5.517	4	.238
21-30 arası	96	83.81			
31-40 arası	38	96.04			
41-50 arası	20	99.60			
51 ve üstü	5	127.30			
Toplam	179				

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, amaç boyutundan almış oldukları puanlar eğitim durumu grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=1.965$, $sd=3$, $p=.580$). Bu durum, farklı eğitim durumu grubundaki kursiyerlerin amaç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 8'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 8. Kursiyerlerin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Ortaöğretim	7	68.79	1.965	3	.580
Önlisans	8	76.88			
Lisans	118	91.78			
Lisansüstü	46	90.95			
Toplam	179				

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, örgütsel yapı boyutundan almış oldukları puanlar cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=3703.5$, $p>.05$). Bu durum, kadın ve erkek kursiyerlerin örgütsel yapı boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Mann Whitney U analizi kullanılarak kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 9'da görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 9. Kursiyerlerin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	10258,50	10258.5	3703.5	.996
Erkek	65	5851,50	5851.5		

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, örgütsel yapı boyutundan almış oldukları puanlar yaş grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=7.228$, $sd=4$, $p=.124$). Bu durum, farklı yaş grubundaki kursiyerlerin örgütsel yapı boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 10'da görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 10. Kursiyerlerin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p
20 ve altı	20	82,45	7.228	4	.124
21-30 arası	96	84,38			
31-40 arası	38	95,62			
41-50 arası	20	102,15			
51 ve üstü	5	136,90			
Toplam	179				

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, örgütsel yapı boyutundan almış oldukları puanlar eğitim durumu grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=1.364$, $sd=3$, $p=.714$). Bu durum, farklı eğitim durumu grubundaki kursiyerlerin örgütsel yapı boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 11'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 11. Kursiyerlerin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Ortaöğretim	7	75,36	1.364	3	.714
Önlisans	8	80,31			
Lisans	118	89,41			
Lisansüstü	46	95,42			
Toplam	179				

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, süreç boyutundan almış oldukları puanlar cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=3565.5$, $p>.05$). Bu durum, kadın ve erkek kursiyerlerin süreç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Mann Whitney U analizi kullanılarak kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 12'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 12. Kursiyerlerin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	10399,50	10399.5	3565.5	.675
Erkek	65	5710,50	5710.5		

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, süreç boyutundan almış oldukları puanlar yaş grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=8.235$, $sd=4$, $p=.083$). Bu durum, farklı yaş grubundaki kursiyerlerin

süreç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 13’de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 13. Kursiyerlerin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ort.	X ²	sd	p
20 ve altı	20	94,03			
21-30 arası	96	82,06			
31-40 arası	38	98,14	8.235	4	.083
41-50 arası	20	96,18			
51 ve üstü	5	139,80			
Toplam	179				

Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, süreç boyutundan almış oldukları puanlar eğitim durumu grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=.053$, $sd=3$, $p=.997$). Bu durum, farklı eğitim durumu grubundaki kursiyerlerin süreç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir. Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 14’de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 14. Kursiyerlerin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ort.	X ²	sd	p
Ortaöğretim	7	88,79			
Önlisans	8	86,25			
Lisans	118	90,08	.053	3	.997
Lisansüstü	46	90,63			
Toplam	179				

İkinci alt problemde amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutları katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenine göre değerlendirilmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu anlamda ilgili merkezlere yönelik katılım amaçlarında cinsiyet değişkeninin rol oynamadığı, toplumda ortaya çıkan eğitim ihtiyacında cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı söylenebilir. Doğal olarak cinsiyet değişkenine göre bireylerin beklentileri örgütsel yapı ve süreç boyutunda da benzerlik göstermiştir. Ayrıca yaş ve eğitim durumu değişkenine göre de amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durum sürekli eğitim merkezlerinin örgütsel yapı ve süreç boyutuyla ilgili güçlü ve zayıf yönlerini açıkça ortaya koymaktadır denilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Sürekli eğitim merkezleri yönetsel etkililiğinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirildiği bu araştırmada tartışma ve sonuç bölümü amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutları üzerinden yürütülmüştür.

Amaç Boyutu

Kursiyerler düzenlenen eğitimlerde kendi amaç ve beklentilerinin gözetildiğini ve bu eğitim hizmetleriyle birey, kurum ve toplum bakımından olumlu katkı sağlandığını belirtmişlerdir. Kursiyerlerin amaç boyutuna yönelik değerlendirmelerinde cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Örgüt yönetimlerinin katılımcı amaçlarını dikkate almasının yönetsel etkililik bakımından önemli olduğu düşünülecek olursa, bu durumun kursiyer değerlendirmeleri ile teyit edildiği söylenebilir. Toplumsal bir hizmet veren sürekli eğitim merkezlerinin toplumda kabul görmesini sağlamak için ilgili kursiyer amaçlarının

gözetilmesi önem taşımaktadır. Argan'ın (2013) belirttiği gibi hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap vermenin başarıyı arttırmada ve amaca ulaşmada olumlu etkisi söz konusudur. Yöneticilerin katılımcıların amaçlarına ulaşmasını sağlaması yönetici yetkinlikleri adına olumlu bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Armstrong, 2013). Eğitim örgütlerinde öğrenci çıktıları konusunda ortak bir anlayışın olması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Rollie, 2007). Bu anlamda sürekli eğitim merkezlerinde amaç boyutunda ortak yaklaşımlar sergilenmekte ve eğitim programlarının başarısına dolayısı ile kurumun yönetsel etkililiğine olumlu katkı sağlanmaktadır denilebilir. Ayrıca bireylerin tercihlerinin oluşmasında hizmet aldıkları örgütün etik değerlerinin ve toplum yararına olan hizmetlerinin de rolü (Saran ve ark., 2011) vurgulanabilir. Bu anlamda kursiyerlerin aldıkları eğitimlerde kendilerine yönelik sağlanacak katkının yanı sıra topluma yönelik bir katkının da olacağını hissetmeleri yönetsel etkililik açısından önemli görülebilir. Örgütlerin yürüttüğü faaliyetlerde ana amaçlarını destekleyen pek çok amacın olması, amaçlarında çeşitliliğin görülmesi söz konusudur. Ekonomik amaçlara yönelik faaliyetlerin yanı sıra sosyal, kültürel, toplumla bütünleşme gibi amaçların olduğu faaliyetlerden de bahsetmek mümkündür (Argan, 2013). Özellikle ileri yaş grubunda yer alan kursiyerlerin yapmış olduğu değerlendirmelerden yola çıkarak böylesi etkinliklere erişebilmenin ve bu türden fırsatları yakalayabilmenin önemli olduğu vurgulanabilir. Kısaca katılımcıların örgütte yer almalarını sağlayan gerekçelerin ve anlamlı gelen noktaların çeşitliliği örgüte olan ilgiyi arttırmaktadır denilebilir.

Örgütsel Yapı Boyutu

Kursiyerlerin sürekli eğitim merkezleri örgütsel yapısına yönelik değerlendirmeleri olumlu yönde olmuştur. Bu durum kursiyerlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Örgütlerin amaçlarına ulaşmaları için en uygun örgütsel yapıyı kurmaları önemlidir. Verilen hizmetin niteliğini etkileyen faktörlerden birisi de mevcut örgütsel yapı olup, çözüm odaklı olması gerekir. Toprakçı ve Akçay'ın (2016) belirttiği gibi amaçları gerçekleştirecek örgütsel yapıyı kurmak ve eldeki kaynakları en verimli biçimde örgütsel yapı içerisine dâhil etmek önemlidir. Örgütlerin değişimleri yakından izlemesi ve uyum sağlayarak varlıklarını devam ettirmesi gereklidir (Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016). Bu anlamda sürekli eğitim merkezlerinden eğitim hizmeti alan kursiyer profilinin geniş bir yelpazeyi kapsamaması ve bu merkezlerde düzenlenen eğitim hizmetlerinin oldukça çeşitlilik göstermesi örgütsel yapı üzerinde bir baskı oluşturmaktadır denilebilir. Yaşam boyu öğrenme içeri düşünüldüğünde sürekli eğitim merkezlerinin diğer örgün eğitim kurumlarına göre daha dinamik ve özerk bir yapıda olmaları önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen kursiyer değerlendirmeleri, sürekli eğitim merkezlerindeki mevcut örgütsel yapının etkililiğini ortaya koymaktadır. Ancak danışma hizmetlerinin daha etkin verilmesi, planlanan eğitimlerin tanıtılması gibi bir takım çalışmaların ilgili örgütsel yapılar içerisinde daha etkin hale getirilmesi, beklentilerin karşılanması ve yönetsel etkililiğin sağlanması adına önemli olarak görülebilir.

Süreç Boyutu

Kursiyerler sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen süreci öğretim elemanı, eğitim hizmetleri ve fiziki yapı bağlamında olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Bu durum kursiyerlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yaşam boyu öğrenme kapsamındaki katılımcılar için alınan eğitime yönelik beklenti "sahnedeki bilgi" yerine "yanındaki rehber" (Longworth, 2003) şeklindedir. Bu anlamda ilgili merkezlerde görev yapan öğretim elemanlarının beklentileri karşılayan bir biçimde kursiyerlerin deneyim ve önceliklerini önemsedikleri görülmüştür. Örgüt yönetimlerinin süreç içerisinde kursiyerlerin eğitimsel ihtiyaçlarına cevap vermesi ve Biçerli'nin (2012) değindiği gibi kursiyer katılımını arttırmak için esneklik, program çeşitliliği vb. konularda düzenlemeler yapması etkililik noktasında katkı sağlamaya ilişkilendirilebilir. Kursiyerlerin yapmış olduğu değerlendirmelerden yola çıkarak verilen eğitimlerde belli bir planın uygulandığı ancak ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik bir takım esnekliklerin de sağlandığı söylenebilir. Süreç boyutunda fiziki imkânlarla yönelik yapılan değerlendirmelerin öğretim elemanı ve eğitim hizmetleri alt boyutlarına göre daha düşük puan aldığı görülmektedir. Toplumlar içinde buldukları dönemin gelişmelerine bağlı olarak eğitimle ilgili mekânları amaca uygun ve ideal bir biçimde gerçekleştirme çabasıdadır (Uludağ ve Odacı, 2002). Eğitim ortamlarının fiziksel anlamda eğitimde yer alan paydaşların güdülenmelerini sağlayıcı, amaçlarını destekleyici ve işlerini kolaylaştırıcı biçimde oluşturulması, başarılı ve etkili sonuçlar almayı beraberinde getirecektir (Yıldırım, 2014). Bu manada yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğitim hizmetlerinin verildiği mekânlar için çağdaş, güven verici, eğitim içi ve dışı zamanlarda ihtiyaçlara yetebilen, yetişkin zevk ve ölçütlerinin gözetildiği, ulaşım sıkıntısının yaşanmadığı yerler olmalıdır denilebilir. Eldeki zamanın ekonomik değerini vurgulamak suretiyle fiziki

imkânların öğrenenlere mümkün olduğunca yakın (Biçerli, 2012) olmasından başlayarak, ilgili kurumların sahip olduğu diğer fiziki olanakların yaşam boyu öğrenmeye ve yetişkin ihtiyaçlarına ne yönde etki ettiği araştırma kapsamında gözden geçirilebilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma "Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkinliğinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden elde edilmiştir. Bu anlamda bu tezin danışmanı olan Prof. Dr. R. Cengiz Akçay'a teşekkür ederim.

References

- Akar, N. (2017). Kişilik profilinin ve örgüt kültürünün bireysel yenilikçilik üzerine etkisi: kobi'ler üzerinde bir alan araştırması [The effect of personality profile and organizational culture to individual innovativeness: a field study on SME] (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) [Published master thesis]. *Trakya University Institute of Social Sciences*, Edirne.
- Armstrong, M. (2013). *How To Manage People* (3rd ed.). London: Kogan Page Limited.
- Argan, M., T. (2013). Etkinlik kavramı ve türleri [Concept and types of activity]. Ertan, H. (Ed.), *Etkinlik Yönetimi [Activity Management]* (2. bs.) [2nd ed.] (pp. 2 – 31). Eskisehir: Anadolu University Open Education Faculty Publications.
- Arslan, H. (2010). How to improve effectiveness in public schools. 2nd *International Symposium on Sustainable Development*, (301 – 310), 8 – 9 June 2010. Saraybosna. http://eprints.ibu.edu.ba/711/1/ISSD2010Socialscience_p301-p310.pdf (04.09.2013).
- Bıçerli, M. K. (2012). Hayat boyu öğrenmenin önemi ve sistemleştirilmesi [The importance and systematization of lifelong learning]. *Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ve Mesleki Eğitim Sempozyumu: Uluslararası Sempozyum Bildirileri [Lifelong Learning Culture and Vocational Education Symposium: International Symposium Reports]*, (pp. 39 – 44), 16 – 17 June 2012. Istanbul: Istanbul Metropolitan Municipality Arts and Vocational Training Courses Ismek Publications.
- Bulur, N., Ulaş, Ü., H., Ulaş, M. and et al. (2018). Malatya ili halk eğitim merkezi usta öğreticilerin kurs programı kazanımlarının değerlendirilmesi [Assesment of malatya public education center's qualified workers' training achievement in training programme]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 7 (3). http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/14.naci_bulur.pdf (02.10.2018).
- Bütüner, S., Ö. (2008). Kitap incelemesi – sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Book review – data analysis handbook for social sciences]. *Elementary Education Online*, 7 (1), 6 – 8. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say1/v7s1k4.pdf> (06.11.2016).
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme [Survey development]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 2 (3), 133 – 151. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133-151.pdf (24.04.2013).
- Demirtaş, Z., Özdemir, T., Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki [Relationships between bureaucratic structure of schools, organizational silence and organizational cynicism]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22 (2), 193 – 216. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2016.008/pdf> (21.12.2016).
- Drucker, P., F. (1993). Educated person. *Post Capitalist Society* (1st ed.) (pp. 191 – 198). New York: Routledge. http://books.google.com.tr/books?id=IYVBmM5z69cC&printsec=frontcover&dq=Post+Capitalist+Society&hl=tr&sa=X&ei=hpu-UrGyKa_Z0QXoh4CgDw&redir_esc=y#v=onepage&q=educated&f=false (18.08.2013).
- Erdem, A., R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni (üniversitenin misyonu) [The reason for the existence of the university (the mission of the university)]. *Pamukkale University Journal of Education*, 17, 75 – 86. http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1384119108_11-c3%9cN%c4%b0VERS%c4%b0TEN%c4%b0N%20VAR%20OLU%c5%9e%20NEDEN%c4%b0.pdf (06.04.2013).
- EUA – European University Association (2008). *European universities' charter on lifelong learning*. Brussels: European University Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities__Charter_on_Lifelong_learning.pdf (25.04.2013).
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme [What is lifelong learning? An evaluation on definition and scope]. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34 – 38. <http://www.suje.sakarya.edu.tr/index.php/suje/article/view/22/22> (05.01.2013).
- Hoy, W., K. ve Miskel, C., G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama [Educational Administration: Theory, Research, and Practice]* (Trans. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Publications.

- Jarvis, P. (2007). Lifelong learning in the social context. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society* (pp. 1 – 21). Oxon: Routledge. <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/> (24.09.2012).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi [Scientific Research Method]* (24. bs.) [24th ed.]. Ankara: Nobel Publications.
- Karlı, M., D. (2004). *Yönetimsel Etkililik [Managerial Effectiveness]* (2. bs.) [2nd ed.]. Ankara: Pegem Academy.
- Kaya, H., E. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği [Lifelong learning and adult education reality within the scope of globalization]. *Akademik İncelemeler Dergisi [Journal of Academic Inquiries]*, 9 (2), 91 – 111. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/17914> (03.10.2018).
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action* (1st ed.). London – Sterling / Virjinya: Kogan Page Limited.
- MacPhail, J., S. (2008). *The OECD, Neoliberalism, and the Learning City: Promoting Human Capital in the Guise of Lifelong Learning* (Published master thesis). Mount Saint Vincent Üniversitesi, Nova Scotia, Canada. http://www.swaraj.org/shikshantar/resources_macphail.htm (03.12.2013).
- Öner, A. (2014). *Hayat boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yenişehir Halk Eğitimi Merkezi örneği. örneği* [The assessment of public education centers for providing lifelong education: Yenişehir Education Center application]. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özengi, M. (2017). *Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmesi: Amasra halk eğitimi merkezi örneği* [Evaluation by student thoughts of public education centers: the case of Amasra education center] (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) [Published master thesis]. Bartın University Institute of Educational Sciences, Bartın.
- Robbins, S., P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış [Organizational Behaviour]* (Trans. Ed. Erdem, İ.). Ankara: Nobel Publications.
- Rollie, D., L. (2007). Preface - the problem of continuous school improvement. Dawley, W., D. ve Rollie, D., L. (Ed.), *The Keys To Effective Schools* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Saran, M., Coşkun, G., Zorel, F., İ. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: ege üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma [Improving the consciousness of social responsibility at universities: a research on lesson of social service practice at Ege University]. *Journal of Yasar University*, 2011 22(6), 3732 – 3747. <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=85900893&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNLr40SeqK44wtvhOLCmr06ep7RSsaq4Sa6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGotlG0qrZKuePfgex43zx> (20.12.2016).
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği [Life-long learning skills and training faculty members: a project at Hacettepe University]. *Hacettepe University Journal of Education*. 30, 201 – 210. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200630HALUK%20SORAN.pdf> (06.04.2013).
- Sökmen, A, Benk, O. ve Gayeker, S. (2017). Örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: bir kamu kurumunda araştırma [The Relationship Among Organizational Culture, Organizational Citizenship Behavior and Organizational Commitment: A Study in A Public Organization]. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi [Gazi University Journal of Economics and Administrative Sciences]*, 19 (2), 415 - 429. <http://www.iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/view/1443/768> (03.10.2018).
- Şahin, B. (2012). Metodoloji [Methodology]. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]* (3. bs.) [3rd ed.] (pp. 109 – 130). Ankara: Anı Publications.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri [Research models]. Şimşek, A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri [Research Methods in Social Sciences]* (1. bs.) [1st ed.] (pp. 80 – 107). Eskişehir: Anadolu University Publications.

- Taşçı, D., Aydın, C., H., Kumtepe, E., G. and et al. (2015). Eskişehir’de yaşam boyu öğrenme başlığı altında yetişkin eğitiminin analizi [Analysis of lifelong adult education in Eskişehir]. *Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Der.* 34, 197 - 211. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/1168/1042> (02.10.2018).
- Toprakçı, E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye’de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz) [Administration and supervision of the educational activities of public benefit associations in Turkey (a qualitative analysis based on the legal documents)]. *Cumhuriyet International Journal of Education – CIJE*, 5 (1), 2016, 29 – 52. <http://www.cijeonline.com/index.php/cije/article/view/154/213> (21.12.2016).
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân [Physical conditions in educational activities]. *Millî Eğitim Dergisi [Journal of National Education]*, 29, 153 – 154. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/uludag.htm (20.02.2014).
- Ünal, C. (2006). *Bazı AB ülkelerindeki halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları ve ülkemizin halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları açısından AB’ye uyumlulaştırılması örneği* [The assessment of public education centers for providing lifelong education: Yenişehir Education Center application]. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, F., Kalçık, C. ve Satuk, M. (2016). Halk eğitim kurslarının, kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısının değerlendirilmesi [A review on the contributions of community education centres to the lifelong learning skills of female participants]. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (9), 905 – 930. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/529217481_46%C3%9CnalFatma-vd-egt-905-930.pdf (03.10.2018).
- Wissema, J., G. (2009). *Third Generation University: Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Yancar, M. (2014). *Halk eğitimi merkezlerinde düzenlenen mesleki ve teknik kurslara devam eden yetişkinlerin bu kursları tercih etme nedenleri ve kursa ilişkin beklentileri (Menemen örneği)* [The reasons of the adults participating in vocational and technical courses in public education centers to choose these courses and their expectations related to the courses]. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, R. (2014). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma [Creating the physical layout of the class]. Arslan, H. (Ed.), *Sınıf Yönetimi [Classroom Management]* (1. bs.) [1st ed.] (pp. 37 – 72). İstanbul: Paradigma Academy Publications.
- Yıldırım, R. (2017). *Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi [Evaluation of Managerial Effectiveness of Lifelong Learning Services in Universities]* (Yayınlanmış doktora tezi) [Published doctoral thesis]. Canakkale Onsekiz Mart University Institute of Educational Sciences, Canakkale.
- Yusuf, S. (2011). Üniversite – endüstri ilişkileri [University – industry associations]. Yusuf, S. & Nabeshima, K. (Ed.), *Üniversiteler Ekonomik Büyümeye Nasıl Katıda Bulunur [How Universities Promote Economic Growth]* (Kadri Yamaç, trans.) (1. bs.) [1st ed.] (pp. 1–24). Ankara: Eflatun Publications.