



Okullarda Korku Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Culture of Fear In Schools Scale: Validity and Reliability Study

Kazım Çelik, Ümit Kahraman

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Alanında Bir Elektronik Mentorlük Programının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi
Planning, Implementation and Assessment of an Electronic Mentorship Program in the Field of Computer Education and Instructional Technologies

Sakine Öngöz

Integration of Intercultural Communicative Competence (ICC) in an EFL Course: Perceptions of Students and Teachers

Gökalp Güneş, Enisa Mede

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Ebeveynli Aileden Gelen Çocuklara İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi
Investigating the Opinions and the Implementations of Preschool Teachers Towards the Children of Single-Parent Families

Hasan Er, Murat Bartan

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Development of Elementary School Teacher's Professional Identity Scale: Validity and Reliability Studies of the Context of Constructing/Configuration of Professional Identity

Derya Girgin, Çavuş Şahin

Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Evaluation of Transformational and Transactional Leadership Behaviors of Woman School Administrators According to Teachers' Opinions

Ahmet Yıldırım, Yeliz Çelikten

İlkokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi
The Determination on the Elementary School Students' Awareness Related to the Environment

Dilek Çelikler, Zeynep Aksan, Nisa Yenikalaycı

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi

The Effect of In-Service Education Program Developing for Improving Competences of Preschool Teachers in the Inclusive Education

Nesrin Sönmez, Serpil Alptekin, Bayram Bıçak

Ağustos / August 2019

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından dört ayda bir yayımlanan hakemli bir dergidir.
It is a peer-reviewed journal published by Inonu University, Faculty of Education every four months.

ULUSLARARASI HAKEM

Sahibi/Owner
Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/ On Behalf of Inönü University
Faculty of Education
Prof.Dr. Nevzat Bayrı

Baş Editörler / Editors in Chief

Prof. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. İlhan ERDEM
Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Editörler / Editors

Öğr.Grv. Nuri ERDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Servet ATIK
Dr. Öğr. Üyesi Gülten GENÇ
Dr. Öğr. Üyesi Betül KARAGÖZ
Dr. Öğr. Üyesi Pelin ERTEKİN
Dr. Öğr. Üyesi Gamze AKKAYA

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Bilal ALTAY
Prof. Dr. Sibel Şık KAHRAMAN
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Mustafa KUTLU
Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT

Dil Editörü/Language Editor

Süleyman Nihat ŞAD

Tekniker/Technician

Nuri ERDEMİR

Dizgi-Grafik-Tasarım

Nuri ERDEMİR

İletişim/Communication

Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA
Tel: 0422 377 4160 Faks: 0422 341 00 42

E-posta: efdergi@gmail.com

<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

Dizinleme Bilgileri/ Abstracted & Indexed in

ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
Index Copernicus™
EBSCO Education Research Complete™
EDNA (Education Network Australia)
NEWJOUR (Electronic Journals &
Newsletters)
The Intute Social Sciences Database
Türk Eğitim İndeksi
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atif Dizini)

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND

Muallâ B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA

Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Elif Tekin İFTAR
Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Sadegül A. ALTUN
Bağkent Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCİ
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

İbrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College – ISRAEL

Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan SEZER
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Kadir BEYÇIOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali KIŞ
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC

Mustafa KUTLU
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Gürhan CAN
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Peter LITCHKA
Lyola University, USA

Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS

Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Feridun MERTER
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Tak Cheung CHAN
Kennesaw State University, USA

Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA

Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA

Zuhal OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University – CZECH REPUBLIC

Selahattin ÖGÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Jale ÇAKIROĞLU
ODTÜ, TÜRKİYE

Servet ÖZDEMİR
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Vehbi ÇELİK
Mevlana Üniversitesi, TÜRKİYE

Paul J. PACE
University of Malta, MALTA

Özcan DEMİREL
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Mehmet ÜSTÜNER
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Bayram DEMİRCİ
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Demetrios G. SAMPSON
University of Piraeus – GREECE

Hasan DEMİRTAŞ
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Ed SMEETS
Radboud University – NETHERLANDS

Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College,, USA

Ömer Faruk ŞİMŞEK
İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE

Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi – TÜRKİYE

Songül TAŞ
Inönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Burhanettin DÖNMEZ
Inönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Ömer Faruk TEMİZER
Inönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ş. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Selahattin TURAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi –TÜRKİYE

Mustafa ERGÜN
Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Cemil YÜCEL
Uçak Üniversitesi-TÜRKİYE

Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA

Helen WILDY
University of Western Australia - AUSTRALIA

İçindekiler / Table of Contents

<i>Okullarda Korku Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> <i>Culture of Fear In Schools Scale: Validity and Reliability Study</i> Kazım Çelik, Ümit Kahraman	319-333
<i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Alanında Bir Elektronik Mentorlük Programının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi</i> <i>Planning, Implementation and Assessment of an Electronic Mentorship Program in the Field of Computer Education and Instructional Technologies</i> Sakine Öngöz	334-351
<i>Integration of Intercultural Communicative Competence (ICC) in an EFL Course: Perceptions of Students and Teachers</i> Gökcalp Güneş, Enisa Mede	352-363
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Ebeveynli Aileden Gelen Çocuklara İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi</i> <i>Investigating the Opinions and the Implementations of Preschool Teachers Towards the Children of Single-Parent Families</i> Hasan Er, Murat Bartan	364-383
<i>Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları</i> <i>Development of Elementary School Teacher's Professional Identity Scale: Validity and Reliability Studies of the Context of Constructing/Configuration of Professional Identity</i> Derya Girgin, Çavuş Şahin	384-403
<i>Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</i> <i>Evaluation of Transformational and Transactional Leadership Behaviors of Woman School Administrators According to Teachers' Opinions</i> Ahmet Yıldırım, Yeliz Çelikten	404-424
<i>İlkokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi</i> <i>The Determination on the Elementary School Students' Awareness Related to the Environment</i> Dilek Çelikler, Zeynep Aksan, Nisa Yenikalaycı	425-438
<i>Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi</i> <i>The Effect of In-Service Education Program Developing for Improving Competences of Preschool Teachers in the Inclusive Education</i> Nesrin Sönmez, Serpil Alptekin, Bayram Bıçak	439-456
<i>Branşı İngilizce Olan Öğrencilerin Soru Yapılarının Analizi</i> <i>An Analysis of English Major Students' Interrogative Constructions</i> Duygu İşpınar Akçayoğlu, Gökçe Dişlen Dağgöl	457-473
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Motivasyonları (Güdülenmeleri) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <i>Investigation of The Relationship Between Secondary School Students' Comprehensive Awareness Levels And Academic Motivations</i> Metin Kırbaç, Fatih Kaya	474-490
<i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklara İlişkin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi</i> <i>An Investigation of Preservice Preschool Teachers' Knowledge and Attitudes toward Children with Autism Spectrum Disorders</i> Binnur Yıldırım Hacıbrahimoğlu, Ayşegül Ustaoğlu	491-506

- Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 507-520
Adaptation of University Student Engagement Inventory to Turkish Culture: Validity and Reliability Study
Feyza Gün, Tuğba Turabik, Gökhan Arastaman, Sait Akbaşlı
- Ergenlerde Okula Bağlanmanın Utangaçlık ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolü 521-533
Mediating Role of School Attachment on the Relationship Between Shyness and Academic Motivation in Adolescents
Ahmet Rıfat Kayış, Seydi Ahmet Satıcı
- Waldorf Anaokulu Eğitimcileri ile Bu Okula Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimle ilgili Kavramlara İlişkin Görüşleri 534-554
Views of Waldorf Kindergarten Educators and Parents of Children Who Attend This School on Educational Concepts
Ceren Koca, Fatma Ünal
- Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması 555-563
Adaptation of Ethical Attitude toward Cultural Humor Scale into Turkish
Fuad Bakioğlu
- Öğretmen Adaylarının Ders Kitabı Değerlendirmesi ve Uyarlaması: 9. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Değerlendirilmesi 564-577
Pre-service Teachers' Coursebook Evaluation and Adaptation: An Evaluation of 9th Grade English Coursebook
Selma Kara
- İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları 578-590
Technology Acceptance of Primary and Secondary School Teachers
Mustafa Sırakaya
- Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Cinsel Sağlık Psiko-Eğitim Programının Etkililiği 591-600
The Effectiveness of Sexual Psycho-Education Program for 8th Grade Students
Canan Çitil Akyol, Mustafa Kutlu
- Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Matematiksel Akıl Yürütme ve İspatı Öğrenme Olanakları 601-618
Opportunities to Learn Reasoning and Proof in Eighth-Grade Mathematics Textbook
Muhammed Fatih Doğan
- Anne-Baba Tükenmişlik Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi 619-632
Determination of Psychometric Properties of the Parents Burnout Scale
Avşar Ardıç, Seray Olçay
- Ortaöğretime Geçiş Sistemi İle İlgili 2000 - 2018 Yılları Arasında Çıkarılmış Lisansüstü Tez ve Makalelerin İncelenmesi 633-649
Examination of Postgraduate Publications and Journal Articles on Transition to Secondary Education Systems Published From 2000 to 2018
Gökhan Taşkın, Gökhan Aksoy
- Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Resimlerinin İncelenmesi 650-672
Examination of Text Pictures in Turkish Textbooks
Tuncay Türkben

Culture of Fear In Schools Scale: Validity and Reliability Study¹²

Kazım ÇELİK, Pamukkale University ORCID: 0000-0001-7319-6567

Ümit KAHRAMAN, Pamukkale University ORCID: 0000-0002-4547-6753

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine the level of fear culture experienced by teachers in schools. For the purpose of this study, a 32-item pool was created by researchers in the context of literature review and teacher opinions. These substances were examined with field expert and measurement assessment specialist and the number of items was reduced to 29. Based on the opinions obtained from 20 experts for the candidate scale, it was decided that 8 items should be removed from the scale and a 21-item, 5-point Likert-type scale was created. The resulting scale was prepared as an online form. The prepared form was delivered to teachers by using e-mail and other communication tools and feedback was received from 320 teachers. As a result of the exploratory factor analysis conducted to determine the construct validity of the scale, it was determined that the scale consists of 3-factor structure explaining 64,662% of the total variance. It was concluded that factor structure was appropriate with confirmatory factor analysis. In order to verify the criterion validity of the study item-total test correlation, t-test between the upper and lower 27% groups were examined. "Climate of Fear Scale" was used for similar scale validity. In order to determine the reliability results, Cronbach's Alpha values were examined according to the sub-dimensions and total score of the scale and it was found that these values ranged between 0.80 and 0.92. Fear culture level can be determined in schools by taking the total score of the developed scale.

Keywords: fear, culture of fear, teacher



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 319-333
DOI: 10.17679/inuefd.537884

Article type:
Research article

Received : 11.03.2019
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Çelik, K., Kahraman, Ü. (2019). Culture of fear in schools scale: validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 319-333. DOI: 10.17679/inuefd.537884

¹ This is an extended version of the paper presented at the 3rd International Multidisciplinary Studies Congress held on 5-6 October 2018

² This study was derived from the PhD thesis supported by Pamukkale University Scientific Research Projects Coordination Unit with project number 2017EĞBE002.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People who are social beings are in a constant relationship in their jobs, schools, family lives. As a result of these relationships, it is inevitable for people to have feelings such as love and hate. People can experience emotions such as confusion or fear when they interact with other individuals or face a situation they do not foresee. In everyday life, fear is a feeling that everyone feels. Every human being has some fears. Fears such as fear of death, fear of not being able to survive, fear of losing his job, fear of not being successful can be given as an example. These fears also affect the behavior of people in business life and daily life. Because people do not want to be together with the people they fear. they also do not want to be in the environments they fear.

Fear starts from childhood and continues in the rest of life. Fears from parents in the family and from teachers in schools can be caused by managers in adulthood. The world view is called fear culture, where those who have power in the family and community life (that parents at home, teachers in the classroom, administrators in schools) are always right, the powerless are obliged to obey, the non-obedient are punished and fear is the basis. In this world view, to be afraid, to obey the authority to remain silent and to do what is said without question is considered a merit (Oran ve Balkan Akan, 2017; Cüceloğlu, 2008).

Purpose

The culture of the environment in which teachers work will cause them to be psychologically better or worse. The fact that the administrators, the teachers experienced fear in their situations and whether these fears are continuous in their schools will help the managers to demonstrate effective management. Although there are studies about fear culture (Yıldız, 2015; Yurdigül, 2014; Harputlu, 2012; Kaşmer, 2009), these studies have been carried out in different fields such as sociology and business. in educational organizations in Turkey, there are two theses (Sincer, 2016; Çakıroğlu, 2013) about the culture of fear. Some other studies about fear culture in schools (Güler, 2004) are related to the fear of students. In the literature, no fear culture scale was developed for teachers to determine the level of fear culture in schools. Therefore, a scale is needed to measure the level of fear culture in order to determine whether the culture of fear is dominant in the schools where teachers work. In this context, it was aimed to develop a scale to determine the fear culture in schools based on teachers' perceptions.

Method

A literature review was conducted by the researcher to develop the scale. In addition, interviews with 7 teachers to explain what is meant by the concept of fear culture. Then the teachers were asked about the reasons for their fears in schools. Based on the data obtained, it is concluded that the teachers have fears from their managers, colleagues and legal processes; According to the literature and teachers' views, a pool of 32 items consisting of three dimensions (fear of manager, fear of colleagues, fear of legal process) was obtained. These substances were examined together with field experts and measurement and evaluation expert and a new form was formed with 29 items. In order to determine the appropriateness of the articles to Turkish, two Turkish teachers were interviewed and finalized. In this study, Lawshe technique was used to determine the scope validity. In this context, 20 experts received opinions. The experts were asked to give their opinions as Kal 1-Remove, 2-Corrected, 3-Stay "for the items in the scale. The 21-item form obtained as a result of expert opinions is prepared as 5-point Likert (1 = Never; 2 = Rarely, 3 = Sometimes; 4 = Usually; 5 = Always). The total score that can be taken from the scale varies between 21-105. Increasing the score from the scale means that the culture of fear is high in school. The online form was prepared to collect data from the work group, and the link address to be used to reach the form was sent online to teachers using email and some other means of communication. Reminder messages were sent one week apart and data collection was completed after one month. "Climate of Fear Scale", developed by Askanashy and Nicholson (2005) and adapted into Turkish by Sincer (2016), has been added to the online form to determine the similar scale validity of this scale. The reason for the selection of this scale in the research is that it is a scale prepared for the companies and the validity and reliability study is conducted by Sincer (2016) for educational organizations. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed to determine the construct validity of the scale. The Cronbach Alpha coefficient was calculated for the internal consistency reliability of the scale. In order to perform exploratory and confirmatory factor analyzes of the scale, data were divided into 2 groups. The validity study of the scale was performed by applying exploratory factor analysis to the

first group and confirmatory factor analysis to the second group. In order to determine the criterion validity of the scale, the correlation between the Climate of Fear Scale, which was developed by Askanashy and Nicholson (2005) and adapted in Turkish by Sincer (2016), was examined. In addition, the difference between the upper and lower 27% groups is a significant indicator of the criterion validity of the scale. In this context, the upper and lower 27% groups were compared with the t test.

Findings

The validity and reliability studies performed during the scale development process show that the scale is a valid and reliable scale that can be used to determine the level of fear culture in schools. It was concluded that three factors in the scale explained 64,662% of the total variance. The results of confirmatory factor analysis (CFA) to confirm the three-factor structure obtained were found to be acceptable. This shows that the factor structure of the scale is confirmed. In order to verify the criterion validity of the study, item total test correlation and t-test analysis was performed between the upper and lower 27% groups. "Climate of Fear Scale" was used for similar scale validity. According to the results obtained from these analyzes, criterion validity of the scale criterion validity of the scale can be said. In order to determine the reliability results, Cronbach's Alpha values were examined according to the sub-dimensions and total score of the scale and it was found that these values ranged between 0.80 and 0.92. According to these values, it can be said that the scale is a reliable scale. Fear culture level can be determined in schools by taking the total score of the developed scale.

Discussion & Conclusion

In the literature, it was observed that there was no measurement tool to determine the level of fear culture in schools. In order to determine the level of fear culture in schools, it can be said that the scale can be used and contribute to the field in order to determine the relationship between fear culture and various variables.

Okullarda Korku Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹²

Kazım ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi ORCID: 0000-0001-7319-6567

Ümit KAHRAMAN, Pamukkale Üniversitesi ORCID: 0000-0002-4547-6753

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okullarda yaşadıkları korku kültürü düzeyini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından alanyazın taraması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 32 maddelik havuz oluşturulmuştur. Bu maddeler alan uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı ile incelenerek madde sayısı 29'a düşürülmüştür. Elde edilen aday ölçek için 20 uzmandan alınan görüşlere dayanarak 8 maddenin ölçekten çıkarılması gerektiğine karar verilmiş ve 21 maddelik, 5'li likert tipinde ölçek oluşturulmuştur. Elde edilen ölçek taslağı çevrimiçi form olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan form e-posta ve diğer iletişim araçları kullanılarak öğretmenlere ulaştırılmış, 320 öğretmenden dönüt alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın % 64,662'sini açıklayan 3 faktörlü yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile de faktör yapısının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ölçüt geçerliliğinin doğrulanması için madde toplam test korelasyonu, alt-üst %27'lik gruplar arasında t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Benzer ölçek geçerliliği için "Korku İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Güvenirlik sonuçlarının belirlenmesi için ölçeğin alt boyutları ve toplam puanına göre Cronbach's Alpha değerlerine bakılmış ve bu değerlerin 0,80 ve 0,92 arasında değiştiği bulunmuştur. Geliştirilen ölçeğin toplam puanı alınarak okullarda korku kültürü düzeyi belirlenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Korku, korku kültürü, öğretmen



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 319-333
DOI: 10.17679/inuefd.537884

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 11.03.2019
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Çelik, K., Kahraman, Ü. (2019). Okullarda korku kültürü ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 319-333. DOI: 10.17679/inuefd.537884

¹ Bu çalışma 5-6 Ekim 2018 tarihlerinde düzenlenen 3. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

² Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2017EĞBE002 proje numarası ile desteklenen doktora tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanlar işlerinde, okullarında, aile yaşantılarında sürekli bir ilişki içerisindeyler. Bu ilişkiler sonucunda insanların sevgi, aşk, nefret vb. duygular yaşamaları kaçınılmazdır. İnsanlar diğer bireylerle etkileşimlerinde ya da öngörmedikleri bir durumla karşılaştıklarında da şaşkınlık ya da korku gibi duygular yaşayabilmektedir. Günlük hayatta korku herkesin yaşadığı bir duygudur. Her insanın yaşadığı bazı korkuları vardır. Ölüm korkusu, yaşamını idame ettirememek korkusu, işini kaybetme korkusu, başarılı olamama korkusu gibi korkular buna örnek olarak verilebilir. Yaşanan bu korkular insanların iş hayatlarında ve günlük hayatlarındaki davranışlarını da etkilemektedir. Çünkü insanlar korktukları insanlarla ve korktukları ortamlarda bulunmak istemezler.

Korku, insani bir duygu olarak psikolojik, toplumsal yapı açısından sosyolojik bir kavramdır (Özpolat, 2018). Mannoni (1992) de korkuyu; sevinç, aşk, tikslenme gibi temel duygulardan birisi olarak görmekte; psikolojik ve fizyolojik alanla ilgili olduğunu düşünmektedir (Mannoni, 1992). Korku psikolojik anlamda beklenmedik ve öngörülmeleyen bir durumla karşılaşan insanların; zihnini yoğunlaştırmasını sağlayan bir mekanizma, herhangi bir uyarının tehdit edici olarak algılanmasıyla ortaya çıkan, korku ile karşılaşan bireyde savaşıma ya da kaçma güdüsü oluşturan duygusal bir tepki olarak tanımlanmıştır. Korkunun fizyolojik etkilerini insanlar deneyimleri yoluyla öğrenmektedir. Bu etkiler genellikle kalp atış hızının artması, irkilme ve soğuk ter dökme olarak ortaya çıkmaktadır (Eren, 2005; Furedi, 2014; Mannoni, 1992).

Korku kültürü, endişe ve belirsizlik oluşturan bir kavram olarak ifade edilen (Furedi, 2018); korkuyu politik bir güdü olarak kullanan aktörler tarafından üretilen duygusal tepkiyi açıklayan ve sosyal bilimlerde alanında kullanılan bir terimdir (Mölder, 2011). Korku çocukluk dönemlerinden itibaren başlayarak hayatın geri kalan döneminde de devam eder. Ailede anne/babadan, okullarda öğretmenden kaynaklanan korkular, yetişkinlik döneminde de yöneticilerden kaynaklanabilmektedir. Ailede ve toplum yaşantısında gücü elinde bulunduranların -ki bu evde ebeveynler, sınıfta öğretmen, okulda yöneticilerdir- her zaman haklı olduğu, güçsüzlerin itaat etmek zorunda olduğu, itaat etmeyenlerin cezalandırıldığı ve korkunun temel olduğu dünya görüşü korku kültürü olarak adlandırılır. Bu dünya görüşünde korkmak, itaat etmek otoriteye karşı sessiz kalmak ve söylenenleri sorgulamadan yapmak bir meziyet sayılır (Cüceloğlu, 2008; Oran ve Balkan Akan, 2017). Korku kültürü konusu daha çok siyaset ve devlet yönetimi alanyazınında yer almaktadır. Ancak insan hayatının birçok yerinde korku ve korku kültürünün yansımaları görülmektedir. Evlere kurulan kameralar, bilgisayarların şifreli olması, araba alarmları bile toplumda var olan "korku kültürünün" günlük hayata yansımalarıdır.

Okullarda ise korku kültürü, yöneticinin öğretmene, öğretmenin de öğrenciyeye karşı disiplini ve itaati korku unsurlarını kullanması ile ortaya çıkabilir. Sürekli hata arayan, disiplin adı altında baskı oluşturan ve öğrencileri bir düşünceye kalıplamaya çalışan öğretmenlerin, demokratik eğitim ortamı sağlamaları düşünülemez. Aynı şekilde, öğretmenler üzerindeki otoritesini korku ile sağlayan, elindeki gücü korku unsuru olarak kullanan yöneticilerin buldukları ortamlarda da demokratik bir okul ikliminden bahsedilemez. Korku kültürünün tanımlarından ve özelliklerinden yola çıkarak, yönettikleri okullarda güç sahibi olanların, okulu "nasıl yönettikleri" korku kültürü ile doğrudan ilişkili olarak görülebilir.

Okullarda korku kültürü, öğretmenlerin okullardaki yaşantıları ve ilişkilerinden kaynaklanan korkular sonucunda okullarda oluşan kültür olarak tanımlanabilir. Çalışmada okullardaki korku kültürü üç boyutta incelenmiştir. Bunlar "yönetici korkusu", "meslektaş korkusu" ve "yasal süreç korkusu" olarak adlandırılmıştır. *Yönetici korkusu*: Yönetici korkusu, öğretmenlerin yöneticilerinden kaynaklanan korkulardır. Okullarda da güç ve otorite sahibi olarak yöneticiler görülebilir. Yöneticilerin okulları yönetirken yaptıkları davranışlar, okul yöneticisinin korkutmayı temel olarak gerçekleştirdiği yönetim öğretmenlerin yöneticilerinden korkmalarına neden olabilir. Bunun sonucunda okullarda korku kültürü oluşması beklenebilir.

Meslektaş korkusu: Meslektaş korkusu, öğretmenlerin okulda birlikte çalıştıkları öğretmenlerden kaynaklanan korkulardır. Okul içindeki kötü ilişkiler, öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz davranışları bu korkunun nedenlerinden bazılarıdır. Okullardaki iklim, öğretmenlerin meslektaşlarının yanında kendilerini nasıl hissedeceklerinde, ilişkilerinin niteliğinde belirleyici olabilir. Samimi ilişkilerin ve güvenin olmadığı okul iklimlerinde öğretmenler meslektaşlarını tehdit olarak ya da kendisine zarar verecek bir risk olarak görebilir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerinin meslektaşlarından kaynaklı korkular yaşamaları da muhtemeldir.

Yasal süreç korkusu: Öğretmenlerin kanun ve yönetmeliklerden kaynaklanan korkuları olarak nitelendirilebilir. Yasal süreç korkusu, öğretmenlerin okullardaki davranışları sonucunda ceza almaktan, disiplin soruşturmasına maruz kalmaktan korkmalarıdır.

Öğretmenlerin çalıştıkları ortamın kültürü, onların psikolojik olarak daha iyi veya daha kötü olmasına neden olur. Yöneticilerin, öğretmenlerin hangi durumlarda korku yaşadığını ve bu korkuların okullarında süreklilik arz edip etmediği hakkında bilgi sahibi olması, etkili bir yönetim sergileyebilmek için yöneticilere yardımcı olacaktır. Korku kültürü hakkında yapılan çalışmalar (Yıldız, 2015; Yurdigül, 2014; Harputlu, 2012; Kaşmer,

2009) olmasına rağmen, bu çalışmalar sosyoloji, işletme gibi değişik alanlarda gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki eğitim örgütlerinde korku kültürü ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar (Çakıroğlu, 2013; Güler, 2004; Sincer, 2016; Sincer ve Atanur Baskan, 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmalar da akademik personel ve öğrencilerin yaşadıkları korku ile ilgilidir. Alan yazında okullarda korku kültürü düzeyini belirlemek üzere öğretmenler için geliştirilmiş bir korku kültürü ölçeğine rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları okullarda korku kültürünün hakim olup olmadığının belirlenmesi için korku kültürü düzeyinin ölçülmesine yönelik bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda çalışmada, öğretmen algılarına dayalı olarak okullardaki korku kültürünü belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

Ölçek maddeleri alanyazın taraması (Cüceloğlu, 2008, 2014, 2016, 2018; Furedi, 2007,2014, 2018; Güler, 2004; Mannoni, 1992) ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda şekillendirilmiştir. Öğretmenler ile görüşme yapılırken öncelikle korku kültürü kavramı ile anlatılmak istenen açıklanmıştır. Daha sonra öğretmenlerden okullarda yaşadıkları korkuların nedenleri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okullarda yöneticilerden, meslektaşlardan ve yasal süreçlerden kaynaklanan korkular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde havuzu oluşturulmasında bu boyutlar dikkate alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda yönetici korkusu, meslektaş korkusu, yasal süreç korkusu olmak üzere üç boyut altında toplam 32 maddelik madde havuzu elde edilmiştir. Madde havuzu, alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanı ile birlikte değerlendirilerek üç maddenin çıkarılmasına karar verilmiş, bazı maddelerde de düzenleme yapılmıştır. Elde edilen 29 maddelik yeni ölçek formunun Türkçe'ye uygunluğu ve anlaşılabilirliğinin tespit edilmesi için iki Türkçe öğretmeni ile görüşülerek öneriler doğrultusunda maddelere son hali verilmiştir.

Ölçek Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliği alandaki uzman kişilerin, o testin ölçülmek istenen niteliği yeterli ve uygun biçimde ölçtüğüne ilişkin yorum ve görüşlerinin alınması ile gerçekleştirilebilir. Uzman kişiler hem testin bilim alanını hem de test sorusu hazırlama teknik ve yöntemlerini iyi bilen kişilerdir. Test uzmanlarca incelenerek eleştiri ve öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Çalışmada kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için Lawshe tekniğine başvurulmuştur. Bu tekniğin kullanılabilmesi için en az 5 en fazla 40 (Yurdugül, 2005) uzmandan görüş alınmalıdır. Bu çalışmada 20 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan ölçekte yer alan maddeler için "1-Kaldırılmalı, 2-Düzeltilmeli, 3-Kalmalı" şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir.

Kapsam geçerliğini belirlemek üzere her bir madde için "Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO)" değeri, ölçeğin tamamı için ise "Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ)" hesaplanır. KGO değerinin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır. KGİ değeri ise ölçekte kalan maddelerin KGO değerlerinin ortalamasıdır. Ölçek boyutlardan meydana geliyorsa her boyut için ayrı ayrı hesaplanır (Lawshe, 1975; Yurdugül, 2005):

$$KGO = \frac{n - (\frac{N}{2})}{N/2}$$

n= Madde için gerekli olarak görüş bildiren uzman sayısı

N=Toplam uzman sayısı

Kapsam geçerliğinin belirlenmesi için 20 uzmandan görüş alındığı için her bir madde için kapsam geçerlilik oranı ve boyutlar için belirlenen kapsam geçerlilik indeksi ölçüt olarak belirlenen 0,42 değerinden yüksek olmalıdır (Lawshe, 1975). KGO'su 0,42'den düşük olan 8 madde ölçekten çıkarılarak 21 maddelik nihai form elde edilmiştir. Boyutlar için elde edilen KGİ değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek boyutlarına ait KGİ değerleri

Boyut	KGİ
Yönetici korkusu (9 madde)	0,76
Meslektaş korkusu (7 madde)	0,71
Yasal süreç korkusu (5 madde)	0,62

Bu çalışmaların sonunda elde edilen 21 maddelik form 5'li Likert (1=Hiçbir zaman; 2=Nadiren, 3=Bazen; 4=Çoğunlukla; 5=Her zaman) olarak hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 21-105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması, okulda korku kültürünün yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, çevrimiçi formu gönüllü olarak dolduran 320 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	176	55,00
	Erkek	144	45,00
Okul Kademesi	Anaokulu-İlkokul	142	44,38
	Ortaokul	96	30,00
	Lise	82	25,62
Kıdem (Yıl)	1-5	69	21,56
	6-10	102	31,88
	11-15	81	25,31
	20 yıl ve üzeri	68	21,25
Okuldaki çalışma süresi (Yıl)	1-3	157	49,06
	4-6	75	23,75
	7-9	45	15,00
	10 yıl ve üzeri	38	12,19
Okulda çalışan öğretmen sayısı	1-10	64	20,00
	11-20	91	28,44
	21 öğretmen ve	165	51,56

Verilerin Toplanması

Çalışma grubundan veri toplamak üzere çevrimiçi form hazırlanmış ve forma ulaşmak için kullanılacak bağlantı adresi çevrimiçi olarak e-posta ve diğer bazı iletişim araçları kullanılarak öğretmenlere gönderilmiştir. Birer hafta aryla hatırlatma mesajları gönderilmiş, bir aylık süre sonunda veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Ölçeğin benzer ölçek geçerliliğinin belirlenebilmesi için de Askanashy ve Nicholson (2005) tarafından geliştirilen ve Sincer (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Korku İklimi" ölçeği de çevrimiçi forma eklenmiştir. Araştırmada bu ölçeğin seçilmesinin nedeni işletmeye yönelik hazırlanmış bir ölçek olması, Sincer (2016) tarafından eğitim örgütlerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için istatistik paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach Alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini gerçekleştirmek için veriler 2 gruba ayrılmış, 1. Gruba açımlayıcı faktör analizi (AFA), 2. Gruba doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak ölçeğin geçerlilik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek için de Askanashy ve Nicholson (2005) tarafından geliştirilen ve Sincer (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Korku İklimi" ölçeği arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ölçek 13 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Askanashy ve Nicholson (2005) ölçeği özel sektör çalışanları için geliştirmiş; Sincer (2016) akademik personellerden oluşan çalışma grubuyla Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Ayrıca alt ve üst % 27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlı olması ölçeğin ölçüt geçerliliğinin sağlandığının başka bir göstergesidir. Bu kapsamda t testi ile alt ve üst % 27'lik gruplar da karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Yapı Geçerliliği

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için en sık yapılan analiz faktör analizidir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek daha az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk,2002). Alanyazında faktör analizi için gerekli çalışma grubu büyüklüğü hakkında çeşitli varsayımlar mevcuttur. Bazı araştırmacılar örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 10 katı olması gerektiğini (Kline, 1994) savunurken, bazıları da madde sayısının 5 katının (Bryman ve Cramer, 2001) yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı konusunda Kaiser-

Meyer-Olkin testi sonuçlarına da bakılır. KMO değerinin 0,80 ve üstü olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir (Seçer, 2013; Şencan, 2005). Pallant (2011) ise KMO değerinin 0,60 ve üzeri bir değer almasının yeterli olduğu görüşündedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) faktör analizinin gerçekleştirilmesi için gerekli örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ölçütlerden en az ikisinin karşılanmasını önermişlerdir. 21 madde olarak uygulanan ölçek için $160/21 = 7,62$ değeri madde sayısının 5 katından fazla olduğu için yeterli görülmüştür. Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu ölçüsü değerinin 0,919 olduğu ve eldeki verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Normal dağılımın belirlenmesi için çarpıklık-basıklık katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Elde edilen çarpıklık basıklık değerleri $+2/-2$ arasında olması (George & Mallery, 2010; Karagöz, 2016; Kunnan, 1998) ve Bartlett küresellik testi sonucunun anlamlı olması (Tavşancıl, 2014) verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bartlett küresellik testi sonucunda ki-kare değeri 1739,79 olarak hesaplanmış ve bu değer de $p=0,00$ olduğu için anlamlı bulunmuştur. Ölçek maddelerinin çarpıklık-basıklık değerlerinin $+2$ ve -2 arasında olması ve Bartlett küresellik testi sonucunun anlamlı olması, faktör analizinin normallik sayılınsının gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 3.

Okullarda Korku Kültürü Ölçeği KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğunun Ölçüsü		,919
	Yaklaşık X^2 değeri	1736,979
Bartlett Küresellik Testi		
	Sd	153
	P	,000

"Okullarda Korku Kültürü Ölçeği" nin (OOKÖ)" yapı geçerliliğini belirlemek üzere temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Faktör yükleri literatürde genel kabul gören 0,30 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Faktörler arasında ilişki olduğu düşünülüyorsa eğik döndürme yönteminin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada faktörler arasında ilişki olduğu düşünülerek eğik döndürme yöntemlerinden *direct oblimin* kullanılmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda 3 madde, madde toplam korelasyonunun 0,45'ten küçük olması, maddelerin binişik olması ya da madde faktör yükünün düşük olması nedenleriyle sırasıyla ölçekten çıkarılmış kalan 18 maddeye tekrar faktör analizi yapılmıştır.

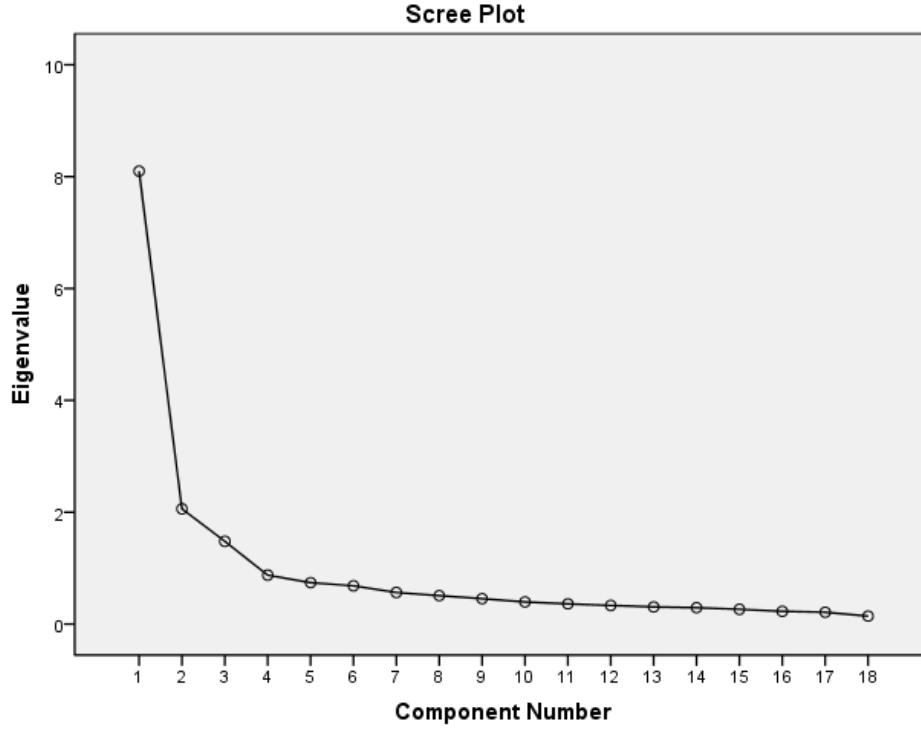
Yapılan faktör analizi sonucunda OKKÖ'ye ait özdeğerler ve yamaç birikinti grafiği incelenerek ölçeğin üç boyutlu olmasına karar verilmiştir. Korku Kültürü ölçeğinin 18 maddelik formu özdeğeri 1'den yüksek üç faktör tarafından açıklanmaktadır. Ayrıca yamaç birikinti grafiği de incelendiğinde üçüncü dik çizgiden sonra grafik yatay bir hal almış ve ölçeğin üç boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te bu faktörlere ilişkin özdeğerler ve varyans oranları, Şekil 1'de ise yamaç birikinti grafiği verilmiştir.

Tablo 4.

Açıklanan toplam varyans tablosu

Faktörler	Başlangıç Öz-Değerleri			Faktör Yükleri Kareler Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	8,099	44,994	44,994	8,099	44,994	44,994
2	2,060	11,447	56,441	2,060	11,447	56,441
3	1,480	8,221	64,662	1,480	8,221	64,662

Tablo 4.'e göre ölçek boyutlarının özdeğerleri birinci faktör için 8,099, ikinci faktör için 2,060 ve üçüncü faktör için 1,480'dir. Birinci boyutun açıkladığı varyans % 44,994, ikinci boyutun açıkladığı varyans %11,447, üçüncü boyutun açıkladığı varyans % 8,221'dir. Bu üç boyutun açıkladığı toplam varyans oranı ise % 64,662'dir. Sosyal bilimlerde açıklanan toplam varyans oranının 40-60 arasında olması yeterli görülmektedir (Karagöz, 2016; Scherer, Wiebe, Luther & Adams, 1988; Akt. Tavşancıl, 2014).



Şekil 1. OKKÖ faktör analizi yamaç birikinti grafiği

Tablo 5.

Okullarda Korku Kültürü Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

BOYUT	MADDE NO	F1	F2	F3
Yönetici Korkusu	Madde 7	,890		
	Madde 8	,861		
	Madde 4	,837		
	Madde 5	,748		
	Madde 9	,743		
	Madde 6	,742		
	Madde 2	,741		
	Madde 1	,702		
	Madde 4	,537		
Meslektaş Korkusu	Madde 11		,818	
	Madde 10		,768	
	Madde 12		,730	
	Madde 13		,694	
Süreç Korkusu	Madde 15			,875
	Madde 16			,832
Yasal Korkusu	Madde 14			,741
	Madde 18			,615
	Madde 17			,458

Maddelerin faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde olması faktör yükünün belirgin olduğunun göstergesidir. (Kline,1994). Tablo 5'te, OKKÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu olan "Yönetici Korkusu" dokuz maddeden (1-9), ikinci boyut olan "Meslektaş Korkusu" dört maddeden (10-13) ve "Yasal Süreç Korkusu" boyutu ise beş maddeden (14-18) oluşmaktadır.

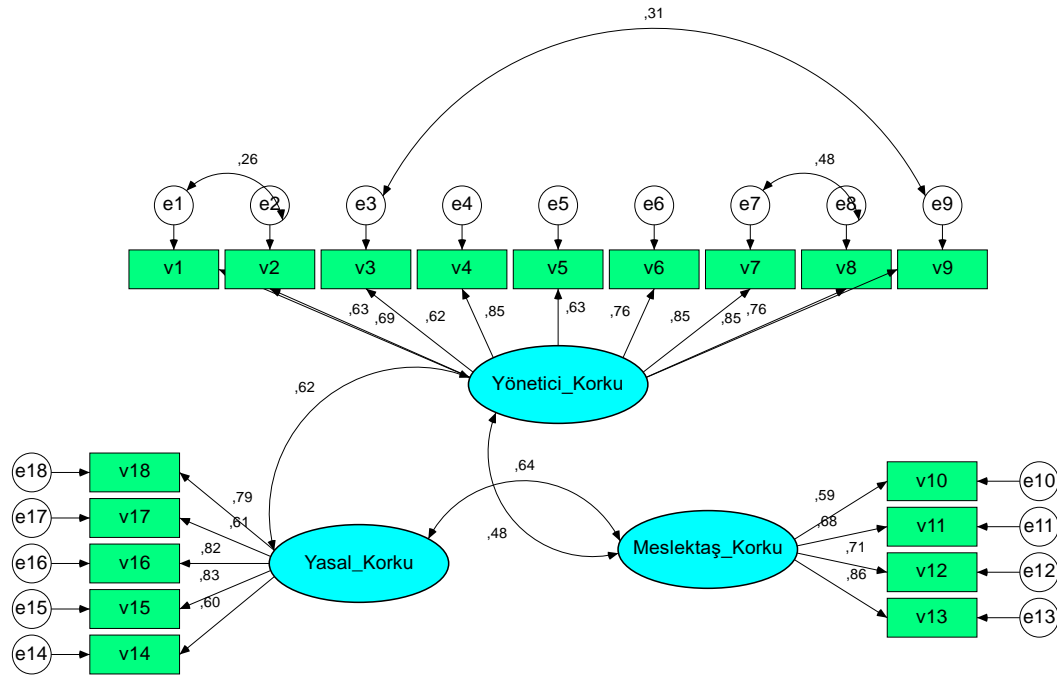
Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden faydalanılarak faktörler ortaya çıkarılırken doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) faktörlerin doğruluğu test edilir. Doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Floyd ve Widaman, 1995; Kline, 2005; Akt. Çokluk, Şekerioğlu, Büyükoztürk, 2012; Karagöz, 2016). Doğrulayıcı faktör analizinde modelin uyumunun değerlendirilmesinde kabul edilebilir uyum değerleri ve OKKÖ' ye uygulanan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 6'da yer almaktadır (Karagöz, 2016).

Tablo 6.

Kabul edilebilir uyum indeksi değerleri ve OKKÖ doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksi	Değer	Ölçme aracının değeri
χ^2/sd	0 ile 5 arasında	2,231
RMSEA	$\leq 0,08$	0,068
GFI	0,85 ile 1,00 arasında	0,882
AGFI	0,85 ile 1,00 arasında	0,854
CFI	$\geq 0,95$	0,952
NFI	0,90 ile 1,00 arasında	0,900
NNFI (TLI)	0,90 ile 1,00 arasında	0,931
RMR	$\leq 0,08$	0,073
SRMR	$\leq 0,08$	0,064
IFI	0,90 ile 1,00 arasında	0,942

Elde edilen uyum indeksi değerlerine göre, OKKÖ'nün mevcut yapı geçerliliğinin doğrulandığı söylenebilir. Şekil 2'de "Okullarda Korku Kültürü Ölçeği" faktör yapısını gösteren DFA modeli gösterilmektedir.



Şekil 2. OKKÖ doğrulayıcı faktör analizi modeli

Faktör yükleri yönetici korkusu boyutunda 0,62 ile 0,85 arasında, meslektaş korkusu boyutunda 0,59 ile 0,86 arasında, yasal süreç korkusu boyutunda ise 0,60 ile 0,83 arasında değişmektedir.

Ölçüt Geçerliliği

Ölçeğin iç ölçüt geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için madde toplam test korelasyonu ve alt-üst %27 lik gruplar arasındaki ortalamaların anlamlılığına bakılmıştır. Ölçeğe ait ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonları Tablo 7'de verilmiştir. Madde toplam korelasyonları 0,44 ile 0,73 arasında değişmektedir. Karagöz'e (2016) göre madde toplam korelasyonları 0,25 ve daha üzeri olduğu için maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

Tablo 7.

Madde Toplam İstatistikleri

Madde No	\bar{x}	s	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	\bar{x}	s	Madde Toplam Korelasyonu
1	2,58	1,200	0,559	10	2,18	1,135	0,454
2	1,86	1,127	0,622	11	2,02	1,120	0,572
3	2,78	1,318	0,635	12	2,17	1,271	0,440
4	2,20	1,221	0,716	13	1,79	1,083	0,561
5	2,74	1,306	0,565	14	2,11	1,256	0,440
6	2,14	1,316	0,692	15	1,82	1,177	0,600
7	2,22	1,281	0,715	16	1,84	1,147	0,606
8	2,03	1,252	0,724	17	2,06	1,080	0,604
9	2,18	1,224	0,730	18	2,07	1,196	0,658

Madde analizi kapsamında gerçekleştirilen bir diğer analiz ölçeğin toplam puanlarına göre belirlenen alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 8'de alt ve üst % 27'lik grupların madde puan ortalamaları sonuçlarına göre gerçekleştirilen t-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8.

Madde Ayırteçiliğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Madde No	Grup	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
1	Üst % 27	90	3,36	1,125	178	11,440	0,00
	Alt % 27	90	1,68	0,819			
2	Üst % 27	90	2,72	1,152	178	12,726	0,00
	Alt % 27	90	1,10	0,369			
3	Üst % 27	90	3,77	0,960	178	14,053	0,00
	Alt % 27	90	1,73	0,981			
4	Üst % 27	90	3,20	1,093	178	15,901	0,00
	Alt % 27	90	1,18	0,510			
5	Üst % 27	90	3,66	1,029	178	11,566	0,00
	Alt % 27	90	1,83	1,084			
6	Üst % 27	90	3,38	1,223	178	14,680	0,00
	Alt % 27	90	1,22	0,667			
7	Üst % 27	90	3,32	1,140	178	17,175	0,00
	Alt % 27	90	1,14	0,384			
8	Üst % 27	90	3,21	1,127	178	18,105	0,00
	Alt % 27	90	1,03	0,181			
9	Üst % 27	90	3,33	1,017	178	18,770	0,00
	Alt % 27	90	1,16	0,422			
10	Üst % 27	90	2,87	1,041	178	9,353	0,00
	Alt % 27	90	1,53	0,864			
11	Üst % 27	90	2,83	1,124	178	11,441	0,00
	Alt % 27	90	1,31	0,574			
12	Üst % 27	90	2,94	1,165	178	9,102	0,00
	Alt % 27	90	1,47	1,008			
13	Üst % 27	90	2,59	1,179	178	10,631	0,00
	Alt % 27	90	1,16	0,495			

14	Üst % 27	90	2,86	1,286	178	7,806	0,00
	Alt % 27	90	1,51	1,008			
15	Üst % 27	90	2,69	1,338	178	10,788	0,00
	Alt % 27	90	1,12	0,329			
16	Üst % 27	90	2,68	1,262	178	11,652	0,00
	Alt % 27	90	1,09	0,286			
17	Üst % 27	90	2,87	1,073	178	11,470	0,00
	Alt % 27	90	1,36	0,641			
18	Üst % 27	90	3,06	1,115	178	13,646	0,00
	Alt % 27	90	1,23	0,601			

Bu sonuçlara göre maddeler ilişkin t değerlerinin anlamlı olması ($p \leq 0,01$) maddelerin bireyleri ayırt ettiği ve madde geçerliliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin ölçüt geçerliliğinin belirlenmesi için yapılan bir başka analiz de araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile Askanashy ve Nicholson (2005) tarafından geliştirilen ve Sincer (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Korku İklimi Ölçeği" arasındaki korelasyon analizidir. Korelasyon analizine yönelik sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Korku iklim ölçeği ile korku kültürü ölçeği arasındaki korelasyon tablosu

	Yönetici Korkusu	Meslektaş Korkusu	Yasal Süreç Korkusu	Korku Kültürü
Korku İklimi	0,636**	0,602**	0,657**	0,767**

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır

"Korku İklimi Ölçeği" ile "Korku Kültürü Ölçeği" arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İki ölçek arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olması, ölçeğin benzer ölçek geçerliliği ölçütünün sağlandığını göstermektedir.

Ölçme Aracının Güvenirliği

Bir ölçeğin kurgu, içerik, yapı ve fenomeni sorgulama gücünü ve yeterliliğini değerlendirmek için yararlanılan yöntemlere güvenilirlik ve madde analizi denir. Güvenirlik bir testin veya ölçeğin ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir şekilde ölçme derecesidir (Karagöz, 2016; Özdamar, 2016). Araştırmada güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır. Araştırmalarda alfa değerinin ne düzeyde olması gerektiği hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Ölçek boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,00-0,39 arasında ise ölçek güvenilir değil, 0,40-0,59 arasında ise düşük, 0,60-0,79 arasında ise oldukça güvenilir, 0,80-1,00 arasında ise yüksek derecede güvenilir (Karagöz, 2016). DeVellis (2012)'e göre ise güvenilirlik katsayısı 0,70 üzerinde olmalıdır (Pallant, 2011). Seçer (2013) ve Büyüköztürk (2012) de güvenilirlik katsayısının 0,70 üzerinde olmasının yeterli görüldüğünü belirtmişlerdir. "Yönetici Korkusu" alt boyutuna ilişkin α katsayısı 0,92; "Meslektaş Korkusu" alt boyutuna ilişkin α katsayısı 0,80; "Yasal Süreçlerden Korku" alt boyutuna ilişkin α katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. "Okullarda Korku Kültürü Ölçeği'nin" tamamına ilişkin α katsayısı da 0,92'dir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılıklarının belirlenmesi için iki yarı test güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiş, tüm alt boyutlarda iki yarımlar arası korelasyon değerleri 0,90 ve üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada okullardaki korku kültürü düzeyinin belirlenmesi için yönetici korkusu (1-9), meslektaş korkusu (10-13) ve yasal süreç korkusu (14-18) olmak üzere 3 boyut ve toplam 18 maddeden oluşan "Okullarda Korku Kültürü Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi (1=Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Her zaman) bir ölçektir. Ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, ölçeğin okullarda korku kültürü düzeyini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan üç faktör toplam varyansın % 64,662'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen üç faktörlü yapının doğrulanması için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($X^2/sd=2,231$; RMSEA=0,068; GFI=0,882; AGFI=0,854; CFI=0,952; NFI=0,90; NNFI=0,931; IFI= 0,942) kabul edilir düzeyde bulunmuştur. Bu da ölçeğin faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Araştırmanın ölçüt geçerliliğinin doğrulanması için madde toplam test korelasyonu, alt-üst

%27'lik gruplar arasında t-testi ve benzer ölçek olarak belirlenen "Korku İklimi Ölçeği" ile korelasyon analizleri yapılmıştır. Madde toplam test korelasyonları 0,44-0,73 arasında hesaplanmıştır. Alt-üst %27'lik gruplar arasında gerçekleştirilen t-testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı çıkmıştır. "Korku İklimi Ölçeği" ile "Korku Kültürü Ölçeği" arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Elde edilen tüm bu sonuçlar ile ölçeğin ölçüt geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Güvenirlilik sonuçlarının belirlenmesi için ölçeğin alt boyutları ve toplam puanına göre Cronbach's Alpha değerlerine bakılmış ve bu değerlerin 0,80 ve 0,92 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Geliştirilen "Okullarda Korku Kültürü Ölçeği"nin toplam puanı alınabilmekte ve okullarda korku kültürü düzeyi genel olarak belirlenebilmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Alanyazında okullarda korku kültürü düzeyini belirlemek üzere hazırlanan bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Okullarda korku kültürü düzeyini belirlemek, korku kültürü ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin kullanılabilceği ve alana katkı sunacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ashkanasy, N. M., ve Nicholson, G. J. (2003). Climate of fear in organisational settings: construct definition, measurement and a test of theory. *Australian Journal of Psychology*, 55(1), 24-29.
- Bryman, A., ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. New York, NY, US: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü:niçin "mış gibi" davranıyoruz*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2014). *Gerçek özgürlük*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İletişim donanımları* (53. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın?* (2. Baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü:niçin "mış gibi" davranıyoruz*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum*, 2(9).
- Furedi, F. (2007). The only thing we have to fear is the 'culture of fear' itself. *American Journal of Sociology*, 32, 231-234.
- Furedi, F. (2014). *Korku kültürü risk almamanın riskleri* (2. Baskı). (B. Yıldırım Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1998).
- Furedi, F. (2018). *How fear Works: culture of fear in the 21st century*. New York: Bloomsbury Publishing.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update (10th ed.) Boston: Pearson.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim sisteminde korku kültürü ve disiplin sorunu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 1-9.

- Harputlu, F. (2012). *Yeni kapitalizmin toplumsal denetim aracı-korku kültürü ile kitle iletişim araçları ilişkisi: Türkiye'deki internet haber siteleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaşmer, T. (2009). *Korku kültürünün yönetim, çalışanlar ve işletme üzerindeki etkilerinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kunnan, A.J. (1998). An introduction to structural equation modelling for language assessment research. *Language Testing*, 15 (3), 295–332.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28, 563–575.
- Mannoni, P. (1992). *Korku*. İstanbul: Yeni Yüzyıl Kitaplığı.
- Mölder, H. (2011). The culture of fear in international politics – a western-dominated international system and its extremist challenges. *ENDC Proceedings*, 14, 241–263.
- Oran, F. Ç. Ve Balkan Alkan, B. (2017). Örgütlerde korku kültürüne ilişkin bir model önerisi. 5. *International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Proceedings Book*, 619-631.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özpolat, A. (2018). *Toplumsal korkular üzerine sosyolojik bir araştırma (Fırat Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4th. Ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sincer, S. (2016). *Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sincer, S., ve Atanur Baskan, G. (2017). Analyzing the Relationship Between Culture of Fear and Burnout According to the Perceptions of Academics. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şeker, H., Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, Z. (2015). *Korku kültürü ile kent ilişkisi üzerine kuramsal tartışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdigül, A. (2014). *Televizyon ana haber bültenlerinde korku kültürünün inşası*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005, Denizli.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

kcelik@pau.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Ümit KAHRAMAN

ukahraman@pau.edu.tr

EK: OKULLARDA KORKU KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

	Size en uygun seçeneğe X işareti koyunuz, lütfen boş soru bırakmayınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Okul içinde okul yöneticim tarafından sürekli izleniyordum gibi hissederim.	1	2	3	4	5
2	Okul yöneticimle karşılaşma ihtimali beni tedirgin eder	1	2	3	4	5
3	Okul yöneticimle ters düştüğümde üzerimde bir baskı hissederim.	1	2	3	4	5
4	Okulumda birçok konuda disiplin baskıya dayalı sağlanır.	1	2	3	4	5
5	Okulda, okul yöneticisinin kurallarına uyma zorunluluğu olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5
6	Okul yöneticim okuldan ayrılrsa, üzerimdeki baskının kalktığını hissederim.	1	2	3	4	5
7	Okul yöneticim elindeki yetkiyi yaptırım unsuru olarak kullanır.	1	2	3	4	5
8	Okul yöneticim her koşulda bizi kendisine itaat etmeye zorlar.	1	2	3	4	5
9	Hata yaparsam okul yöneticimin sert tepki göstermesinden çekinirim.	1	2	3	4	5
10	Davranışlarımın meslektaşlarım tarafından eleştirilmesinden çekinirim.	1	2	3	4	5
11	Okulda yalnız kalmamak için genel görüşe muhalif tavır göstermek istemem.	1	2	3	4	5
12	Okulumda siyasi görüşlerimin bilinmesi beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5
13	Okulda yaşam tarzımın bilinmesi beni tedirgin eder	1	2	3	4	5
14	Okulda yaptığımız davranışların meslekten atılmaya sebep olmasından endişelenirim.	1	2	3	4	5
15	Okulumda kişiler arasındaki en küçük sorunların bile disiplin soruşturması haline getirilmesinden endişelenirim.	1	2	3	4	5
16	Derslere mazeretli olarak geç kalsam bile hakkımda yasal işlem başlatılma ihtimalinden huzursuz olurum.	1	2	3	4	5
17	Bazı kurallara doğru bulduğum için değil ceza almamak için uyarım.	1	2	3	4	5
18	Çoğunluktan farklı davrananlara cezaların daha kolay verilmesinden endişelenirim.	1	2	3	4	5

Planning, Implementation and Assessment of an Electronic Mentorship Program in the Field of Computer Education and Instructional Technologies

Sakine Öngöz Trabzon University ORCID ID: 0000-0003-2232-7031

Abstract

In this case study of qualitative design, an electronic mentoring program was implemented in the field of computer education and instructional technologies. The program was carried out with group mentoring model whereby postgraduate students provided mentorship for undergraduate peers as a part of a multimedia development project. The e-mentorship program was completed in 17 weeks in a three-phase structure. Qualitative datas were collected and analysis of the data showed that mentors supported the mentees in many aspects. The most prominent of these were reported as writing reports on academic level, selection of qualified multimedia, and carrying out the project in a planned and collaborative manner. The most important contribution of the program to the mentors was referred to as establishing new friendships and development of communication skills throughout the process. In addition, the mentors stated that they learnt to manage a project team and they had enjoyed professional satisfaction by supporting the mentees. From the mentees' point of view, the e-mentoring experience developed them significantly in the form of working collaboratively, learning the project process by experiencing, and improving technical skills.

Keywords: *E-Mentorship*, CEIT, Public Service Announcement (PSA), Multimedia, Project Development



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 334-351
DOI: 10.17679/inuefd.441372

Article type:
Research article

Received : 06.07.2018
Accepted : 29.04.2019

Suggested Citation

Öngöz, S. (2019). Planning, implementation and assessment of electronic mentorship program in the field of computer education and instructional technologies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 334-351. DOI: 10.17679/inuefd.441372

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Electronic mentoring (e-mentoring) refers to the use of computer-based communication tools to support the mentoring relationship. Thompson, Jeffries and Topping (2010) describes e-mentoring as "*the relationship that emerges as a mentor preferentially takes the path of electronic communication in order to contribute to the mentee's knowledge, skills, trust and cultural understanding*". E-mentoring applications include three basic roles as coordinator, mentor and mentee. If the mentor gives guidance and the mentee is the one who needs the support, the setting does not differ much from the classical mentorship concept. What is different here is that digital technology is used for the interaction between the mentor and the mentee. The role of the coordinator in this process is to make the operation of the program regular and continuous.

In many countries of the world, e-mentorship has already become an indispensable part of education systems. Single and Single (2005) think that e-mentoring has gained that extent of recognition owing to the fact that it is able to solve many problems encountered in the classical mentoring. In the context of higher education, e-mentoring is being used as a supporter of self-paced or one-on-one education and is becoming increasingly popular (Risquez, 2011). However, compared to the US and Europe, the academic studies related to the use of mentoring in education in Turkey are at the beginning level yet (Kuzu, Kahraman and Odabaşı, 2012). In reality, it is predicted that institutionalization of mentoring in universities will lead to many positive effects on institutions, mentors and mentees (Ayдын Tükeltürk and Balcı 2014).

Purpose

The aim of this study is to plan, implement and assessment an e-mentoring program attended by undergraduate and graduate students in Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) department. The research problem can be stated as "*What is the achievement status of the e-mentoring program offered by postgraduate students to undergraduate students during the development of a multimedia project, and what are the effects of the program on the participants' development?*" The study was carried out in search for the following questions:

Considering the e-mentoring program has been implemented;

1. at what level is the attainment of the specified targets from the mentors' point of view?
2. at what level is the attainment of the specified targets from the mentees' point of view?
3. what effects does it have on personal and professional development of the mentors and mentees?

Method

This is a case study designed as a qualitative study. Students who will participate in the e-mentorship program should meet certain criteria. For this reason, criterion sampling, one of the selection strategies for purposeful sampling method, was used in determining the study group. Forty-four undergraduate students were selected as mentees and eight postgraduate students as mentors. The works carried out throughout the e-mentorship program were carried out in consideration of the three-stage process set out by Single and Single (2005). It took two weeks to schedule the program, thirteen weeks to implement, and two weeks to assess it.

The works on the project which aimed at developing a multimedia in the form of a public service announcement were conducted in accordance with the ADDIE design model. After each step, the mentor and mentee groups prepared written reports. The system logs from all the shared areas created in the electronic environments were archived. In addition to this, after the e-mentorship program was completed, the participants shared their written comments regarding the process. The project development reports and the data obtained from the written forms were analyzed through separate content analysis and the study themes were reached. Also, direct citations were given from the reports and written forms; photographs taken during the implementation, images of the shared areas, and images developed for the public service announcements were used to reinforce the findings.

Findings

The mentors think that they proved the most helpful to their groups particularly in project report writing. Likewise, 72,3% of the mentees stated that they received support from their mentors in writing reports. A

large part of the interaction areas that were used from the beginning to the end of the project permanently were electronic. 75,0% of the mentees find the technologies used to provide interaction in the e-mentoring process sufficient. Furthermore, all the mentors said that the e-mentoring program had contributed to improving their communication skills. Half of the mentees (50,0%) think that the e-mentoring process gives them the ability to work in collaboration with the group. It is followed by the learning by experiencing the multimedia project development process by 43,2%. Apart from that, 63,6% of the mentees used at least one technology that they had not known before during the program. The leading ones were found to be the technologies concerning a professional TV studio such as video cameras, prompters, and green screen were among the first. As much as 90,9% of the mentees pointed out that they are willing to work with a mentor again if it becomes possible.

Discussion & Conclusion

There were 13 mentor-group pairs on the program. All the collaborative project works have resulted in a concrete outcome as a multimedia product in the form of public service announcement. The fact that the ultimate goal of the e-mentoring program was to prepare a well-developed multimedia environment can account as an important factor in the successful completion of the program by bringing the mentors and mentees in a common goal.

During the program, the mentees did not have any difficulty in requesting help and the recommendations made by the postgraduate students were accepted considering their expertise and experience. Throughout the program, the mentors supported their respective groups in project report writing and academic language use the most. The related literature reveals that mentoring fosters professional and personal satisfaction among mentors (Aydın Tükeltürk and Balcı 2014). Similarly, in our study, the mentors reported guiding the undergraduate students as a pleasing condition that gives them professional satisfaction.

The e-mentor position helped the postgraduate students realize the sub-areas they are not competent in. In line with their mission as a role model, they had to improve themselves. Similar results were obtained in the research conducted by Lopez-Real and Kwan (2005).

As a result of the e-mentoring program, the undergraduate students could learn to work in a group. In addition, the mentors had the opportunity to transform their theoretical knowledge into practice on the multimedia project development.

Another important achievement by the mentors in the program is that they learned to use various hardware and software technologies that they had not known before.

From a holistic point of view, it is concluded that our e-mentoring program has achieved the goals set for mentors and mentees and the implementation has a positive impact on personal and professional development of the participants. The results show that postgraduate students can turn into effective e-mentors in a well-planned e-mentoring program.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Alanında Bir Elektronik Mentorlük Programının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Sakine Öngöz Trabzon Üniversitesi ORCID ID: 0000-0003-2232-7031

Öz

Nitel desende gerçekleştirilen bu durum çalışmasında, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında bir elektronik mentorlük programı gerçekleştirilmiştir. Grup mentorlük modelinin kullanıldığı programda, lisansüstü eğitimlerine devam eden öğrenciler bir çoklu ortam geliştirme projesi süresince lisans öğrencilerine mentorlük yapmıştır. E-mentorlük programı üç aşamalı bir yapı içinde 17 haftada tamamlanmıştır. Nitel verilerin toplandığı çalışmanın sonuçları, mentorlerin mentilere birçok konuda destek olduğunu göstermektedir. Bunlar içinde en öne çıkanlar; akademik dilde rapor yazma, nitelikli çoklu ortamların seçimi, projenin planlı ve işbirliği içinde yürütülmesi şeklindedir. Mentorlere göre programın kendilerine sağladığı en önemli katkılar, yeni dostluklar kurmaları ve bu süreçte iletişim becerilerinin gelişimidir. Ayrıca mentorler bir proje ekibinin nasıl yönetileceğini öğrendiklerini ve mentilere yardımcı oldukları için meslekî doyuma ulaştıklarını bildirmektedir. Mentiler açısından ele alındığında e-mentorlük programı; işbirliği içinde çalışabilme, proje sürecini deneyimleyerek öğrenme ve teknik beceriler geliştirme konularında önemli katkılar sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: E-Mentorlük, BÖTE, Kamu Spotu, Çoklu ortam, Proje Geliştirme



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 334-351
DOI: 10.17679/inuefd.441372

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 06.07.2018
Kabul Tarihi : 29.04.2019

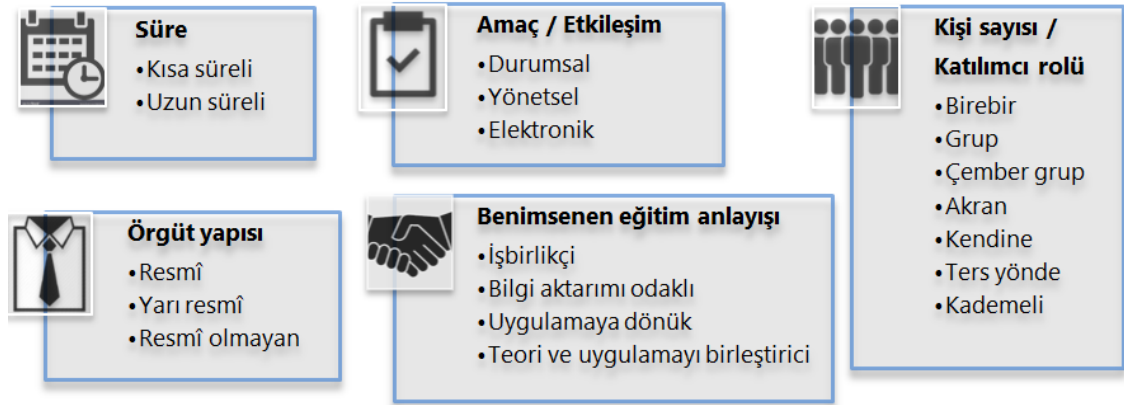
Önerilen Atıf

Öngöz, S. (2019). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında bir elektronik mentorlük programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 334-351. DOI: 10.17679/inuefd.441372

GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı, bireyin kendisine en uygun ortamda ve yöntemlerle öğrenmesini hedeflemektedir. Bu süreçte öğrenciler için rol model olmak, onların kendilerini tanımasını sağlamak, sorunlarla nasıl baş edebilecekleri ile ilgili rehberlik etmek; istendik davranışların ortaya çıkarılabilmesi için önemlidir. Çünkü öğrenciler, yalnızca bilgi aktarmaya odaklı öğretmenlerden daha fazlasına gerek duymaktadır. Bu gereksinimin karşılanması sürecinde mentorlük, iyi bir çözüm yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ticaret ve sağlık gibi alanlarda da kullanıldığı bilinen mentorlük; "bir kişinin kendisinden daha az deneyimli başka bir kişiye kişisel ve meslekî gelişim konusunda yardım etmesi" şeklinde açıklanmaktadır (Anderson ve Shannon, 1988; Goff ve Torrance, 1999). Bu yardımlaşma işinde deneyimli olan kişi 'mentor', daha az deneyimli olan kişi ise 'menti' olarak adlandırılmaktadır (Alemdağ, 2015). Burada sözü edilen yardım, kısa süreli ve basit bir desteğin çok daha ötesindedir. Mentorün; psikolojik danışman, öğretmen, destek verici, arkadaş, koç, savunucu, iletişim uzmanı, rol model, koruyucu ve rehber olma gibi çok çeşitli görevi bir arada yerine getirmesi beklenmektedir (Miller, 2002; Visagie, 2011).

Aydın Tükeltürk ve Balcı (2014), farklı bilim dallarında ve farklı amaçlarla kullanılmasından kaynaklı, mentorlükle ilgili yapılan tanımların benzer yönleri olmasına rağmen, konuyla ilgili fikir birliğine varılmadığına dikkat çekmektedir. İlgili alan yazın (Alemdağ, 2015; Crisp ve Cruz, 2009; Miller, 2002; Single ve Single, 2005; Şerefhanoglu, 2014; Welsh, 2004; Zachary, 2005) incelendiğinde, terminolojideki bu karmaşanın mentorlük tür ve modellerinde de kendisini gösterdiği görülmektedir. Mevcut sınıflandırmalarda kurumsallık ve mentorlüğün süresi bağlamında çoğu zaman ortak adlandırmalar yapılırken; katılımcı rolü, öğretimde benimsenen yaklaşım, mentorlüğün amacı ve mentor-menti etkileşimi yönleri ile farklılıklara rastlanmaktadır. En çok tercih edilen sınıflandırma kriterleri dikkate alındığında, mentorlük tür ve modelleri Şekil 1'de verildiği şekliyle gruplandırılabilir.



Şekil 1. Mentorlük Türleri / Modelleri

Mentorlük tür ve modelleri bazen birbirinin alternatifi olsa da çoğu zaman tamamlayıcısı durumundadır. Bir mentorlük programı; uzun süreli, elektronik, yarı resmî, kademeli ve işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirilebilir. Hatta ortak sınıflandırma kriteri altında yer alan bazı mentorlük türleri aynı program kapsamında birbirinin tamamlayıcısı olarak kullanılabilir. Akran mentorlüğünün kademeli mentorlük şeklinde uygulandığı bir program, bu duruma örnek olarak verilebilir. Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, çeşitlenmesi ve mentorlükte kullanılabilir hale gelmesi ile birlikte elektronik mentorlüğün dikkat çekici bir şekilde öne çıktığı görülmektedir.

Elektronik Mentorlük

Elektronik mentorlük (e-mentorlük), mentorlük ilişkisini desteklemek için bilgisayar temelli iletişim araçlarının kullanımını ifade etmektedir. Thompson, Jeffries ve Topping (2010), e-mentorlüğünü; "mentinin bilgi, beceri, güven ve kültürel anlayışına katkıda bulunmak amacıyla, mentorün öncelikli olarak elektronik iletişim yolunu tercih etmesiyle oluşan ilişki" olarak açıklamaktadır. E-mentorlük uygulamalarında koordinatör, mentor ve menti olmak üzere üç temel rol bulunmaktadır. Mentorün rehberlik eden, mentinin ise desteğe gereksinim duyan kişiler olması durumu klasik mentorlük anlayışından çok da farklılık göstermemektedir. Burada farklılık oluşturan unsur, mentor-menti arasında kurulan etkileşimde dijital teknolojilerden faydalanılıyor olmasıdır. Koordinatörün bu süreçteki rolü, programın işleyişini düzenli ve sürekli hale getirmektir. E-mentorlük uygulamalarının bir koordinatör tarafından şekillendirilerek yönetilmesi, alanyazında da önerilmektedir

(Culpepper, 2008). E-mentorlük uygulamalarında temel rollere sahip kişiler arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlanması amacıyla özel alanlar oluşturulmaktadır. Programa yönelik bilgilendirme ve paylaşımların yapıldığı, mentor ve mentilerin iletişim kurduğu ortama '*ortak alan*' adı verilmektedir. Ortak alan, koordinatör tarafından düzenlenmektedir. Mentor-koordinatör veya mentor-mentor etkileşimini sağlamak amacıyla oluşturulmuş, bilgi ve belge paylaşımının yapıldığı alan; '*mentor alanı*'dır. Menti-koordinatör veya menti-menti etkileşiminin sağlandığı alan ise '*menti alanı*' şeklinde isimlendirilmektedir (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012).

Falconer (2006), e-mentorlüğün; uzak mesafelerdeki kişiler arasında ilişki kurma ve sürdürmeye imkân verdiğini, daha hızlı cevap verme süresine sahip olduğunu, yüzyüze mentorlukta kurum ve kişilerden kaynaklı yaşanabilecek olası sorunların üstesinden gelmek konusunda katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu süreçte, e-postadan öğrenme yönetim sistemlerine kadar çok çeşitli teknolojinin etkileşim amacıyla kullanımı mümkündür. Mentorluk anlayışını değiştiren ve e-mentorlügen bir kavram olarak ortaya çıkaran şey de aslında bu teknolojilerin gelişimi ve kullanımının giderek yaygınlaşması ile doğrudan ilgilidir (Kahraman, 2012). E-mentorluk, nihai hedefleri ve programı yönüyle yüzyüze mentorlukla benzerlikler göstermektedir. Ancak zaman ve mekân esnekliği, eşzamansız etkileşim ve değerlendirme olanakları başta olmak üzere çeşitli farklılıklara sahiptir (Risque, 2011).

Dünyanın birçok ülkesinde e-mentorluk eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası haline almış durumdadır. Single ve Single (2005), e-mentorlüğün bu denli kabul görmesinin sebebi olarak klasik mentorlukta karşılaşılan birçok soruna çözüm üretebiliyor olmasını göstermektedir. Yüksek öğretim özelinde incelendiğinde; e-mentorluk, başlı başına veya yüzyüze eğitimin destekleyicisi olarak kullanılmakta ve giderek daha da popüler bir hale gelmektedir (Risque, 2011). Ancak ABD ve Avrupa ile kıyaslandığında Türkiye'de eğitimde mentorlüğün kullanımı ile ilgili nitelikli uygulama sayısı oldukça azdır. Konuyla ilgili akademik çalışmalar dahi henüz başlangıç seviyesindedir (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Oysa mentorlüğün üniversitelerde kurumsal hale getirilmesinin kurum, mentor ve mentiler üzerinde birçok yönüyle olumlu etkiler ortaya çıkaracağı bilinmektedir (Aydın Tükeltürk ve Balcı 2014).

Ülkemizde üniversite eğitiminin aksayan yönleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi de öğretim elemanı yetersizliğidir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümleri ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonuçları, bu bölümlerde lisans eğitimine devam eden öğrenci sayısının 10000'in üzerinde ve öğretim elemanı sayısının 516 olduğunu ortaya koymaktadır. Lisans seviyesinde her 42 öğrenciye bir öğretim elemanının düştüğü, bölüm başına düşen ortalama öğretim üyesi sayısının ise 5.42 olduğu ifade edilmektedir. Bu öğretim elemanları kendi bölümleri dışında üniversite veya fakültelerinde farklı programlara devam eden yaklaşık 25000 öğrenciye de ders vermektedir (Bardakçı, Kılıçer ve Özeke, 2017). Bu durum, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkları ve gereksinimleri dikkate alarak öğretim yapmalarının önünde önemli bir engel olarak değerlendirilebilir. Özellikle teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili hedefleri bulunan dersler için bu durum daha da önemli bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu noktada lisansüstü öğrencilerin işe koşulduğu e-mentorluk programlarının düzenlenmesi ve etkilerinin incelenmesi araştırılmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünyanın saygın üniversitelerinin e-mentorlügen programlarına dahil etmiş olması, e-mentorlukla ilgili akademik çalışmalardan elde edilen olumlu sonuçlar, üniversitelerde öğretim elemanı yetersizliğinden kaynaklı sorunlar ve Türkiye'de e-mentorlukla ilgili bilimsel çalışma sayısının azlığı bir arada değerlendirildiğinde; üniversite seviyesinde bir e-mentorluk programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan bir çalışmadan elde edilecek sonuçların, alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi "*Çoklu ortam projesi geliştirme sürecinde lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine e-mentorluk yaptığı programın hedeflerine ulaşma durumu ve katılımcıların gelişimleri üzerinde etkileri nelerdir?*" şeklinde ifade edilebilir. Bu doğrultuda cevap aranan sorular aşağıda verilmektedir:

E-mentorluk programının;

1. mentorler açısından belirlenen hedeflere ulaşma durumu nedir?
2. mentiler açısından belirlenen hedeflere ulaşma durumu nedir?
3. mentor ve mentilerin kişisel ve meslekî gelişimleri üzerine etkileri nelerdir?

YÖNTEM

Nitel desende gerçekleştirilen bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme sebebi, araştırılan konuyla ilgili derinlemesine inceleme yapmaya ve ayrıntılı sonuçlar ortaya koymaya uygun oluşudur (Hancock ve Algozzine, 2016). Araştırma kapsamında BÖTE alanında lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin lisans eğitimine devam eden öğrencilere e-mentorluk yaptığı bir program planlanarak uygulanmıştır. Program süresince ve program tamamlandıktan sonra toplanan veriler, programın

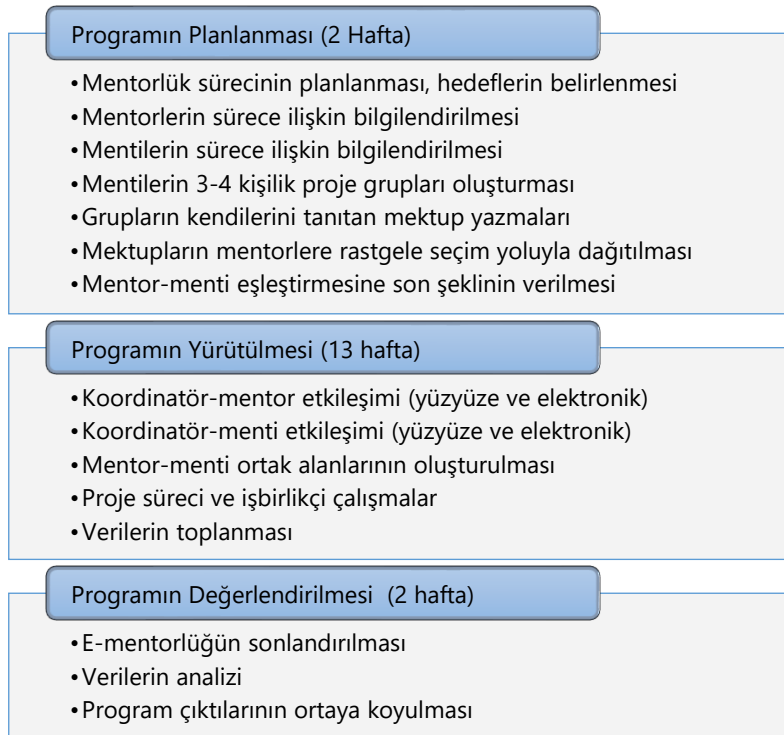
mentor ve mentiler için belirlenen hedeflere ulaşma durumunu ile katılımcıların kişisel ve meslekî gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, gerçekleştirilen e-mentorlük programı için sınırlı olup genelleme yapmak gibi bir amaç bulunmamaktadır.

Çalışma Grubu

E-mentorlük programına katılacak öğrencilerin belli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminin seçim stratejilerinden birisi olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Lisansüstü öğrencilerin programa e-mentor rolüyle katılmalarının ölçütü olarak şu kriterler belirlenmiştir: BÖTE anabilim dalında yüksek lisans veya doktora yapıyor olmak; lisans eğitimi sırasında Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini başarıyla tamamlamış olmak; lisansüstü seviyedeki Çoklu Ortam Öğrenmede Etkileşimli İçerik Tasarımı dersini alıyor olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak. Lisans öğrencilerinin programa katılabilmesi için belirlenen ölçütler ise; BÖTE bölümü lisans programında üçüncü sınıf öğrencisi olmak, Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi dersini ilk kez alıyor olmak ve araştırmaya gönüllü katılmak şeklindedir. Belirlenen şartları sağlayan 44 lisans öğrencisi menti, 8 lisansüstü öğrencisi ise mentor olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Lisans öğrencilerinin 21'i kadın, 23'ü erkek; lisansüstü öğrencilerin ise 3'ü kadın, 5'i erkektir.

Süreç ve Yapılan Çalışmalar

E-mentorlük programında yer alan mentor sayısının menti sayısına kıyasla daha az olması ve çoklu ortam projesi geliştirme süresince mentilerin grup halinde çalışacak olmaları dikkate alındığında; program için en uygun modelin grup mentorlük modeli olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, grup mentorlülle ilgili farklı tanımlara rastlanmaktadır. Bir mentinin birden fazla mentorden rehberlik alması veya bir mentorün benzer ihtiyaçlara sahip birden fazla mentiye rehberlik etmesi söz konusu olabilmektedir. Kuperminc ve Thomason (2013), grup mentorlüğünün genellikle, birden fazla sayıdaki mentinin bir veya daha fazla sayıdaki mentor ile ilişki kurduğu mentorlük biçimi olarak anlaşıldığını dile getirmektedir. E-mentorlük programı süresince yapılan çalışmalar Şekil 2'de görüldüğü üzere Single ve Single (2005) tarafından ortaya koyulan üç aşamalı süreç dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. E-Mentorlük Programı Sürecinde Yapılan Çalışmalar

E-mentorlük programının ilk aşamasında programın nasıl yürütüleceği ve süreçte ne tür çalışmalar yapılacağı ayrıntılı biçimde planlanmıştır. Mentorler ve mentiler için programın hedefleri ayrı ayrı ortaya koyulmuştur. Bu süreçte iki BÖTE eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

E-mentorlük programı başlamadan önce mentorler ve mentiler için iki ayrı bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Ardından eşleştirme işlemine geçilmiştir. Bu amaçla ilk olarak mentilerden kendi istekleri doğrultusunda 2-4 kişilik gruplar oluşturmaları ve grup olarak mentorlerine hitaben bir mektup yazmaları istenmiştir. Bu mektuplarda grup üyelerinin adları, iletişim bilgileri, hangi konularda kendilerini yeterli veya yetersiz gördükleri ve proje süresince yardıma gerek duyacakları durumlar ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Mektuplar, zarflara koyularak Şekil 3'te görüldüğü üzere mentorlere rastgele seçim yoluyla dağıtılmıştır.



Şekil 3. Mentor-Menti Eşleştirilmesine Ait Görüntüler

Her mentor seçtiği grup veya gruplarla ilgili mektupta yer alan bilgileri inceledikten sonra, koordinatörün rehberliğinde mentor-grup eşleştirmelerinde bazı değişimler yapılmıştır. Bu değişim, gruptaki öğrencilerin yetenekleri ve beklentileri dikkate alınarak ve mentorün gruba ne ölçüde katkı sağlayabileceği değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir. Eşleştirme tamamlandıktan sonra ortaya çıkan durum Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1
Mentor-Menti Grup Eşleştirmeleri

Mentor	Cinsiyet	Program	Meslek / Çalışma alanı	Eşleşilen grup (lar)
M1	Erkek	Doktora	Öğretim Görevlisi	G1, G2
M2	Erkek	Doktora	Öğretim Görevlisi	G3
M3	Erkek	Doktora	BT Öğretmeni	G4
M4	Kadın	Y. Lisans	Uzaktan Eğitim Uzmanı	G5, G6
M5	Kadın	Y. Lisans	BT Öğretmeni	G7, G8
M6	Kadın	Y. Lisans	Özel Sektör Çalışanı	G9, G10
M7	Erkek	Y. Lisans	Özel Sektör Çalışanı	G11, G12
M8	Erkek	Y. Lisans	Öğretim Görevlisi	G13

Tablo 1'de görüldüğü üzere, bazı mentorler bir, bazıları ise iki grupla eşleştirilmiştir. Mentorlerin iş yükünün mentorlük sürecini olumsuz etkilediği (Lee ve Feng, 2007) bilindiği için, eşleştirmelerde iş yükü dikkate alınmıştır. Planlanan e-mentorlük programı, 13 hafta süreyle yürütülmüştür. Program süresince koordinatör ve mentorler her hafta bir saat yüzyüze görüşmüştür. Bunun yanı sıra anlık mobil mesajlaşma uygulaması ile elektronik ortamda mentor alanı oluşturulmuştur. Koordinatör ve mentorlerin etkileşimi, haftada bir saat yüzyüze görüşme ve Facebook sosyal ağında oluşturulan kapalı grup yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca mentorlerle eşleştirildiği her grup arasında etkileşim alanları oluşturulmuştur. Koordinatör rolündeki araştırmacı, oluşan bu etkileşim alanlarına yalnızca veri toplamak amacıyla dahil olmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı, e-mentorlük programı süresince haftalık görüşmeler ve elektronik ortak alanlar aracılığıyla katılımcılarla uzun süre aynı ortamı paylaşmıştır. Bu durum gerek mentor gerekse mentilerin koordinatör ile aralarında arkadaşça bir ilişki kurulmasına zemin hazırlamıştır. Böylesi ortamlarda uygulanan veri toplama araçlarından daha sağlıklı veriler elde edildiği (Streubert ve Carpenter, 2011) bilinmektedir. Bunun yanı sıra, inandırıcılığı artırmak ve geçerliği sağlamak amacıyla veri üçgenlemesi (Creswell, 2003) yapılmış; bulguların ortaya koyulmasında birden fazla kaynaktan elde edilen veriler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları Şekil 4'te verilmektedir.



Şekil 4. Veri Toplama Araçları

E-mentorlük programı kapsamında çoklu ortam projesi sürecindeki çalışmalar ADDIE tasarım modeli basamakları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Her bir basamak sonrasında mentorler ve menti grupları yazılı rapor hazırlamıştır. Elektronik ortamlarda oluşturulmuş ortak alanların tamamına ait sistem kayıtları arşivlenmiştir. Bunların yanı sıra e-mentorlük programı tamamlandıktan sonra katılımcıların sürece ilişkin yazılı görüşleri alınmıştır. Araştırmanın amacı ve problem cümleleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, üç BÖTE alan uzmanının incelemesine sunulmuş, gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Mentorler için geliştirilen formda dokuz açık uçlu soru bulunmaktadır. Mentilerin bireysel olarak doldurdıkları form ise yedi açık uçlu soru içermektedir. Proje gelişim raporları ve yazılı formlardan elde edilen veriler ayrı ayrı içerik analizi ile çözümlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Bu yolla ulaşılan bulguların gösteriminde grafik ve tablolardan faydalanılmıştır. Bulguların desteklenmesi amacıyla raporlardan ve yazılı formlardan doğrudan alıntılar yapılmış; sürece ait fotoğraflar, ortak alanlara ait görüntüler ve geliştirilen kamu spotlarına ait görseller kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular e-mentorlük programının mentorler ve mentiler açısından ayrı ayrı değerlendirilmesi bağlamında ele alınmaktadır.

E-Mentorlük Programının Mentorler Açısından Değerlendirilmesi

Mentorler tarafından hazırlanan raporlar incelendiğinde, en çok hangi aşamada zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorlukların gerekçesi olarak neleri gördükleri ile ilgili Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2

Mentorlerin Yaşadıkları Zorlukların Proje Geliştirme Basamakları Bağlamında Analizi

Mentor	Grup	Aşama	Gereççe
M1	G1	Analiz	Proje basamaklarının uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili hem mentorün hem de mentilerin deneyimsiz olması
	G2	Analiz	Proje basamaklarının uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili hem mentorün hem de mentilerin deneyimsiz olması
M2	G3	Analiz	Mentilerin proje basamaklarını çok iyi bilmemesi
M3	G4	Geliştirme	Tasarım aşamasında planlanan çalışmaların mentilerce gerektiği gibi yapılamaması
M4	G5	Tasarım	Grup üyeleri arasında görüş farklılıkları
	G6	Uyg. ve Değ.	Mentilerin işleri zamanında yetiştirememesi
M5	G7	Tasarım	Yapılabilirliği düşünülmeden fikir üretilmesi
	G8	Analiz	Tanışmanın ve birlikte çalışmanın zorluğu
M6	G9	Analiz	Mentilerin ne yapması gerektiğini bilmemesi
	Tasarım	Seçilen konunun kamu spotuna uygunluğunun mentilere anlatılması	
M7	G10	Analiz	Mentilerin ne yapması gerektiğini bilmemesi
	Tasarım	Seçilen konunun kamu spotuna uygunluğunun mentilere anlatılması	
M7	G11	Analiz	Mentilerin proje basamaklarını çok iyi bilmemesi
	G12	Analiz	Mentilerin proje basamaklarını çok iyi bilmemesi
M8	G13	Analiz	Verimli iletişim kurmanın zorluğu
	Tasarım	Mentorün bilgi eksikliği (Senaryo yazımı gibi)	

Tablo 2’de görüldüğü üzere, mentorlerin çoğu en fazla Analiz, ikinci olarak Tasarım aşamasında zorluk yaşamıştır. Bu durumun gerekçesi olarak mentilerin proje basamaklarını ve bu kapsamda neler yapması gerektiğini henüz bilmiyor olmaları gösterilmiştir. M4 kodlu mentorün düşünceleri şu şekildedir: *“İki grubum için farklı aşamalarda zorluk yaşadım. Gruplarımdan birinde proje ekibi kendi arasında sürekli tartışma ve anlaşmazlık halindeydi. Bu durum haliyle motivasyonu olumsuz etkiliyordu. Bu süreçte grup üyelerinin her birine ayrı ayrı görevler vererek onların bireysel çalışmalarını sağlamaya çalıştım. Ancak bu tartışmalar beni bazen ümitsizliğe düşürdü ve zorlandım. Diğer grubumda ise uygulama ve değerlendirme aşaması daha zordu. Çünkü ham çekimlerin kurgulanması süreci çok uzadı. Diğer gruplara göre uygulama basamağında hayli geride kaldılar.”*

Mentorlerden kendilerini değerlendirmeleri istenmiş ve program süresince en çok hangi konularda gruplarına katkı sağladıkları sorulmuştur. Cevaplar analiz edildiğinde Tablo 3’teki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3
Mentorlere Göre Gruplarına En Çok Katkı Sağladıkları Durumlar

Katkı sağlanan durum	Mentor							
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Akademik dilde proje raporu yazma								
İyi hazırlanmış çoklu ortam örnekleri sağlama								
Projenin koordinasyonu / İşbirliği								
Senaryo yazımı / Storyboard oluşturma								
Motivasyonu artırma								
Çoklu ortam tasarımı ile ilgili teorik bilgi								
Teknik beceriler kazandırma								
Bilimsel bilginin önemini fark ettirme								

Tablo 3’e göre mentorler, en fazla proje raporu yazımı konusunda gruplarına yardımcı olduklarını düşünmektedir. İyi hazırlanmış çoklu ortam materyallerinin paylaşımı ve proje çalışmalarının koordine edilmesi de öne çıkan diğer ifadelerdir. Konuyla ilgili M6 kodlu mentorün görüşleri şöyledir: *“Rapor hazırlama sürecinde nasıl yazmaları gerektiği konusunda ve yazım hatalarının düzeltilmesinde yardımcı oldum. Bu durum, gruplarımdan birisinde daha fazla öne çıktı. Senaryo yazımında ve sahnelerin oluşturulmasında yapılanları olabildiğince detaylı inceleyerek önerilerde bulundum. Diğer grubumda anime karakter çiziminde bildiklerimi onlarla paylaştım.”*

Mentilere, mentorlerin kendilerine en çok hangi konularda katkıda bulunduğu sorulmuştur. Yazılı form aracılığı ile alınan görüşler analiz edildiğinde Tablo 4’teki bulgular ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4
Mentilere Göre Mentorlerin Kendilerine En Çok Katkı Sağladığı Durumlar

Katkı sağlanan durum	Menti sayısı ve oranı	
	f	%
Akademik dilde proje raporu yazma	34	72,3
Projenin koordinasyonu / İşbirliği	25	56,8
Yapılanlarla ilgili eleştiri ve öneride bulunma	18	40,9
Farklı bakış açısı getirme / Konu seçimi	17	38,6
Senaryo yazımı / Storyboard hazırlama	16	36,4
Teknik destek	11	25,0
İyi hazırlanmış çoklu ortam örnekleri bulma ve paylaşma	8	18,2
Motivasyonu artırma	4	9,1
Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi	2	4,5

Tablo 4’te görüldüğü üzere, mentiler %72,3 oranıyla en fazla rapor yazımı konusunda mentorlerinden destek gördüklerini ifade etmektedir. İkinci sırada projenin planlı ilerlemesi, üçüncü sırada ise geliştirilen kamu spotu ile ilgili eleştiri ve öneri yapılması gelmektedir. G8 kodlu grupta yer alan bir mentinin düşünceleri; *“Rapor yazımında kullandığımız günlük konuşma dilinden bizi kurtardı. Kamu spotunun konusunu belirlerken birkaç konu arasında kaldığımızda bize seçim yapmak için yardımcı oldu. Kamu spotu türünde bir çoklu ortamın ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini anlattı. Tasarım aşamasındayken hiçbir kurumu suçlamamız*

gerektiğini söyledi. Deneme çekimlerimizi seyredip olumlu ve olumsuz yönleriyle düşüncelerini söyledi, önerilerde bulundu. Proje süresince her aşamada bize destek oldu.” şeklindedir.

Sistem kayıtları incelendiğinde, mentor-menti etkileşiminin sağlanması amacıyla farklı bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalandığı görülmektedir. Ortak alan oluşturmak için program süresince en az bir kez kullanılmış olan araçlar Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5

E-Mentorlük Programı Süresince Etkileşim Amacıyla Kullanılan Teknolojiler

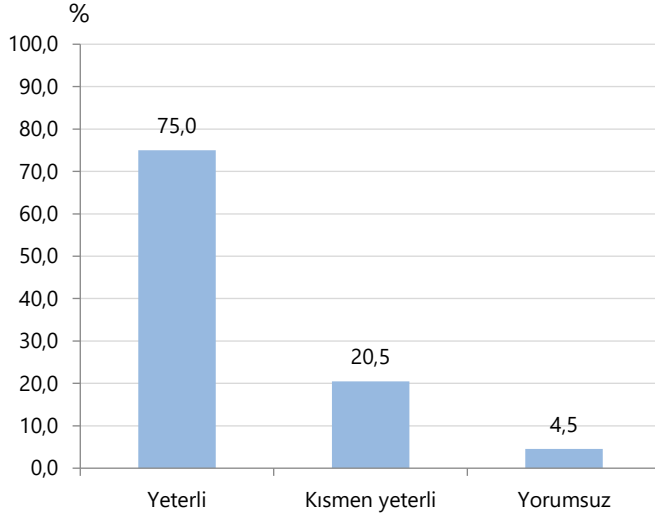
Ortam / Teknoloji	Ortak alanlar												
	M1-G1	M1-G2	M2-G3	M3-G4	M4-G5	M4-G6	M5-G7	M5-G8	M6-G9	M6-G10	M7-G11	M7-G12	M8-G13
E-posta													
Anlık mobil mesajlaşma													
Sosyal ağ													
Yüzyüze görüşme													
Çevrim içi depolama / döküman													
Telekonferans													
Öğrenme yönetim sistemi													
Telefon görüşmesi													
Web günlüğü (Blog)													
Telefon mesajı (SMS)													

Tablo 5’ten anlaşılacağı üzere dört mentor (M2, M3, M4 ve M5) grupları ile yüzyüze görüşmüştür. Ancak projenin başından sonuna kadar kullanılan ve sürekliliği olan etkileşim alanlarının büyük bir bölümü elektrondur. Mentor ve menti gruplarının tamamı, e-postayı bir iletişim aracı olarak kullanmıştır. En çok tercih edilen diğer teknolojiler, anlık mobil mesajlaşma uygulamaları ve sosyal ağlardır. M5 kodlu mentor ile G7 grubu arasında mobil mesajlaşma ile gerçekleştirilen paylaşım ve M1 kodlu mentorün G2 kodlu grubuyla sosyal ağ üzerinden yaptığı paylaşımın görüntüleri Şekil 5’te verilmektedir.



Şekil 5. Anlık Mobil Mesajlaşma Uygulaması ve Sosyal Ağların Kullanıldığı Etkileşim Örnekleri

Mentilere uygulanan yazılı görüş formunda, etkileşim sağlamak amacıyla kullanılan teknolojilerin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Verilen cevapların analiz edilmesi ile Şekil 6’daki grafik elde edilmiştir.



Şekil 6. Etkileşim Amacıyla Kullanılan Teknolojilerin Yeterliliğine İlişkin Menti Görüşleri

Şekil 6'da görüldüğü üzere mentilerin %75'i, e-mentorlük sürecinde etkileşim sağlamak amacıyla kullanılan teknolojileri yeterli bulmaktadır. Konuyla ilgili G1 kodlu grupta yer alan mentiye ait ifadeler şu şekildedir: "İlk adımda e-posta yoluyla mentorümle iletişim kurduk. Sonrasında sosyal ağ üzerinde grup oluşturduk. Sosyal ağ, iletişim ve etkileşim konusunda yeterli oldu. Çünkü bütün grup üyelerinin internet bağlantısı vardı ve her istediklerinde sosyal ağ kullanabiliyorlardı. Dosya paylaşımı ve içerik paylaşımı yapabildik."

Mentorlerin programın kendilerine kazandırdığı kişisel ve meslekî becerilere ilişkin yazılı formlardan ve raporlardan elde edilen düşünceleri bir arada analiz edildiğinde Tablo 6'daki bulgular ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6

E-Mentorlük Programının Mentorlerin Kişisel ve Meslekî Gelişimine Etkileri

Kazanılan beceri	Mentor							
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
İletişim becerilerini geliştirme / Yeni dostluklar								
Meslekî doyuma ulaşma / Mutlu olma								
Proje yönetmeyi / Ekiple çalışmayı öğrenme								
Eksikliklerini fark etme ve giderme								
Çoklu ortam teorik bilgi edinme / hatırlama								
Uygulamaya / Teknik bilgi ve beceri kazanma								
Proje aşamalarını hatırlama / öğrenme								
Güncel alanyazını takip etme								
Öğreten / Danışman / Rehber rolünü geliştirme								
Akademik kariyer için hedef belirleme								
Zaman yönetme becerisi kazanma								
Akademik yazma becerisini geliştirme								
Sabırlı olma / Ümitsizliğe kapılmama								

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin tamamı e-mentorlük programının iletişim becerilerini geliştirmek konusunda kendilerine katkı sağladığını ifade etmektedir. M5 dışındaki mentorler, bir projenin nasıl yönetileceği ile ilgili deneyim edindikleri ve ekip çalışmasını öğrendiklerini dile getirmektedir. M1 dışındaki mentorler için program, meslekî açıdan doyuma ulaştıkları ve lisans öğrencilerine destek oldukları için mutluluk veren bir süreç olarak değerlendirilmektedir. M5 ve M7 dışındaki mentorler, e-mentorlük programının kendi eksikliklerini fark ederek gidermeleri yönünde bir etkisi olduğunu dile getirmektedir. M7 kodlu mentorün konuyla ilgili görüşleri şöyledir: "...Bir proje yürütmenin sorumluluğunu alarak proje grupları ile nasıl çalışılması gerektiği konularında deneyim kazandım. Lisans eğitimim sırasında birçok grup çalışmasında bulunmuştum ancak ilk kez bir projeyi koordine eden kişi olarak çalıştım ve mentorlük

yaptım. Bu süreç bana teknik anlamda yeni bilgiler kazandırdı. Bir grubun veya proje ekibinin nasıl daha etkili çalışabileceği ile ilgili düşünmemi ve çaba harcamamı gerektirdi. Lisans eğitimim sırasında yer aldığım grup çalışmalarında daha çok materyal geliştircisiydim. Fikirlerimle gruba liderlik yaptığım oluyordu. Ama aslında asıl liderliği bu süreçte yaptım bence. Proje çalışanlarının lideri konumundaydım. Materyal geliştirme de dahil projenin her anında yönlendiren ve doğru bilimsel bilgi sağlayan kişiydim. Bu anlamda benim için iyi bir deneyim oldu... Proje sürecinde karşılıklı sevgi ve saygı çerçevesinde bir paylaşım ortamının olması ve projenin sorunsuz tamamlanması beni çok mutlu etti..."

E-Mentorlük Programının Mentiler Açısından Değerlendirilmesi

Mentilere program sürecinde ilk kez kullandıkları bir teknoloji olup olmadığı sorulmuştur. Yazılı olarak alınan cevapların analiz edilmesi ile Tablo 7'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7

Mentilerin E-Mentorlük Sürecinde İlk Kez Kullandıkları Teknolojiler

Yeni bir teknoloji kullanma / öğrenme	Menti sayısı ve oranı	
	f	%
Evet	28	63.6
Hayır	16	36,4

Tablo 7'ye göre, mentilerin %63,6'sı program süresince daha önce bilmedikleri en az bir teknolojiyi kullanmayı öğrenmiştir. Bunlar içinde ilk sırada kamera, promter ve yeşil perde gibi profesyonel TV stüdyosuna ait teknolojiler gelmektedir. Bunu video ve ses düzenleme yazılımları izlemektedir. Konuyla ilgili G11 kodlu grupta yer alan menti; "İlk kez profesyonel bir TV stüdyosunda çalıştım. Kameralar, okuma ekranı, yeşil perde, yaka mikrofonları, kamera arkasındaki teknolojiler, çekilen ham videolar üzerinde değişiklik yapmak amacıyla kullanılan yazılımlar... Benim için oldukça faydalı oldu." ifadelerini kullanmaktadır.

G3 ve G8 kodlu grupların çekim çalışmalarına ait fotoğraflar Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. TV Stüdyosunda Yapılan Çekimlere Ait Fotoğraflar

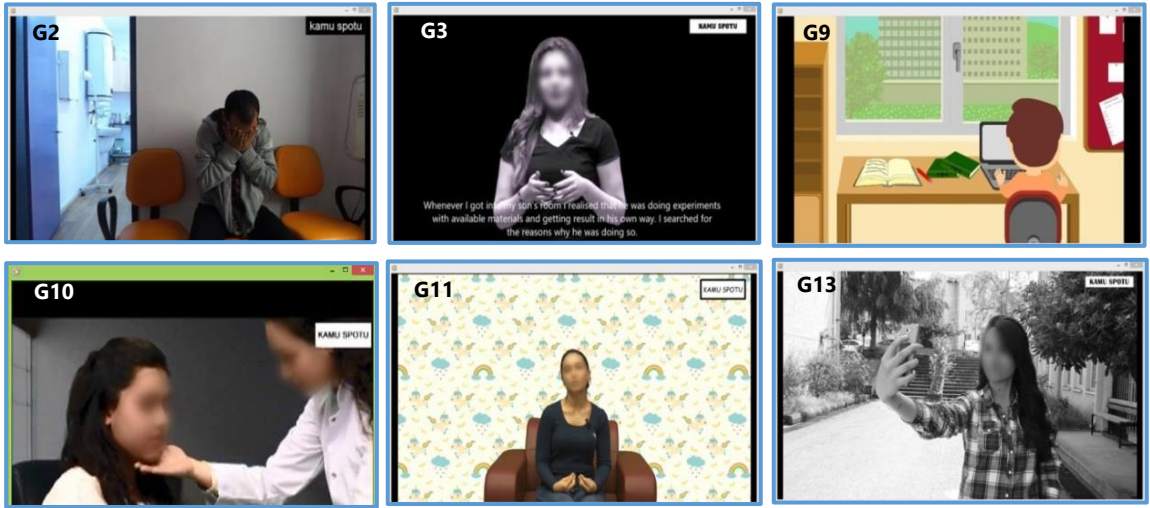
Program tamamlandığında, grupların tamamı kamu spotu türünde bir çoklu ortam geliştirmeyi başarmıştır. Bu kamu spotlarının konuları ve tercih edilen medya türü ile ilgili bulgular Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8

Geliştirilen Kamu Spotlarının Konuları ve Tercih Edilen Medya Türü

Mentor	Grup	Kamu spotu konusu	Medya türü
M1	G1	Telefon dolandırıcılığı	Animasyon
M1	G2	İlik başışının önemi	Video
M2	G3	Disleksi nedir	Video
M3	G4	Çevrim içi alışverişlerde tüketici hakları	Video
M4	G5	Ortaöğretimde meslekî yönlendirmenin önemi	Video
M4	G6	Kumar bağımlılığı	Video
M5	G7	Sosyal medyanın insanlar üzerindeki etkileri	Video
M5	G8	Huzurevleri	Video
M6	G9	Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı	Animasyon
M6	G10	Bilinçsiz ilaç kullanımı	Video
M7	G11	Bebekli ev kuralları	Video
M7	G12	Dissosyatif kimlik bozukluğu (Çoklu kişilik bozukluğu)	Video
M8	G13	Yetişkinlerde teknoloji bağımlılığı	Video

Tablo 8’de görüldüğü üzere, program tamamlandığında 13 adet kamu spotu geliştirilmiştir. Bu kamu spotları, gruplar tarafından özel kapak tasarımı yapılan CD’ler içinde proje son raporu ile birlikte koordinatöre teslim edilmiştir. Şekil 8’de kamu spotlarından bazılarının ait ekran görüntüleri yer almaktadır.



Şekil 8. Geliştirilen Kamu Spotlarına Ait Görüntüler

Değerlendirme aşaması sonrasında mentorler tarafından verilen raporlar ve yazılı görüşler bir arada incelendiğinde; mentilerin projede sorumluluklarını yerine getirmek konusunda gereken çabayı gösterdikleri yönündeki kanaatin hâkim olduğu görülmektedir. M6 kodlu mentorün konuyla ilgili ifadeleri şöyledir: *“Projenin son aşamasında en mutlu olduğum an; öğrencilerimin ürününü seyrettiğim an ve animasyonun sonunda kendi adımı gördüğüm andı. Çünkü sürecin her bir aşamasına şahit olan birisi olarak, önerilerimin dikkate alındığını görmek beni mutlu etti. Danışman olarak öğrencilerin kendilerine yararlı olduğumu ifade etmeleri de beni ayrıca mutlu etti.”*

Yazılı görüş alma formunda mentilere e-mentorlük programı süresince yaptıkları çalışmaların kendilerine ne tür kişisel ve meslekî beceriler kazandırdığı sorulmuştur. Elde edilen verilerin analiz edilmesiyle Tablo 9’daki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 9

E-Mentorlük Programının Kişisel ve Meslekî Gelişimine Etkileri ile İlgili Menti Görüşleri

Bilgi / Beceri	Menti sayısı ve oranı	
	f	%
Grupla işbirliği içinde çalışma	22	50,0
Çoklu ortam proje geliştirme sürecini deneyimleyerek öğrenme	19	43,2
Teknik becerilerin geliştirilmesi	17	38,6
Bilimsel düşünme ve akademik yazı dili kullanma	16	36,4
Planlı ve programlı olma	14	31,8
Mentorlüğün / Koordinatörlüğün önemini fark etme	7	15,9
İletişim becerilerini geliştirme	6	13,6
Toplumsal farkındalık / duyarlılık kazanma	5	11,4
Üretken olma	5	11,4
Sorumluluk alma / Sorun çözme	4	9,1

Tablo 9'dan anlaşılacağı gibi, mentilerin yarısı (%50,0), e-mentorlük sürecinin kendilerine grupla işbirliği içinde çalışma becerisi kazandırdığını ifade etmektedir. İkinci sırada %43,2 oranıyla çoklu ortam proje geliştirme sürecini deneyimleyerek öğrenme gelmektedir. Teknik becerilerin geliştirilmesi ise üçüncü sırada yer almaktadır. G3 kodlu grupta yer alan bir menti, bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: *"Çok eğlenceli bir süreçti. Düzenli olmayı öğrendim. Rapor yazmayı öğrendim. Grubumla işbirliği içinde çalışabileceğimi gördüm. Konu olarak seçtiğimiz disleksi ile ilgili bilgi edindim. Kamu spotlarının hangi amaçlarla ve nasıl çekildiğini yaşayarak öğrendim."*

Mentilere, projeyi tekrar yapmak durumunda kalsalar yine bir mentorle çalışmak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Bireysel görüşlerin alındığı formda bu soruya verilen cevapların analiz edilmesi ile Tablo 10'daki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 10

E-Mentorle Tekrar Çalışmak İsteme Konusundaki Menti Tercihleri

Aynı proje içinde tekrar yer alacak olsanız, yine bir mentorle çalışmayı tercih eder miydiniz?	Menti sayısı ve oranı	
	f	%
Evet	40	90,9
Hayır	4	9,1

Tablo 10'da görüldüğü üzere, mentilerin %90,9'u seçim hakları olsa yine bir mentorle çalışmak isteyeceklerini dile getirmiştir. Bu konuda olumlu görüş bildiren mentilerin büyük bir bölümü, yine aynı mentorle çalışmak isteyeceği yönünde ifadeler kullanmıştır. G1 ve G4 kodlu gruplardaki iki mentiye ait görüşler şu şekildedir: *"Bizden daha bilgili ve akademik olarak bu alanda kariyer yapan birisiyle projede çalışmak çok güzeldi. Sıkıntı yaşamıyor ve paniğe kapılmıyorsunuz. Raporlarınızın iyi hazırlandığını biliyorsunuz çünkü mentore göstermiş ve onun onayını almış oluyorsunuz. Bu durum çok rahatlatıcıydı.", "Böyle bir projenin içinde olursam tekrar yine mentorle çalışmak isterim. Özellikle bu süreçte bize rehberlik eden mentorümüze benzeyen bir mentorle çalışmak isterdim. Çünkü bizimle iletişimi çok iyiydi, yol göstericiliği çok işimize yaradı. Bizlerin göremeyip onun gördüğü o kadar çok durum oldu ki. Onun bu çabası, bizim de ona karşı mahcup olmamak için daha çok gayret etmemize sebep oldu. O, bizim için yapması gereken her şeyi yaptı çünkü."*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, BÖTE alanında lisansüstü öğrencilerin lisans öğrencilerine e-mentorlük yaptığı bir program düzenlenmiştir. Grup mentorlük modelinin benimsendiği uygulamada mentor ve mentilerin tamamı programı tamamlamıştır. Programda 13 adet mentor-grup eşleştirmesi olmuştur. İşbirliği içinde yürütülen proje çalışmalarının hepsi, kamu spotu türündeki çoklu ortam ürününün geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Kamu spotlarından ikisi animasyon kalanları ise video formatında hazırlanmıştır. E-mentorlük programının nihai hedefinin nitelikli bir çoklu ortam geliştirmek olması, mentor ve mentileri ortak bir hedefte birleştirdiği için; bu durum, programın başarıyla tamamlanmasında önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında menti ve mentorlerin en çok yaşadığı sorunlar olarak gösterilen durumlar (Enrich ve diğerleri, 2004) bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen e-mentorlük programında ortaya çıkmamıştır. Gerek mentorlar,

gerekse mentiler böylesi bir programa dahil olmaktan dolayı memnundurlar ve bütünüyle süreci etkileyen bir olumsuzluk bulunmamaktadır. Mentilerin çoklu ortam proje geliştirme sürecine ilişkin teorik bilgilerinin eksikliği ve uygulamaya yönelik deneyimsizliklerinden kaynaklı yaşanan bazı sorunlar belirlenmekle birlikte, bu sorunlar proje sürecinin ilk basamaklarında ortaya çıkmış ve süreç içinde çözüme ulaştırılmıştır.

Mentiler mentorlerden yardım talep etme konusunda sıkıntı yaşamamıştır. Lisansüstü öğrencilerin bir mentor olarak bilgi ve deneyim konusundaki uzmanlığı kabul edilmiş, yaptıkları öneriler mentiler tarafından dikkate alınmıştır. Program süresince mentorler gruplarına en çok proje raporu yazımı ve akademik dil kullanımı açısından destek olmuştur. Nitelikli çoklu ortam materyallerinin seçimi ve projenin belli bir plan dahilinde işbirliği içinde ilerlemesi konularında da mentorlerin önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Mentiler, mentorlerinin kendileri için gösterdiği çabayı takdir etmektedir. Mentilerin çok büyük bir bölümü aynı projeyi tekrar yapmaları halinde yine bir mentorle çalışmak istemektedir. Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin menti rolünün gereklerini (Cullinford, 2016) yerine getirdiği söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, mentorlüğün mentorler açısından meslekî ve kişisel tatmin duygularını beslediği bilinmektedir (Aydın Tükeltürk ve Balcı 2014). Benzer şekilde, bu çalışmada da lisans öğrencilerine rehberlik etmek, mentorleri mutlu eden ve meslekî doyuma ulaştıran bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Lisansüstü öğrenciler ayrıca bir çoklu ortam proje ekibinin nasıl yönetilmesi gerektiğini deneyimleyerek öğrenmiş, süreçte ortaya çıkan sorunlara çözüm yolları üretmek konusunda beceriler geliştirmişlerdir. Bu sonuçlar da alanyazınla benzerlik göstermektedir. Mentorlük uygulamalarının mentorlerin liderlik etme ve organizasyon becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Aydın Tükeltürk ve Balcı 2014).

E-mentorlük yapmak, lisansüstü öğrencilerin alanlarıyla ilgili hangi konularda yetersiz olduklarının farkına varmalarını sağlamıştır. Çünkü rol model olma misyonunu yerine getirebilmek için, eksikliklerini gidererek kendilerini geliştirmek durumunda kalmışlardır. Lopez-Real ve Kwan (2005) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Programın lisansüstü öğrenciler açısından bir diğer önemli kazanımı, gruplarına rehberlik ettikleri süreç içinde iletişim becerilerini geliştirmek ve yeni arkadaşlıklar kurmak olmuştur. Bu sonuç, e-mentorlük programı süresince kurulan etkileşim ortamlarının başarılı olduğunu göstermektedir. Çünkü mentorlük uygulamalarında ortaya çıkan ve sürecin informal yönünü ifade eden arkadaşlık ilişkilerinin sağlamlığı, mentorlüğün başarısının göstergelerinden birisi olarak değerlendirilmektedir (Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006).

Program süresince elektronik ortamda etkileşim sağlamak amacıyla çok çeşitli bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılmıştır. Bunlar içinde en öne çıkanlar e-posta, anlık mobil mesajlaşma uygulamaları ve sosyal ağlar olmuştur. Kahraman (2012) tarafından BÖTE lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen e-mentorlük uygulamasında da farklı teknolojilerin etkileşim amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Mentilerin büyük bir bölümü, oluşturulan etkileşim alanlarının ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, mentorlerin BÖTE alanında lisansüstü eğitim yapan birer uzman teknoloji kullanıcısı olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra mentor ve gruplar arasında kurulan güvene dayalı ilişkinin de teknolojinin etkili kullanımına katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim Germain (2011) tarafından yapılan çalışmada, mentor-menti arasında kurulan duygusal bağdan söz edilmekte ve bu bağın karşılıklı güvene dönüşmesiyle birlikte etkileşimin niteliğinin arttığı dile getirilmektedir.

E-mentorlük programı, lisans öğrencilerine grupla işbirliği içinde çalışma becerisi kazandırmıştır. Ayrıca mentiler, çoklu ortam proje geliştirme sürecinde yapılması gerekenlerle ilgili sahip oldukları teorik bilgileri uygulamaya dönüştürme fırsatı yakalamıştır. Programın mentiler açısından bir diğer önemli kazanımı, daha önce bilmedikleri çeşitli donanım ve yazılım teknolojilerini kullanmayı öğrenmiş olmalarıdır.

Bütüncül olarak ele alındığında; bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen e-mentorlük programının mentorler ve mentiler için belirlenen hedeflerine ulaştığı, katılımcıların kişisel ve meslekî gelişimlerine olumlu yansımalar sağladığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, iyi planlanmış bir e-mentorlük programında lisansüstü öğrencilerin etkin birer e-mentore dönüşebileceğini ortaya koymaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, benzer programlar farklı fakülte ve bölümlere yönelik planlanarak hayata geçirilebilir. Üniversite öğrencileri için grup mentorlüğü dışındaki modellerden biri veya birkaçının işe koşulduğu e-mentorlük programları düzenlenerek etkililiği incelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alemdağ, E. (2015). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri için bir e-mentorluk uygulamasının tasarımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Aydın Tükeltürk, Ş. ve Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 137-155.
- Bardakçı, S., Kılıçer, K. ve Özeke, V. (2017). Türkiye'de BÖTE Bölümleri: 2015-2016 Yıllarına İlişkin Bir Durum Tespit Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 123-148.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Cullingford, C. (2016). *Mentoring in education: An international perspective*. London: Routledge.
- Culpepper, D. W. (2008). *Determining the quality and impact of an ementoring model on at-risk youth*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Florida.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540. doi: 10.1177/0013161X04267118
- Falconer, L. (2006). Organizational learning, tacit information, and e-learning: A review. *The Learning Organization*, 13(2), 140-151.
- Germain, M. L. (2011). Formal mentoring relationships and attachment theory: Implications for human resource development. *Human Resource Development Review*, 10(2), 123-150.
- Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering developing & giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3), 14-53.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (3rd Edition). New York: Teachers College Press.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentorlük*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuperminc, G. P., & Thomason, J. D. (2013). Group mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (2nd Edition) (pp. 273-290). London: Sage Publications.
- Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı, H. F. (2012). Mentorlukta yeni bir yaklaşım: E-Mentorlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-184.
- Lee, J. C. K., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243-262.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people a handbook of effective practice* (1st Edition). London: Routledge.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(55-69).
- Risquez, A. (2011). Peer electronic mentoring for transition into university: A theoretical review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 232-239.
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5th Edition). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Şerefhanoğlu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-315.
- Visagie, U. (2011). *Coaching, mentoring and counseling explained*. <http://careerdevelopmentplan.net/coaching-counseling-mentoring-160> adresinden 05.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Welsh, S. C. (2004). *Mentoring the future: A guide to building mentor programs that work*. Canada: Global Book Publisher.
- Zachary, L. J. (2006). Creating a mentoring culture: The organization # s guide. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 20(4). doi: 10.1108/dlo.2006.08120dae.003

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Sakine ÖNGÖZ
sakineongoz@gmail.com

Integration of Intercultural Communicative Competence (ICC) in an EFL Course: Perceptions of Students and Teachers

Gökalp Güneş, Bahçeşehir University, ORCID ID: 0000-0003-3977-0937
Enisa Mede, Bahçeşehir University, ORCID ID: 0000-0002-6555-5248

Abstract

While the use of appropriate linguistic features of the target language is essential for successful communication, sociocultural factors also play a crucial role. Intercultural communicative competence (ICC) is one dimension of sociocultural awareness that has been recognized as integral for communicative competence. However, the integration of ICC in second/foreign language classrooms remains a challenge, possibly due to the fact that language educators tend to have more knowledge about the target language than its related cultural aspects (Celce-Murcia, 2007). This study, therefore, *aims to find out the perceptions of students before and after integrating ICC in an elementary level English course. The study also attempts to reveal the reflections of the teacher offering this course about using ICC while teaching English. The participants were 20 Turkish EFL students and their teacher. The quantitative data were collected through pre- and post- ICC scale, while the qualitative data came from students' semi-structured interviews and teacher's reflective journals. The findings revealed that there were significant differences in the perceptions of the participants after the integration of ICC, which increased their awareness about different cultures, their own culture as well as the role of culture in language learning. Similarly, the teacher shared positive reflections about ICC-driven module in English classrooms apart from some difficulties experienced related to the speed of the videos and selected topics. The obtained findings offered pedagogical implications and suggestions about the inclusion of ICC in EFL classrooms.*

Keywords: *Intercultural communicative competence (ICC), learner's perceptions, teacher's reflection, ICC integration, EFL.*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 352-363
DOI: 10.17679/inuefd.445793

Article type:
Research article

Received : 19.07.2018
Accepted : 29.04.2019

Suggested Citation

Güneş, G. and Mede, M. (2019). Integration of Intercultural Communicative Competence (ICC) in an EFL Course: Perceptions of Students and Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 352-363. DOI: 10.17679/inuefd.445793

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the past few decades, the field of English Language Teaching (ELT) started to emphasize the linguistic and cultural diversity; rather than focusing only on teaching aspects related to the English language, ELT includes sociocultural factors addressing how language and culture are related to one's identity. Therefore, cultural awareness and intercultural communicative competence (ICC) have become an integral part of English classrooms. The need for cultural awareness cannot be ignored and in order to make communication sufficient, it needs to be accompanied by multidimensional cultural awareness since communication almost never exists culture-free. Specifically, culture and language have always been inseparable and closely bound together (Agar, 1994; Kramsch, 2000).

Weaver (1993), described culture with the iceberg theory. The external part of the iceberg such as art, literature, music, games, cooking can be seen or heard or touched and it represents explicitly learned culture whereas the internal part of the iceberg such as emotion, justice, modesty cannot be seen or heard or touched and it represents implicitly learned culture. Weaver's Iceberg Theory is as presented in Figure 1.

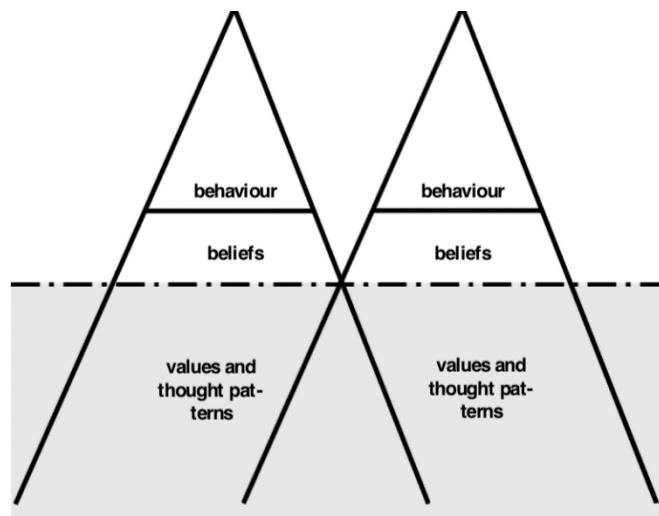


Figure 1. *Weaver's Iceberg theory (Weaver, 1993, p. 135).*

According to Byram (2008), with the help of the well-known metaphor of iceberg, the notion of culture can be grasped. In an iceberg, only a small proportion of the whole is visible, above the surface and in the metaphor the only small proportion is seen as culture, which is the part of consciousness towards culture such as folk traditions, food, sports and dress. However, below the waterline of the iceberg, there is much more of the culture, such as values and attitudes. It is much bigger yet invisible, which is the part of unconsciousness towards culture. Zelenková (2012) further suggests that the internal, hidden part of the culture is the most important since it governs our behavior. Therefore, what is above is about our actions and what is below is about our opinions and beliefs.

Moreover, it is not possible to separate language from culture; language learning and learning target cultures are in tandem not in isolation (Kramsch, 1993). Cultural competence means having the knowledge of another country's customs and beliefs and it is not separable in foreign language teaching (Thanasoulas, 2000). It has been globally accepted that in language learning, language and culture are inseparable and culture teaching is essential in language teaching (Kramsch, 1993). For this reason, learning a foreign language is an intercultural experience. According to Byram (2000), intercultural communicative competence (ICC) is the ability to be able to interact in an effective way with people from different cultures. ICC was firstly defined by Byram (1997) as a distinction between "the tourist and the sojourner". The tourist and the sojourner carry different characteristics, yet they are in contact. The tourist looks for an experience to enrich their life whereas the core is not affected by contacting different individuals who have different backgrounds. However, the sojourner affects the society with changing their beliefs, behaviors. As Sercu (2002) mentioned, the tourist tends to marvel at intriguing differences while the sojourner tends to turn intercultural encounters into relationships, therefore the sojourner can also be referred as interculturally competent individual.

Deardorff (2006) mentions that ICC is the ability to interact not only effectively but also appropriately in intercultural situations with using attitudes, knowledge and skills. When ICC is integrated in language classrooms, learners have a chance to experience how to use the target language properly with building relationships and understanding individuals from different cultures. Thus, they can have a chance to gain an insider perspective of different cultures (Moeller & Nugent, 2014). A person who has the knowledge of different cultures and the awareness of differences between cultures, also respects cultural differences and has the skills to communicate appropriately is considered as an interculturally competent individual (Lambert, 1993). Intercultural communicative competence turns a mono-cultural person into a multi-cultural person (Chen & Starosta, 1996) and interculturally competent individuals are successful in building relationships in the foreign language with its speakers and also they are successful in negotiating how to communicate effectively in order to address the needs of the individuals. Therefore, gaining the intercultural communicative competence is not just about exchanges but it is about building relationships with the individuals from different worldviews (Byram, 1997).

According to Wiseman (2002), ICC is not innate; there are some preconditions such as knowledge, skills and motivation, or attitudes that help to develop intercultural competency (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002). Specifically, knowledge refers to the necessary information about other cultures. To be able to establish good relations with the members of other cultures, one needs to be aware of the differences of his/her own and the other cultures. Skills are about the performance of the behaviors. People who have the necessary knowledge are expected to behave appropriately in different cultures. However, having the necessary knowledge and skills is not enough to be interculturally competent. Motivation, or attitudes including feelings and perceptions have an impact on one's openness to engage in intercultural communication. Dislikes or prejudice influence people's decisions and behaviors. Therefore, all three components are crucial to be competent at intercultural communications which can be improved through education, experience and practice.

Finally, Alptekin (2002) proposed a new pedagogic model highlighting the importance of international and intercultural communication. Specifically, ICC should be developed among language learners providing them with linguistic and cultural behavior to enable them to communicate effectively with others. The learners should be aware of the differences among various languages and cultures and they should be able to cope with such differences (Hyde, 1998). Therefore, the instructional materials and activities should both local and international contexts that are relevant to learners' lives. Incorporating such pedagogies and instructional materials in English classrooms will help learners to become successful bilinguals and intercultural individuals who can function both in local and international contexts.

LITERATURE REVIEW

Developing ICC has become a shared goal among most researchers and educators in the field of language education. Learning a foreign language is not only knowing about how to use it for reading and speaking purposes, but it is also about knowing how to communicate with people who have different cultural identities. Considering the English education in Turkey, many scholars have supported the incorporation of ICC in language classrooms (Alptekin, 2002; Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin & Kaslıoğlu, 2009; Devrim, 2006; Güven, 2015; Kahraman, 2008; Köroğlu, 2016).

One of the foremost studies on ICC was conducted by Alptekin (2002) who questioned the validity of the pedagogic model of the notion of communicative competence having its standardized native speaker norm. The research revealed the need for a new notion of communicative competence in order to involve local as well as international contexts of language use, and discourse participants of native-nonnative and nonnative-nonnative so as to create successful bilinguals with intercultural knowledge. This would help with the realization of intercultural communicative competence.

Moreover, Atay et al. (2009) aimed to find out the attitudes of teachers towards the role of intercultural competence (IC) in foreign language teaching. The data was obtained via questionnaires from 503 Turkish teachers of English from different regions in Turkey. The results revealed that the participating teachers had positive attitudes about the role of culture in foreign language education; however, they did not frequently carry out the mentioned practices relevant to culture teaching in their classroom practices.

Devrim (2006) aimed to reveal the opinions of the Turkish English language learners regarding the role of culture while learning English as a foreign language. To meet the objectives of this study, Devrim (2006) developed a questionnaire and administered it to 385 senior Anatolian High School students in five different high schools around Turkey. While the findings showed different opinions relevant to the inclusion of target language culture in English language classes, the students who shared positive views stated that language and culture cannot be separated from each other. Learning about the target language and its culture was

perceived to be crucial to have enough information about native English speaking countries and compare it with Turkish culture. They also believed that interest and motivation towards learning English might increase by learning about the “target language culture.”

Furthermore, Kahraman (2008) conducted a small scale research with Turkish university students (10 male and 12 female) studying at the English Language and Literature Department of a state university in Turkey. The study attempted to find out the views of learners on culture learning and to compare and contrast them with the existing beliefs about teaching culture in English classrooms. The data gathered from a Likert type scale showed that the participants were not sure whether they were culturally competent or not. They also stated that they did not have enough knowledge about the daily cultural habits of the target language. However, the students believed that culture learning is an indivisible part of language learning and they were willing to learn more about the target language culture.

Köroğlu (2016) looked for the language instructors’ perceptions on ICC integration in English textbooks. Based on the findings collected from interviews and questionnaires administered to 68 language instructors, the majority of the participants agreed that cultural contents integration was not enough. Most participants stated that the textbook did not have sufficient content about students’ own culture and they also thought that different cultures were not included in detail to prepare students for an intercultural encounter.

Güven (2015) attempted to find out the attitudes of Turkish learners of English attitudes towards ICC. The study examined whether any differences exist in terms of gender, reasons for learning English, proficiency levels in English, the medium of instruction in their departments and majors. The participants of the study were 508 students from seven different universities. The findings from the student questionnaires indicated that the participants had positive attitudes towards learning ICC. There was no significant difference relevant to gender, proficiency level and the medium of instruction in their department. The only difference was related to students’ majors. The social sciences department students had more positive attitudes towards learning ICC rather than the students in natural sciences.

Purpose

Based on previous research on ICC, it is obvious that the acquisition of ICC is never done, never complete, yet it is a life- long activity. Hence, in language teaching, developing learners’ intercultural communicative competence is essential (Robotjazi, 2008). Intercultural communicative competence is an area of study, which has been becoming more and more relevant in the ever-increasingly multicultural communities where we live. Specifically, incorporating ICC teaching into English language teaching is crucial to create a classroom environment that goes beyond different cultures of different individuals with different backgrounds. The present study, therefore, aims to investigate the perceptions of Turkish learners of English before and after incorporating ICC in their course. The study also attempts to find out the reflections of an English teacher about including ICC while teaching English. To meet these objectives, the following research questions were addressed:

1. What are the overall perceptions of the elementary level Turkish EFL learners before the implementation ICC?
2. What are the perceptions of the participating students about learning English after the integration of ICC?
3. What are the reflections of the teacher about the ICC driven module?

Method

Research Model

This study was designed as an action research which is considered to be very effective for teachers to chase their professional development inside the class (Burns & Hood, 1995; Borg, 2002). Specifically, to meet the objectives of this study, an action research was used to investigate and understand the process of implementing ICC in an English course, find out the perceptions of students about learning English after being exposed to ICC and lastly, reveal the reflections of the English teacher using ICC in an English course. One of the instructors in this study was the exploratory researcher (Smith & Robolledo, 2018) who attempted to investigate the process of using ICC and get in-depth information about teaching English through an ICC-driven module. The other research was an academician in the field of ELT who has carried out studies on the effectiveness of ICC in language education.

Setting and Participants

The present study was carried out in a private English course in Istanbul, Turkey. The participants were 20 (12 female and 7 male) Turkish EFL learners. They were elementary (A1 level) students learning English for general purposes. In addition, the teacher was a 24 years old male with 5 years of teaching experience. He had his bachelor's degree and master's degree from the Department of English Language Teaching (ELT). To avoid reflexivity which refers to the "analytic attention to the researcher's role in qualitative research" (Gouldner, 1971a, p. 16), the researcher made regular diary entries during the study. In these entries, he reflected on his experiences about implementing ICC while teaching English in his classes. Apart from the teacher researcher, to foster the reflexivity, an external researcher also took part during the data collection process. The researcher was an academician in the field of English Language Teaching and was experienced in conducting research studies.

Data Collection Tools

For the purposes of this study, data was collected both quantitatively and qualitatively. The quantitative data came from pre- and post- ICC scale and the qualitative data was gathered from students' semi-structured interviews and teacher's reflective journal. Specifically, the ICC scale was adapted from Ergün's (2016) which aimed to find out the effects of ICC-integrated instruction in English language classrooms. The scale comprised of four subscales. The first subscale attempted to find out the students' attitudes towards ICC. The second subscale was about the knowledge of the participants about ICC whereas the third subscale aimed to identify the skills of students related to ICC. Finally, the fourth subscale tried to identify the actions of students about ICC. The whole scale included 28 items with seven items for each subscale. The items ranged from a five-point Likert type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The scale was administered to 20 students enrolled in an elementary level English course.

Moreover, to complement the quantitative findings from the ICC scale, semi-structured interviews were carried out with randomly selected 10 students to explore their perceptions on learning English through ICC driven module. The interviews were conducted pre and post the incorporation of ICC in classroom practices. The participants were addressed four questions. The first question was posed to participants to find out their desire to interact and their interaction with individuals from different cultures, the second question was addressed to the participants to learn about their knowledge towards different cultures, their values and beliefs as well. In the third question, the participants were asked to whether they compare the differences between their own culture and different cultures or not. Finally, the last question was posed to the participants in order to find about their interest and confidence in interaction with individuals from different cultures. Finally, the teacher kept a journal reflecting on his practices about integrating ICC while teaching English for a total of 6 weeks. In the reflective journal, the teacher expressed his experiences and challenges about the ICC-driven module.

Data Analysis

In this study, the quantitative data collected by the means of an ICC scale and the descriptive statistics were estimated using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 27.0. The descriptive statistics (means and standard deviations) and parametric analysis were used to test the means of normally distributed data. To compare the mean scores of the pre- and post- ICC scale, paired samples t-test was applied to find if there are statistically significant differences between the perceptions of the students after the incorporation of ICC. The level of significance for the statistical analyses was set at .05.

To complement the quantitative data, qualitative data were collected by means of student semi-structured interviews and teacher reflective journals. The obtained data were analyzed through content analysis (Miles & Huberman, 1994). The data was analyzed using open coding. After completing open coding, the main themes and sub-themes were determined under the labels related to the implementation of ICC-based lessons. To identify the inter-rater reliability degree, two experts identified the main themes from the codes from ELT (English Language Teaching) department. The inter-rater reliability was found to be .82 on the general themes apart from the different verbalizations of similar perceptions which showed a close agreement between the raters (McHugh, 2012).

Findings

The present study aimed to investigate the perceptions of Turkish EFL students before and after being engaged in an ICC-based course. The study also attempted to find out the students' perceptions and the teacher's reflection about using ICC in an elementary level English course. The following section presents the obtained results.

Perceptions of Students before the Incorporation of ICC

To find out the overall perceptions of the participating students before the incorporation of ICC, data was gathered from an ICC scale and semi-structured interviews. The obtained findings of the pre-ICC scale are presented in the following table:

Table 1
Students' Perceptions of ICC

Outcome (<i>n</i> =20)	Pre-test		95% CI for Mean Difference
	M	SD	
Attitude	4.32	0.49	4.11, 4.53
Knowledge	4.09	0.52	3.86, 4.32
Skill	3.98	0.67	3.69, 4.27
Action	4.23	0.52	4.00, 4.46

As shown in Table 1, the mean related to the ICC attitude was 4.32 and standard deviation was 0.49 ($n = 20$, $p < .05$, 95% CI for mean difference 4.11 to 4.53). The mean for the knowledge about ICC was 4.09 and standard deviation was 0.52 ($n = 20$, $p < .05$, 95% CI for mean difference 3.86 to 4.32). In addition, the mean regarding the skill in ICC was 3.98 and standard deviation was 0.67 ($n = 20$, $p < .05$, 95% CI for mean difference 3.69 to 4.27). Finally, the mean for action in ICC was 4.23 and standard deviation was 0.52 ($n = 20$, $p < .05$, 95% CI for mean difference 4.00 to 4.46).

To complement these findings, semi-structured interviews were carried out with the participating students before they were exposed to the ICC-driven module. As a result of the content analysis, the findings were presented under four themes namely, deal for interaction, student awareness, cultural diversity and interacting with speakers of other cultures.

Desire for Interaction

Considering the desire of the participants about interacting with individuals from different cultures, the participants shared positive answers expressing that they have friends from different cultures and the enjoy interacting with them. The following excerpt supports this finding:

[...] I even have a Mexican friend. Since my English is not very good, sometimes we speak English or Turkish and I share the things that I learn here with him to practice. (S2, Pre-interview data, 20.01.2018)

Student Awareness

In an attempt to find out the awareness of students about different cultures, values and beliefs, the majority of the participants mentioned that they generally did not have much knowledge about different cultures. They also said that they were open to some cultures (not every culture in the world) as shown in the comment below:

[...] I do not make an extra effort to learn a new culture, I am not curious. If I were, I would not be curious about their life-style. (S6, Pre-interview data, 20.01.2018)

[...] I am open to some cultures not every culture. (S3, Pre-interview data, 20.01.2018)

Cultural Diversity

As for the cultural diversity, the students were asked to compare the similarities and differences between their own culture and different cultures. Almost all of the participants said that it was not possible to compare the similarities and differences between other cultures and their own culture. They also argued that there were not such courses as expressed in these experts:

[...] I can't compare my culture with others. We have no such courses. (S5, Pre-interview data, 20.01.2018)

[...] I don't think we can compare our culture with others. I seems impossible. (S10, Pre-interview data, 20.01.2018)

Interacting with Speakers of Other Cultures

To find out the perceptions of the students about interacting with individuals from different cultures, all of the participants stressed that they enjoyed talking with speakers of other cultures as shown below:

[...] When I see a foreigner, I immediately try to speak with him. (S2, Pre-interview data, 20.01.2018)

[...] I am trying to improve my English. I find many friends from different cultures and I enjoy talking with them. (S6, Pre-interview data, 20.01.2018)

In brief, the findings of the interviews demonstrated that the participating students had positive perceptions about learning about different cultures and interacting with speakers from other cultures. However, they did not have much knowledge about different cultures as there was no such course in their program.

Perceptions of Students after the Incorporation of ICC

As for the perceptions of the students after ICC integration, a comparison of the pre- and post- ICC scale was conducted to see if there was any change. The following table reports the results:

Table 2
Findings for Pre- and Post- ICC Scale

Outcome (n=20)	Pre-test		Post-Test		95% CI for Mean Difference	t	p
	M	SD	M	SD			
Attitude	4.32	0.49	4.70	0.28	0.25, 0.52	5.81	.000*
Knowledge	4.09	0.52	4.73	0.26	0.45, 0.82	7.16	.000*
Skill	3.98	0.67	4.58	0.39	0.44, 0.75	7.91	.000*
Action	4.23	0.52	4.75	0.30	0.35, 0.71	6.18	.000*

* $p < .05$.

As it can be seen from the *t*-test results, there were statistically significant differences in the students' perceptions the ICC-driven module. Specifically, the post-test results clearly showed that attitude, knowledge, skill and action scores increased compared to the pre-test results. On average, the attitude score

was about .38 points higher, skill score was about .40 points higher, action score was about .52 points higher and knowledge score was about .64 points higher.

Similarly, post-semi-structured interviews were carried out with the students after the incorporation of ICC to find out if there was any change in the perceptions about ICC. After the content analysis, the findings were categorized under the same four themes: desire for interaction, student awareness, cultural diversity and interaction with speakers of other cultures which are summarized in the next part of this study.

Desire for interaction

As for the students' desire to interact with speakers of different cultures, the participants showed higher interest and confidence after being engaged in an ICC course. Specifically, they stated that after learning about different cultures, they wanted to learn more and felt confident while interacting with speakers of other cultures.

[...] After this course, I really have more interest and confidence in interacting with speakers of other cultures. (S8, Post-interview data, 04.03.2018)

[...] I have more interest and confidence about interacting with different speakers after I took this course. (S12, Post-interview data, 04.03.2018)

Student Awareness

As for the students' awareness about different cultures after the integration of ICC, almost all of them shared positive perceptions emphasizing that they learned many new things they did not know about different cultures. The following comments support this finding:

[...] In this course, I learned the things that I did not know before. I learned interesting things about different cultures. For example, I learned the cities that I did not know. (S13, Post-interview data, 04.03.2018)

[...] Thanks to this lesson, I learned new things about different cultures. I know more about them and I really enjoyed it. (S14, Post-interview data, 04.03.2018)

Cultural Diversity

The post-interview results revealed that after being exposed to ICC, the students started to compare their own culture with different cultures and they enjoyed it. Specifically, they learned more about world cuisine and various national events as expressed below:

[...] I compare different cuisines with our own. Every food is reflecting its culture. (S2, Post-interview data, 04.03.2018)

[...] During the course, I have learned many national events of different countries. Some are similar to the ones in Turkey but others are very different. This is so fun. (S1, Post-interview data, 04.03.2018)

Interaction with Speakers of Other Cultures

As for the interaction of the students with individuals from different cultures after the ICC-based course, the participants expressed that their interaction increased particularly through social media. Considering this findings, two of the students said:

[...] I love interacting with individuals from different cultures. After this course, I found many new friends on the Internet. (S11, Post-interview data, 04.03.2018)

[...] I interacted with someone Indian on the Internet, usually they like Turkey and they would like to learn more about our country. It was fun. (S9, Post-interview data, 04.03.2018)

To summarize, after being exposed to the ICC-integrated course, the students were more aware of different cultures as well as their own culture. They wanted to interact more with speakers from other cultures and showed higher interest as well as confidence. They learned many new things about different cultures and enjoyed this learning experience.

Teacher's Reflections of integrating ICC in an English Course

To gather in-depth understanding about teaching English using ICC, the teacher kept a reflective journal. In this section, the findings of the teacher's reflection were displayed under two major themes, motivation of the learners and difficulties encountered during the ICC course.

Motivation of Learners

Considering the motivation of students during the ICC course, the teacher stated that the students enjoyed the content by watching the videos on different cultures. They also actively participated in the lessons which attracted their attention as it can be seen from the following excerpts:

[...] The students were very engaged in the lesson. It was very obvious to see that they enjoyed watching videos about different cultures. (T, Journal Data. 25.02.2018)

[...] When I started to show the pictures of different cities one by one, the learners were very interested and all of them participated in the lesson. (T, Journal Data. 04.03.2018)

Difficulties Encountered

Apart from the positive reflections of the teacher about integrating ICC in the English course, there were some difficulties that the teacher experienced. The major difficulty was related to the speed of the videos, in other words, the videos were fast for some students and they had hard time to keep up with. It was also difficult to make students talk about some subjects they were not interested in. Considering these points, the following comments were made by the teacher:

[...] During the activity, I monitored the learners and I realized that some of the learners could not catch up the video. It was a bit fast. So I had to play the video once more. (T, Journal Data. 17.02.2018)

[...] Some of the students were not interested in the topics during the course. I could not make them speak about the topic. (T, Journal Data. 27.01.2018)

To summarize, the reflections of the teacher showed that the students were interested in the ICC course and they were eager to learn new subjects. They enjoyed the videos about different cultures and participated in the course. However, some students had difficulty to follow the videos due to the speed and others were not willing to talk about the topics they were not interested in.

Discussion

As previously stated in this research, the major purpose of this study was to investigate the overall perceptions of Turkish EFL students about ICC. The obtained findings revealed that even though participating learners had some interactions with individuals from different cultures, they were not open to learn their values and beliefs of some cultures. The participants were comparing the differences in their own culture with different cultures which was in accordance with Devrim's (2006) study highlighting the importance of learning about the target language and comparing it with the speakers' own culture.

In addition, the results showed that the students did not have much knowledge and interest about different cultures, their values and beliefs before being exposed to the ICC-integrated course. These results were parallel to the study conducted by Kahraman (2008) which reported that language learners did not have enough knowledge about the daily cultural habits of the target language and they were willing to learn more about the target language culture.

Furthermore, the study attempted to reveal the perceptions of the participating students after the inclusion of ICC in their English course. The findings showed that there was a significant difference after the ICC-driven module. Specifically, there was an increase in the learners' attitude, knowledge, skill and action scores. Similarly, semi-structured interviews showed that the language learners increased their interaction with individuals from different cultures. The students became aware of various cultures and showed more interest. This finding was emphasized in Alptekin's (2002) study which aimed to develop intercultural communicative competence among EFL learners by raising their awareness so that they can feel comfortable in international and national cultures.

Finally, the teacher's reflections about incorporating ICC while teaching English were also examined in this study. The findings of the teacher's reflective journals demonstrated that the learners were interested and open to learn new subjects related to different cultures. The students enjoyed learning English in the ICC-driven module. These findings were in line with Atay et al. (2009) who emphasized the role of integrating culture while teaching English to help learners to develop their intercultural competence.

Pedagogical Implications

The present study has some pedagogical implications to be taken into consideration. First, the findings of this present study demonstrated that the inclusion of ICC while teaching English has positive effects on the perceptions of the language learners as well as the reflections of their teacher about learning and teaching target language culture. Therefore, incorporating ICC in English courses will help learners to communicate effectively in local and international contexts. In addition, the findings of this study also showed that ICC-based using instructional materials and activities will have a positive influence on the language learners' attitude, knowledge, skill and action about different cultures.

Limitations

The present study has some limitations to be taken into consideration. First, the study was carried out in a private course in only one classroom. Adding a control group might have led to more detailed and comparative findings. Besides, in this study, there were only 20 language learners and one English teacher. Conducting the study with a larger population could yield more reliable findings that can be generalized to different groups of learners. Additionally, the teacher of the implementation gave only his opinions about the experience of ICC-based lessons throughout the process of implementation in the reflective journals. Each ICC implementation lesson could have been observed by another teacher to receive in-depth feedback. Moreover, due to the time constraints in the course, this present study lasted for only six weeks. Extending the implementation of the study over a longer period of time would lead to in-depth and more detailed findings. Overall, since this study was designed as an action research, the findings of this study are only valid in this context with those participating learners. Therefore, the obtained findings should be taken as suggestive so that they can be addressed in further studies.

Conclusion

The present study contributes to the existing literature regarding the role of incorporating ICC in English language education. The findings revealed that the integration of ICC while teaching, learning and practicing English is particularly beneficial for language learners as it prepares them to understand and value other cultures as well as their own culture. It also prepares them to communicate with people from different cultures and share their experiences. Therefore, English language teachers should provide opportunities for students to reflect on and express their perceptions about target language culture which would help them to become successful communicators in international and intercultural contexts.

REFERENCES

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaslıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18, 8-13.
- Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. *Actes du Congrès International Année Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues-cultures*, 122-132.,
- Çetinavcı, U. R. (2012). Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3445-3449.
- Celce-Murcia, Marianne. 2007. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcon Soler & M. P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural language use and language learning*. Spain: Springer, p. 41-57.
- Chen, G., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. doi:10.1080/23808985.1996.11678935
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15(1), 91-104.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Devrim, D. Y. (2006). Students' opinions of the role of 'culture' in learning English as a foreign language (Unpublished master's thesis). Bogazici University, Istanbul.
- Ergün, S. G. (2016). *Investigating the effects of intercultural communicative competence integrated instruction through the development of intercultural communicative competence scales* (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey.
- Gouldner, A. W. (1971a). *Remembrance and renewal in sociology. For sociology: renewal and critique in sociology today*. A. W. Gouldner. New York, Basic Books.
- Güven, S. (2015). *EFL learners' attitudes towards learning intercultural communicative competence* (Unpublished master's thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Hyde, M. (1998). Intercultural competence in English language education. *Modern English Teacher*, 7(2), 7-11. London.
- Kahraman, A. (2008). A study of cultural aspects of English language with Turkish learners of English. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 1- 10.
- Köroğlu, Z. Ç. (2016). Kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin ders kitabına entegrasyonu üzerine bir araştırma; dil okutmanlarının bakış açıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 619-632. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22590/241309>
- Kramsch, C. (1993). Language study as boarder study: Experiencing difference. *European Journal of Education*, 28(3), 349-358.
- Lambert, R. D. (1993). International education and international competence in the United States. *European Journal of Education*, 28(3), 309-325.
- Langeland, A. S. D. (2013). Action research into the use of popular music: A goldmine worth exploring in the ELT secondary-school classroom? *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 2(1), 1-24.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- Miles, H. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moeller, A. J., & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. In S. Dhonau (Ed.), 2014 report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (pp. 1–18). Richmond, VA: Robert M. Terry.
- of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135.
- Robatjazi, M. A. (2008). Language education: Intercultural communicative competence and curriculum. *Glossa*, 3(2), 245-265.
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74. doi:10.1080/07908310208666633

- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Thanasoulas, D. (2000). *The importance of teaching culture in the foreign language classroom* (Unpublished master's thesis). University of Sussex, Brighton, UK.
- Weaver, G. R. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 137-167). Second Edition. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Zelenková, L. (2012). *Developing intercultural communicative competence in learners of English* (Unpublished master's thesis). Masaryk University, Brno, Czech Republic. Retrieved from https://is.muni.cz/th/199420/pdf_m/Diplomova_prace_-_Bc._Lenka_Zelenkova.pdf

Correspondence

Inst. Gökalp GÜNEŞ
gokalp.gunes.4@gmail.com

Assoc. Prof. Enisa MEDE
enisamede@gmail.com

Investigating the Opinions and the Implementations of Preschool Teachers Towards the Children of Single-Parent Families ¹

Hasan ER, MEB, ORCID ID: 0000-0002-2868-5801

Murat BARTAN, Kutahya Dumlupinar University, ORCID ID: 0000-0003-2947-5643

Abstract

Being an individual physically, cognitively and psychologically healthy and contributive to the society for a child is undoubtedly possible in a family atmosphere where effective communication exists and which is soft and warm. Therefore, it is inevitable for a child to be affected negatively and to observe behavioral problems in the child in the family environment where one or both parents are absent.

This research is a descriptive study in which the qualitative research method was used. In the study, the opinions of the teachers whose classrooms consisted of the children having single-parent families were investigated, behavioral problems were revealed and it was determined what kind of implementations the teachers used for overcoming the behavioral problems they encountered through semi structured interview technique. The study group of the research consisted of the 20 preschool teachers whose classrooms included children from single-parent families. Descriptive analysis technique was utilized when the data obtained were analyzed in this study. According to the findings obtained in the study, it has been seen that the children from single-parent families avoid social environments, consistently experience fear and restlessness, display deficient behaviors like stammering and bedwetting. The solution proposals of the teachers to these problems are respectively as following: the parent left and the child should be supported psychologically, the preschool teachers should be trained about dealing with these behavioral problems, divorce schools should be established and mobile guidance services should be put into practice.

Keywords: Single-parent families , single parent, preschool education



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 364-383
DOI: 10.17679/inuefd.446087

Article type:
Research article

Received : 19.07.2018
Accepted : 29.04.2019

Suggested Citation

Er, H. & Bartan, M. (2019). Investigating the Opinions and the Implementations of Preschool Teachers Towards the Children of Single-Parent Families, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 364-383. DOI: 10.17679/inuefd.446087

¹ This study was presented at the 27th National Special Education Congress held on 8-10 November 2017 in Samsun.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The magical years, milestones regarding future of human life shape with parents in early childhood (Oktay, 2007; Şentürk, 2008). The concern and love of both the mother and father play a supplementary and equalizer role in the development of a child (Aydın, 2009). Being an individual physically, cognitively and psychologically healthy and contributive to the society for a child is undoubtedly possible in a family atmosphere where effective communication exists and which is soft and warm (Kalkınç, 2013).

The persistence and quality of parent relationship is quite important in the development of child. The child learns right behavioral patterns by modeling the father and mother that are the first teachers of him (Şenol, 2004), develops socialization skill as a consequence of the interactions of family members with the child and the others (Altıntaş, 2005; Çiftçi, 2004; Oktay, 2007; Şentürk, 2008). Even in the family environments where all these and similar points can be controlled by healthy parent-child relationship, behavioral problems can be encountered in the child (Şenol, 2004). Therefore, it is inevitable for a child to be affected negatively and to observe behavioral problems in the child in the family environment where one or both parents are absent (Attepe, 2010).

Purpose

Investigating the literature, it is seen that there are some studies towards the single-parent families and the children in these families. It is seen that there are studies comparing the behavioral problems of the children that have single-parent and integrate families (Özbey & Alisinanoğlu, 2009), investigating achievement and failure of the children from broken families in education (Şentürk, 2012), determining the perception type of children towards marriage crash according to divorce/unity status (Sardoğan, Karahan, Dicle & Menteş, 2007), seeking the effect of having an integrate family on self-respect and anxiety level of 9-13 years children (Bulut Serin & Öztürk, 2007), investigating the participation levels of the children from single-parent families to the theme of my unique home (Şahin & Altun, 2013), searching for an answer to the question of marriage or divorce in terms of the child's psychological adaptation (Öngider Gregory, 2016). Additionally, there are other studies explaining the concept of single-parent families (Çiftçi, 2004; Feyzioğlu & Kuşçuoğlu, 2011; Gönen et al., 2008) and revealing the problems encountered and risks (Attepe, 2010; Aydın Boylu & Öztop, 2013; Şahin, 2009; Şentürk, 2008; Türkarlan, 2007; Uşaklı, 2013).

As it is seen, various studies towards single-parent family and the children of these families have been carried out. However, there are not enough studies investigating the problems encountered by the children of single-parent families in preschool ages, behavioral disorders and the opinions and implementations of the teachers of these children towards them. This study is a different and original one for filling this gap in the literature.

Method

This research is a descriptive study in which the qualitative research method was used. In the study, the opinions of the teachers whose classrooms consisted of the children having single-parent families were investigated, behavioral problems were revealed and it was determined what kind of implementations the teachers used for overcoming the behavioral problems they encountered through semi-structured interview technique. In this research, basic qualitative research pattern was used in convenience with the nature of the research.

Study Group

The study group of the research consisted of the preschool teachers whose classrooms included children from single-parent families. Snowball/chain sampling method was used in this study. Firstly, the school principals were reached, and then the teachers and the other teachers they advised were reached; the interviews were done with 20 teachers whose classrooms included children of SINGLE- single-parent families by using semi-structured interview method.

Data Collection Tool

Semi-structured interview which is a controlled, purposeful verbal communication type between the researcher and the individual who is the subject of the research and which is accepted as an effective tool

for determining the viewpoints, experiences, feelings and perceptions of the participants was used. The literature was reviewed initially, the interview questions were formed basing the developmental assessments over divorce in the light of the studies about the families with one parent in Uşaklı's (2013) research on and the data were collected via these questions.

Data Analysis

Descriptive analysis technique was utilized when the data obtained were analyzed in this study. The interviews done with the teachers were voice-recorded and then the descriptive analyses were done.

Discussion & Conclusion

According to the findings obtained in the study, it has been seen that the children from single-parent families avoid social environments, consistently experience fear and restlessness, display deficient behaviors like stammering and bedwetting. The solution proposals of the teachers to these problems are respectively as following: the parent left and the child should be supported psychologically, the preschool teachers should be trained about dealing with these behavioral problems, divorce schools should be established and mobile guidance services should be put into practice.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Ebeveynli Aileden Gelen Çocuklara İlişkin Görüşleri Ve Uygulamalarının İncelenmesi²

Hasan ER, MEB, ORCID ID: 0000-0002-2868-5801

Murat BARTAN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2947-5643

Öz

Çocukların fiziksel, bilişsel ve psikolojik olarak sağlıklı, yaşadıkları topluma faydalı birer birey olabilmeleri hiç kuşkusuz etkili iletişimin var olduğu, yumuşak ve sevgi dolu bir aile atmosferinde gerçekleşebilir. Ebeveynlerden biri ya da her ikisinin eksik olduğu aile ortamında çocuğun bu durumdan olumsuz etkilenmesi, çocukta davranış problemleri gözlemlenmesi kaçınılmazdır. Ayrıca aile içerisinde yaşanan ve çocuğu ilgilendiren konularda öğretmenin çocuğa yaklaşım biçimi, onunla kurduğu iletişim ve çocuğun yaşadığı problemlerle baş etmede ona verdiği destek oldukça önemlidir. Bu araştırma nitel araştırma yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada sınıfında tek ebeveynli aileye sahip çocuk bulunan öğretmenlerin bu çocuklara ilişkin görüşleri incelenerek, davranış problemleri ortaya çıkarılmış ve öğretmenlerin karşılaşılan davranış problemleriyle baş etmede hangi uygulamaları yaptıkları ve bu çocuklara ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu, sınıflarında tek ebeveynli aileye sahip çocuk bulunan 20 okul öncesi öğretmenlerinden oluşmuştur. Elde edilen veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre tek ebeveynli aileden gelen çocukların sosyal ortamdaki uzaklaşmaları, sürekli korku ve tedirginlik yaşadıkları, kekeleme ve alt ıslatma gibi gerileme davranışları sergiledikleri görülmüştür. Bu problemlere ilişkin öğretmenlerin önerdiği çözüm önerileri ise şu şekilde sıralanmıştır; geride kalan ebeveyn ve çocuk psikolojik olarak desteklenmeli, okul öncesi öğretmenlerine bu davranış problemleriyle baş etme konusunda eğitim verilmeli, boşanma okulları kurulmalı ve mobil rehberlik servisleri hayata geçirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Tek ebeveynli Aile, Tek Ebeveyn, Okul Öncesi Eğitim.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 364-383
DOI: 10.17679/inuefd.446087

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 19.07.2018
Kabul Tarihi : 29.04.2019

Önerilen Atıf

Er, H. & Bartan, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Ebeveynli Aileden Gelen Çocuklara İlişkin Görüşleri Ve Uygulamalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 364-383. DOI: 10.17679/inuefd.446087

² Bu çalışma 8-10 Kasım 2017 tarihlerinde Samsun'da düzenlenen 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

GİRİŞ

İnsan yaşamının sihirli yılları, geleceğini ilgilendiren dönüm noktaları erken çocukluk döneminde anne ve babayla birlikte şekillenir (Oktay, 2007; Şentürk, 2008). Hem anne hem de baba ilgi ve sevgisi, çocuğun gelişiminde tamamlayıcı ve dengeleyici bir rol üstlenir (Aydın, 2009). Çocukların fiziksel, bilişsel ve psikolojik olarak sağlıklı, yaşadıkları topluma faydalı birer birey olabilmeleri hiç kuşkusuz etkili iletişimin var olduğu, yumuşak ve sevgi dolu bir aile atmosferinde gerçekleşebilir (Kalkınç, 2013).

Çocuğun gelişiminde ebeveyn ilişkisinin devamlılığı ve kalitesi oldukça önemlidir. Çocuk ilk öğretmeni anne ve babasını model alarak doğru davranış kalıplarını öğrenmekte (Şenol, 2004), ailedeki bireylerin gerek kendileriyle gerekse çevresiyle olan etkileşimi sonucu sosyalleşme becerisini geliştirmektedir (Altıntaş, 2005; Çiftçi, 2004; Oktay, 2007; Şentürk, 2008). Tüm bu ve benzeri durumların sağlıklı ebeveyn çocuk ilişkisiyle kontrol edilebildiği aile ortamlarında bile çocuklarda davranış problemleriyle karşılaşılabilir (Şenol, 2004). Dolayısıyla ebeveynlerden biri ya da her ikisinin eksik olduğu aile ortamında çocuğun bu durumdan olumsuz etkilenmesi, çocukta davranış problemleri gözlemlenmesi kaçınılmazdır (Attepe, 2010).

Anne babadan biri ya da her ikisinin ani ölümü çocuklar için dayanılması oldukça güç bir durumdur (Çiftçi, 2004; Yayıoğlu, 2007). Aynı zamanda çocuğun ilerdeki yaşamını da etkileyecek ağır bir kayıptır (Şahin, 2009; Şentürk, 2008). Okul öncesi dönemde çocuklar kendilerine yakın birini kaybettiklerinde kendilerini güvende hissetmekte zorlanabilmekte (Şahin, 2009), tüm gelişim alanları ve özellikle sosyal-duygusal gelişimleri sekteye uğrayabilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Temes'e göre kaybin hemen ardından çocuğun göstereceği reaksiyonlar şöyle sıralanabilir;

- Şok, inanmama ve durumu kabullenmeme
- Ümitsizlik, itiraz ve duyarsızlık
- Alışıldık etkinliklere devam etme (Şahin, 2009)

Anne ya da babanın ölümüyle meydana gelen eksik ailede çocuk özdeşim kurabileceği bir modelden yoksun büyümektedir. Böyle bir durumda kaybedilen anne-babanın yerini doldurabilecek, model olabilecek bir yetişkinin olması gerekir (Yavuzer, 2001). Özellikle erkek çocuklarının sosyalleşmesinde babanın rolü daha belirgindir. Babasız büyüyen çocuklar hem akranlarıyla hemde diğer yetişkinlerle iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Böyle çocukların sıkılgan, içe kapanık oldukları ve uyum bozukluğu yaşadıkları görülmüştür (Altıntaş, 2005). Aynı şekilde sevgi ve şefkat sembolü anneyi kaybetmek çocuğu telafisi zor ruhsal bunalımlara sürüklemektedir (Şentürk, 2008).

Ebeveynlerden birinin ölümüyle kaybedildiğinde yaşanan benzer süreçler boşanmada da karşımıza çıkmaktadır. Hiç kuşkusuz çocukların başına gelebilecek en sarsıcı ve gelişimlerini potansiyel olarak olumsuz etkileyecek durumlardan birisi de boşanmadır (Bakırcıoğlu, 2007; Türkarlan, 2007; Yavuzer, 2001; Yılmaz, 2003). Bir ailenin düzenini alt üst eden boşanmada (Ertuğrul, 2010) en ağır darbeyi alan ne yazık ki çocuklardır, anne babaları hayattayken adeta yetim veya öksüz kalmışlardır (Altıntaş, 2015).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Alanyazın incelendiğinde tek ebeveynli aileler ve bu ailelerdeki çocuklara yönelik bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Tek ebeveynli aile ve tam aileye sahip çocukların davranış problemlerinin karşılaştırıldığı (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009), tek ebeveynli aile çocuklarının eğitimdeki başarı başarısızlık durumunu inceleyen (Şentürk, 2012), boşanma/birliktelik durumuna göre çocukların evlilik çatışmasını algılama biçimlerini belirleyen (Sardoğan, Karahan, Dicle ve Menteş, 2007), 9-13 yaş arası çocukların tam aileye sahip olup olmama durumlarının benlik saygısı ve kaygı düzeylerine etkisinin araştırıldığı (Bulut Serin ve Öztürk, 2007), tek ebeveynli aileye sahip çocukların benim eşsiz yuvam temasının işlenişine katılım düzeylerinin incelendiği (Şahin ve Altun, 2013), çocuğun psikolojik uyumu açısından evlilik mi boşanmamı sorusunun cevabının arandığı (Öngider Gregory, 2016) çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca tek ebeveynli aile kavramını açıklayan (Çiftçi, 2004; Feyzioğlu ve Kuşuoğlu, 2011; Gönen ve diğ., 2008) ve karşılaşılan sorunları ve riskleri ortaya koyan (Attepe, 2010; Aydın Boylu ve Öztop, 2013; Şahin, 2009; Şentürk, 2008; Türkarlan, 2007; Uşaklı, 2013) çalışmalarda mevcuttur. Görüldüğü gibi tek ebeveynli aile ve bu ailelere yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak tek ebeveynli aileye sahip okul öncesi çağındaki çocukların karşılaştıkları problemleri, davranış bozukluklarını ve bu çocukların öğretmenlerinin bu çocuklara ilişkin görüş ve uygulamalarını inceleyen çalışmalar pek mevcut değildir. Bu çalışma literatürdeki bu boşluğu dolduracak farklı ve özgün bir çalışmadır.

Problem; Sınıfında tek ebeveynli aileye sahip çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuklara ilişkin görüşleri ve uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada sınıfında tek ebeveynli aileye sahip çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuklara ilişkin görüşleri incelenerek çocuklarda gözlemedikleri davranış problemleri tespit edilmiş ve öğretmenlerin karşılaşılan davranış problemleriyle baş etmede hangi uygulamaları yaptıkları yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle belirlenmiştir. Bu çalışmada araştırmanın doğasına uygun temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda en sık kullanılandır. Bu çalışmada olgu bilim, etnografya, kuram oluşturma, durum çalışması ya da eylem araştırması yapılmamıştır. Ancak bu çalışmada temel nitel araştırma deseni, tek ebeveynli aileye sahip çocuklarda görülen davranış problemlerini ve öğretmenlerin bu problemlerle baş etme stratejilerini yorumlayıcı bir yaklaşımla temel düzeyde anlamak amacıyla kullanılmıştır (Özden ve Cavlazoğlu, 2015; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu çalışmadaki çalışma grubu sınıflarında tek ebeveynli aileye sahip çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada Kartopu/Zincirleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminin ilk aşamasında istenen özellikleri taşıyan katılımcılar saptanır ve onlarla görüşme yapılır. Bu örnekleme yönteminde amaç çalışılacak iyi örnekler ve görüşülecek verimli insanlara ulaşmaktır (Balcı, 2009; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ilk olarak okul müdürlerine ulaşılmış, daha sonra öğretmenlere ve onların yönlendirdiği diğer öğretmenlere ulaşılarak sınıfında tek ebeveynli aileye sahip çocuk bulunan 20 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan kişilere ilişkin bazı tanımlayıcı bilgiler tablo1 de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler ve sınıfına ilişkin demografik bilgiler

	Bilgiler	N	%
Öğretmenin mesleki kıdemi	1-5 Yıl	6	18,8
	6-10 Yıl	10	31,3
	11-20 Yıl	3	9,4
	20 yıl ve üzeri	1	3,1
Öğretmenin medeni durumu	Evli	14	70,0
	Bekar	6	30,0
Sınıfındaki Çocukların Ailelerinin Parçalanma Durumları	Boşanma	18	56,3
	Ayrı Yaşama	12	37,5
	Vefat	2	6,3
Öğretmenlerin Sınıflarındaki Tek Ebeveynli Çocuk Sayıları	1 Çocuk	13	40,6
	2 Çocuk	6	18,8
	3 Çocuk	3	9,4
Öğretmenlerin Yetiştikleri Aile Durumları	Tam Aile	19	62,5
	Tek ebeveynli Aile	1	37,5
Çocukların cinsiyeti	Kız	13	40,6
	Erkek	19	49,4
Çocukların yaşı	5 yaş	18	56,3
	6 yaş	14	43,7

Tablo 1 incelendiğinde görüşülen öğretmenlere ve gözlemedikleri çocuklara ilişkin bilgiler dört genel başlık altında toplanmıştır. 20 Okul Öncesi Öğretmeniyle görüşülmüş, öğretmenlerin çoğunluğu mesleki açıdan 5 yılın üzerinde görev yaptıklarını belirtmişlerdir (f=14). Görüşülen 20 öğretmen tek ebeveynli aileye sahip toplam 32 çocuk hakkındaki gözlemlerini aktarmıştır. Bu çocukların parçalanma durumları tabloda belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğu çocukken tam ailede yetiştiklerini sadece bir öğretmen tek ebeveynli ailede yetiştiğini söylemiştir. Öğretmenlerin çoğu (f=13) sınıfında sadece bir tane PASÇ olduğunu, öğretmenlerden bazıları sınıflarında iki ya da üç PASÇ olduğunu belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumundaki kişi arasında geçen kontrollü, amaçlı sözel iletişim biçimi olan ve katılımcıların bakış açılarını, yaşantılarını, tecrübelerini, duygularını ve algılarını

belirlemede etkili bir araç kabul edilen yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Çetin ve Arslan, 2016; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmacılar tarafından oluşturulmuş görüşme soruları Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında görevli 3 öğretim elamanı görüşüne başvurulmuş, görüşler doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiş ve veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada elde edilen veriler betimsel analizler yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları tablolaştırılırken çalışmaya katılan öğretmenler Ö1,Ö2,...Ö20 şeklinde kodlanarak bulgularda gösterilmiştir. Bazı öğretmenlerin sınıflarında birden fazla tek ebevenlyi çocuk bulunduğundan kodlama yapıldığında hangi çocuk ile ilgili görüşe yer verilmiş ise çocuklar numaralandırılarak dipnot şeklinde (örneğin Ö14₂, öğretmen 14'ün 2. çocuk hakkındaki görüşü) tablo içinde verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Tek ebevenlyi Aileye Sahip Çocukların Aile Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Annesiyle yaşıyor / Babayla bazen görüşüyor	18	Ö2 ₁ , Ö5, Ö7 ₁ , Ö8, Ö9, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14 ₁ , Ö14 ₂ , Ö15 ₁ , Ö15 ₂ , Ö16 ₁ , Ö16 ₂ , Ö16 ₃ , Ö17, Ö19 ₁ , Ö19 ₃
Anneyle yaşıyor / Babayla hiç görüşmüyor	7	Ö1, Ö2 ₂ , Ö2, Ö6, Ö11, Ö19 ₂ , Ö20
Babayla yaşıyor / Anneyle bazen görüşüyor	4	Ö4, Ö7 ₂ , Ö13, Ö14 ₃
Anneanneyle yaşıyor / Ebevenlye nadiren görüşüyor	1	Ö18

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin tek ebevenlyi aileye sahip çocukların aile durumlarına yönelik görüşleri 4 tema altında toplanmıştır. Çocukların genelde annelerin yanında yaşadığı babayla ara ara görüştükleri görülmektedir. Babalarını kaybetmiş ya da hiç görüşmeyen çocuklar varken anneleriyle hiç görüşmeyen çocuk görülmemiştir, az sıklıkla da olsa çocuğun anneye ilişkisi devam etmiştir. Ayrıca tablo incelendiğinde ailelerin tamamının tek ebevenlyi aile oldukları görülmektedir. Aileler ayrılışlar bile çocuğun yanında yaşamadığı ebevenlye düzenli olarak gördüğü, aileye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu (f=18) sınıflarında bu çocukların anneleriyle yaşadığını ve çok az sıklıkla babalarıyla görüşme fırsatlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ö5 '5 senedir anne baba ayrı yaşıyor, baba 2 yaşındayken bırakıp gitmiş, başka bir şehirdeymiş bazen babasının yanına gidiyor.' Ö12 'Çocuk annesiyle kalıyor, baba farklı bir şehirde bazen geliyor.' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (f=7) çocukların annesiyle yaşadığını ve babayla hiç görüşmediklerini belirtmişlerdir. Ö6 'Annesi ona hamileyken babasını kaybetmiş, babasını hiç görmemiş.' Ö11 'Babasını hiç görmedi anne karındayken ayrılmışlar.' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden (f=4) sınıflarındaki bu çocukların babalarıyla yaşadığını ve anneye bazen görüştüğünü belirtenler olmuştur. Ö14 'Babayla yaşıyor, anneyi çok görmüyor' Ö13 'Şu an velayeti babada anne yok, anneye çok nadir görüşüyor 1 sene boyunca belki bir kere gördü çocuk.' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sadece biri çocuğun anne ve babadan tamamen uzakta ve nadiren görüştüklerini ifade etmiştir. Ö18 'Anne baba ayrılmış ikisi de farklı şehirde çocuğu anneanneye bırakmışlar. Anne baba çok fazla ilgilenmiyorlar çocuk anneanneye anne diyordu.' şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocuklarda Gözlemedikleri Davranış Problemlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Sosyal ortamdan uzaklaşma	11	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19
Kendini İfade Edememe	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
Korku ve Tedirginlik	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17
Saldırgan Davranışlar	8	Ö1, Ö2, Ö5, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20
Agresif, Hırçın	8	Ö2, Ö5, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20
İçine Kapanık, Çekingen	7	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14
Dikkat dağınıklığı	6	Ö2, Ö3, Ö6, Ö14, Ö17, Ö18
Yalan Söyleme	5	Ö4, Ö7, Ö13, Ö18, Ö19
Kural tanımama	5	Ö5, Ö6, Ö8, Ö19, Ö20
Duygusal dengesizlik	5	Ö5, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18
Çekingenlik	5	Ö2, Ö3, Ö13, Ö16, Ö19
Öfke Nöbetleri	4	Ö1, Ö11, Ö14, Ö15
Kabullenmeme	4	Ö2, Ö4, Ö7, Ö13
Yemek yeme problemi	4	Ö3, Ö8, Ö9, Ö20
Kekeleme	4	Ö3, Ö9, Ö16, Ö17
Alt ıslatma	3	Ö3, Ö10, Ö16
Özgüven eksikliği	2	Ö2, Ö12
Aşırı İlgi Bekleme	2	Ö7, Ö8
Tırnak Yeme	1	Ö14
Aşırı Tizlilik	1	Ö16
Küfür Etme	1	Ö8
Dağınıklık	1	Ö4

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarında bulunan tek ebeveynli aileye sahip çocuklara ilişkin görüşleri 22 tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu (f=11) tek ebeveynli aileye sahip çocukların sosyal ortamdan uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Ö19 '*Sosyal ortamlara katılım konusunda sıkıntılıydı.*' Ö8 '*Genelde bireysel olmayı seven bir çocuk, grup oyunlarında katılmak istemezdi.*' şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin çoğu (f=8) tek ebeveynli aileye sahip çocuklarda dil gelişimlerinde gerileme davranışları gözlemediklerini çocukların kendini ifade etmede problemler yaşadıklarını söylemişlerdir. Ö4 '*Bu süreçte kendini tanıtmada kendini anlatabilme de biraz zayıfladı.*' Ö16 '*Sınıftaki boşanmış aileye sahip çocukta kendini ifade etmede problemler yaşanıyor.*' şeklinde belirtmiştir. Yine öğretmenlerin çoğunluğu (f=8) bu çocuklarda aşırı derecede korku ve tedirginlik hallerini gözlemediklerini belirtmiştir. Ö17 '*Aşırı derecede korkaklık ve tedirginlik var sesinizi normal bir şekilde şarkı söylerken bile, yükseltseniz korkabiliyorlardı, gözler açılıyordu bakışlar değişiyordu.*' Ö13 '*Benimle hiçbir zaman göz göze gelmezdi tedirgindi.*' şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını (f=8) bu çocuklarda arkadaşlarına, öğretmene, kendine ya da ailesine karşı saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Ö1 '*Öğretmene ve arkadaşlarına saldırgan davranışlar sergiliyordu.*' Ö5 '*Arkadaşlarını ısırma davranışı gösteriyordu.*' Ö15 '*Şiddete meyilliydi arkadaşlarına oyuncak atıyordu vuruyordu.*' şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yine büyük bir bölümü (f=8) tek ebeveynli aileye sahip çocukların davranışlarını agresif ve hırçın olarak tanımlamışlardır. Ö10 '*Boşanma süreçleri başladığında davranışlarında daha hırçın olmaya başladı.*' Ö16 '*Önceden ne kadar efendi bir çocuktü, anne baba yeni ayrıldı boşanma aşamasında şu an çok hırçın ve agresif bir çocuğa dönüştü.*' Öğretmenlerden bir bölümü (f=7) sınıftaki PASÇ hakkında oldukça içine kapanık, sessiz ve yalnız oynamayı tercih ettiğini belirttiler. Ö13 '*Benimle çok fazla konuşmazdı arkadaşlarıyla çok fazla konuşmazdı, genellikle içine kapalı bir çocuktü.*' Ö6 '*Çok çok konuşmuyor, çok sessiz duruyor, arkadaşlarla çok çok muhabbete girmiyor, bir tane arkadaşı var ve onunla zaman geçiyor onun dışında çok arkadaşlarla diyaloga geçmiyor.*' şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin diğer bir bölümü (f=6) PASÇ'larda dikkat dağınıklığı olduğunu, odaklanamadıklarını ve bu çocukların sınıf içi etkinliklerde sürekli dalgın olduğunu gözlemediklerini belirtmişlerdir. Ö14 '*Boşanma aşamasından sonra dikkat toplamada zorlandı.*' Ö17 '*Sürekli hayaller aleminde yakalıyordum dalıp gidiyordu, söylediklerime odaklanamıyordu dikkati oldukça dağınıktı.*' şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları (f=5) bu çocuklarda yalan söyleme davranışı gözlemlediklerini belirtmiştir. *'Babasıyla kalan öğrencim annelerle ilgili bir etkinlik yapacaktık benim annem hastanede yatıyor ameliyat oldu dedi bana. 1-2 gün sonra annenin yanına gittin mi dedim bu kez, anneannem hasta annem onun yanına gitti dedi. Sonra öğrendim ki annesi ameliyat olmamış, anneannesi hasta değilmiş.'* Ö7 *'Yalan söyleme davranışı gözlemedim.'* şeklinde belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerden (f=5) sınıftaki bu çocuklarla ilgili otorite tanımama ve sınıf kurallarına uymama konusunda ciddi başkaldırı gözlemlediklerini belirtenler olmuştur. Ö8 *'Kesinlikle kural tanımaz, her şey onun kuralına göre olacak, eğer kural diye bir şey varsa şöyle söylemleri vardı ben kuralı olmayan bir öğretmen olacağım seni yok edeceğim, ki yarın okula kibrit getireceğim, okulu hepinizi yakacağım diyordu.'* Ö6 *'Daha çok kural tanımamazlık vardı, bir kural koyduğumuz zaman diğer çocuklarımız, kuraldan etkileniyorlar ama bu çocuğa bir kural koyduğunuz zaman gülüyor, sadece gülüyor ve umursamıyor.'* şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerden bir bölümü (f=5) bu çocuklarda ani duygu değişiklikleri olduğunu, duygusal bir dengesizlik hali yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö5 *'Nerde ne yapacağı belli olmuyor, duygusal bir dengesizlik hali var.'* Ö15 *'Sınıfta durup dururken bağırıyordu hiçbir sebep yokken.'* Ö12 *'Çok çabuk ağlama gözlemedim. Öğretmenim ben bunu yapamam deyip hemen ağlamaya başlıyor.'* şeklinde belirtmişlerdir.

Ailelerin parçalanması sürecinde çocuklarda çekingenlik davranışı gözlemleyen öğretmenler (f=5) olmuştur. Ö3 *'Diğer insanlarla konuşurken, kendi yaşından birisiyle konuşurken bile kendini geri çekiyordu.'* Ö16 *'Hemen her şeye cevap veren aktif bir çocuktuk, kendini her şeyden çekti.'* şeklinde belirtmişlerdir. Bu çocuklarda kendine zarar vermeye varan öfke nöbetleri gözlemlediklerini söyleyen öğretmenlerden (f=4) Ö14 *'Çocukta hırçınlık ağlama nöbetleri, öfke nöbetleri, yüksek.'* Ö15 *'Kendini yerlere atıyordu, duvarlara vuruyordu kafasını.'* şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=4) özellikle ailedeki parçalanmanın yeni olduğu zamanlarda çocuklarda bu durumun kabul edilmediğini, kabullenme konusunda sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Ö13 *'Anne, onunla kesinlikle ilgilenmiyor ama çocuk her seferinde annem şunu yaptı, annem bunu yaptı, geldi gitti beni aldı diyor. Annesinin olmayışını kabul etmek istemiyor.'* Ö2 *'Babası vefat eden çocuk babasıyla ilgili hep geleceğim gibi bahsediyor. Hala varmış gibi bahsediyor. Babasını kaybedeli 2 yıl oldu ve bu durumu kabul etmiyor. Uzun bir yolculuğa gitmiş geri döneceğim gibi düşünüyor. Mezarına götürülmüş, pedagoğlardan yardım alınmış bu konuda ama yine de kabullenmiyor bu durumu. Annesine diyormuş babam gelsin bizi tatile götürsün, pikniğe gidelim.'* Sınıfındaki tek ebeveynli aileye sahip çocuklarda yemek yeme problemi gözlemlediklerini söyleyen öğretmenler (f=4) olmuştur. Ö8 *'Yemek yemeyle ilgili problemleri vardı. Kahvaltı yapmama makinası icat edeceğim diyordu.'* Ö9 *'Yemek yemeyi reddediyor çok zayıftı, hala zayıf bu yüzden hastanede yattığı zamanlar olmuş.'* şeklinde açıklamışlardır. Bu çocuklarda kekeleme davranışı gözlemleyen öğretmenler (f=4) olmuştur. Ö3 *'Evde o gün korktuğu olumsuz bir olay yaşanmışsa kekeleme davranışları oluyordu.'* Ö16 *'Kekeleme davranışı gözlemedim.'* şeklinde belirtmişlerdir.

Şiddetli geçimsizliğin yaşandığı ve parçalanma sürecindeki ailelerin çocuklarında alt ıslatma davranışı gözlemleyen öğretmenler (f=3) olmuştur. Ö10 *'Geçen sene boşanma sürecinde altına yapmaya başlamıştı, bez bağlıyorlardı.'* Ö16 *'Ailesi boşanma sürecinde olan çocuk arada altına kaçırıyordu.'* şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden çok azı (f=2) çocuklarda özgüven eksikliği ve aşırı ilgi bekleme davranışı gözlemlediklerini belirtmiştir. Ö12 *'Özgüven problemi var'* Ö7 *'Mesela annesi olmayan öğrencim arkadaşlarının anneleri geldiği zaman gidip onlara sarılmalar, bana karşı aşırı bir ilgi böyle yaparak kendisiyle ilgilenilmesini istiyordu.'* Şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden nadiren (f=1) bu çocuklarda tırnak yeme, dağınık olma, küfür etme ve aşırı titizlik gözlemlediklerini belirtenler olmuştur. Ö8 *'Eğer bir arkadaşına kızdıysa argo kelimeler kullanırdı.'* Ö14 *'Stresle tırnak yeme başladı.'* Ö16 *'Masaya dokunsa hemen, ellerimi yıkayıp geleyim diyordu.'* Ö4 *'Önceden daha derli toplu ve düzenliydi ama ayrılmadan sonra daha dağınık olmaya başladı.'* şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tümü yaşanan bu davranış problemlerinin ayrılmanın ya da ölüm olaylarından hemen sonra daha şiddetli şekilde görüldüğünü çocuk geride kalan aile bireyleri tarafından desteklenirse bu problemlerde azalmalar gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocuklara Yönelik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Özel İlgi	18	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Çocukla Birebir Konuşma	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20
Diğer Velilerle İş Birliği	10	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Ali Ziyareti	6	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö17
Görmezden Gelme	4	Ö1, Ö5, Ö7, Ö14
Sorumluluk verme	4	Ö2, Ö7, Ö16, Ö20
Oyun Oynama	3	Ö1, Ö17, Ö18
Hediye Verme	3	Ö7, Ö8, Ö14
Anne-Baba Kavramı Üzerinde Durmama	2	Ö1, Ö20
Empati Kurma	2	Ö18, Ö19
Aile Eğitimleri	1	Ö6
Özür Dileme	1	Ö5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfındaki tek ebeveynli aileye sahip çocuklara yönelik uygulamalarına ilişkin verilen cevaplar 12 tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını (f=18) sınıfındaki tek ebeveynli aileye sahip çocuklara özel ilgi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ö3 '*Diğerlerinden daha fazla sevgiye, ilgiye ihtiyaç duyduğu için diğer öğrencilere hissettirmeden özel ilgilenmeye çalıştım.*' Ö20 '*Serbest etkinlik zamanlarında onunla özel olarak ilgileniyordum*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=16) sınıfındaki bu çocukların ailevi sorunları ve davranış problemleriyle ilgili birebir konuştuklarını söylemiştir. Ö5 '*Çocukla göz göze gelerek ve onunla aynı hızda konuşmaya çalışıyorum.*' Ö12 '*Yaşadığımız problemle ilgili yanına gidip sarılıyorum ve konuşuyoruz.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı bu çocuklara ilişkin uygulamalarında sınıftaki diğer çocukların velileriyle iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö3 '*Her sene veli toplantısı yapıyoruz, çocukların özel durumları hakkında bilgi veriyoruz ve bu konuda yardımcı olmalarını istiyoruz.*' Ö14 '*Boşanma yaşayan iki öğrencimin anneleri maddi açıdan sıkıntıdaydı diğer velilerle iş birliği yaptık, maddi yönden destek olmak için onları teşvik ettim.*' Öğretmenlerin bir bölümü (f=6) sınıfındaki bu çocukların durumu hakkında daha derinlemesine bilgi edinebilmek aileyi bilinçlendirmek ve iş birliği yapmak için aile ziyaretleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö2 '*Aileyi tanımak ve çocuktaki problemleri gidermek için öncelikle veli ziyaretinde bulundum.*' Ö10 '*Aile ziyareti yaptığımda bana çok garip gelen şeylerle karşılaştım.*' şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=4) bu çocuklardaki özel durumu ya da gözlemledikleri davranış problemlerini görmezden geldiklerini belirtmişlerdir. Ö1 '*Görmezden geldiğim zamanlar oldu ama etkili olmadı.*' Ö5 '*Bazen görmezden geliyorum.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı (f=4) çocuklarda gözlemledikleri davranış problemleri çocuklara sorumluluk vererek gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö7 '*Sınıf içerisinde küçük sorumluluklar veriyordum.*' Ö20 '*Arkadaşlarıyla uyum sağlaması için sorumluluklar veriyordum.*' şeklinde belirtmişleridir.

Bazı öğretmenler (f=3) çocuğa oyunla ulaşmaya çalıştıklarını söylemiştir. Ö18 '*Bir sıkıntısı olduğunda hadi gel oyun oynayalım diyordum ve oyunda sorular sorarak konuşurmaya çalışıyordum.*' Ö17 '*Konuşarak ona ulaşamadım ama oyunla üzerindeki kırgınlığı atmaya çalıştım.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı (f=3) karşılaştıkları problemlerde çocuklara çeşitli hediyeler verdiklerini ifade etmişlerdir. Ö14 '*Diğer çocuklardan ayrı olarak hediye sözü verdim ve aldım*' Ö8 '*Deniz kabuklarına ilgi sarmıştı, deniz kabuklarından bir kutu aldım, çok mutlu oldu.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden çok az bir kısmı (f=2) çocukların özel durumları üzerinde durmadıklarını, o çocukların aile durumlarına özel olarak atıfta bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Ö1 '*Annesi olmadığı için anne kavramının üzerinde hiç durmuyorum.*' Ö20 '*Konum neyse standart bir şekilde işliyordum. Özel olarak bu konu üzerinde durursam çocukta çok üzülür, problem yaşar diye düşünüyordum.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden çok azı (f=2) çocuklara yaklaşırken onların durumunu daha iyi anlayabilmek için empati kurmaya çalıştığını belirtmiştir. Ö18 '*En büyük kaynağım empati, çocuk acaba neden bu davranışı sergiliyor, okula gelmeden önce ne yaşadı acaba bu neyin tepkisidir diye düşünüyorum.*' Öğretmenler nadiren (f=1) aileleri bilinçlendirmek için aile eğitimleri düzenlediklerini, çocuk uygunsuz bir davranışta bulunduğu anda davranışından dolayı özür dilediğini belirtmiştir. Ö6 '*Aile Eğitimleri yapıyoruz fakat yeterli katılım olmuyor*' Ö5 '*Hatalı bir davranış karşısında mutlaka arkadaşından özür dilediyorum.*' şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tümü sınıflarında tek ebeveynli aileye sahip çocuk

varsa ilk iş olarak ailesiyle iletişime geçtiklerini ve dönem içerisinde sürekli iletişim halinde olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Tek ebeveynli Aileden Gelen Çocuklara Yönelik Uygulamalarında Kullandıkları Bilgi Kaynaklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Kitap, Dergi, Makale	8	Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Tanıdık Uzman Bir Arkadaş	7	Ö1, Ö8, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Mesleki Tecrübe	6	Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18
Meslektaş	5	Ö5, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17
Öğrencinin Ailesi	5	Ö2, Ö8, Ö13, Ö17, Ö19
Okul Rehberlik Servisi	4	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10
İnternet	4	Ö9, Ö18, Ö19, Ö20
Üniversite Eğitimindeki Bilgiler	2	Ö7, Ö15
Annelik tecrübesi ve içgüdüğü	2	Ö12, Ö14
Rehberlik Araştırma Merkezi	1	Ö19
Stajyer	1	Ö17
Eğitim, Seminer, Kurs, Bilgilendirme Toplantısı	1	Ö3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin tek ebeveynli aileden gelen çocuklara yönelik uygulamalarını geliştirirken başvurdukları bilgi kaynaklarına ilişkin görüşleri 12 tema içerisinde toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu (f=8) uygulamalarını geliştirirken daha çok kitap, dergi, makale ve çeşitli bilimsel yayınlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ö18 '*Yayın organlarındaki bütün bu uzmanların, çocuklarla ilgili görüşlerini takip ediyordum, Doğan Cüceloğlu ve Üstün Dökmen, kitaplarını okuyorum.*' Ö5 '*Elimizde olan kitaplardan okumaya çalışıyorum.*' şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (f=7) okullarında okul rehberlik servisi olmadığı için ya da rehberlik araştırma merkezlerinden gerekli desteği alamayacaklarını düşündükleri için daha çok tanıdık uzman bir arkadaşlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ö8 '*Okul rehberlik servisimiz yok yakın bir rehber öğretmen arkadaşım var onunla sık sık gözlemlerimi paylaşıyorum onun görüşlerine çok değer veriyorum ondan destek alıyorum.*' Ö16 '*Rehberlik araştırma merkezine yönlendirsem ailenin bir ön yargısı var benim çocuğuma ne oldu da oraya gönderiliyor diyecek o yüzden bir psikolog arkadaşım var ondan yardım aldım. Okulda bir rehberlik servisimizde yoktu.*' Ö15 '*Ev arkadaşım rehber öğretmendi ondan yardım aldım, rehberlik araştırma merkezine yönlendirdim bir sürü engel çıkardılar, önce 7 yaşına gelsin ondan önce bir şey yapılmaz dediler. Okul öncesi çağındaki çocukları pek umursamıyorlar. İyi ki arkadaşımдан yardım almışım, çocuğun üstün yetenekli olduğu anlaşıldı.*' şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları (f=6) bu çocuklara yönelik uygulamalarını geliştirirken daha çok mesleki tecrübelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö6 '*Kendi deneyimlerimden yola çıktım.*' Ö18 '*Özellikle yılların getirdiği bir tecrübe var.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden (f=5) meslektaşlarının tecrübelerinden faydalandıklarını, onlara danıştıklarını söyleyenlerde olmuştur. Ö5 '*Öğretmen arkadaşlara sizin yaşadığınız böyle bir tecrübe var mı siz ne yapıyorsunuz, nasıl bir yöntem izliyorsunuz diye soruyorum,*' Ö10 '*Daha çok diğer meslektaşlarımla konuştum, bu konuyla ilgili siz problem yaşadınız mı diye fikir alışverişinde bulundum.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden (f=5) uygulamalarını geliştirirken ilk olarak öğrencinin ailesiyle iletişime geçtiklerini ve çocukla ilgili uygulamalarına temel oluşturabilecek bilgileri aileden edindiklerini belirtmişlerdir. Ö2 '*Aile ile iletişimimizi bu konuda sağlıklı olduğunu düşünüyorum. Benim bu konudaki kaynağım aile oldu.*' Ö8 '*Benim için anne-baba birincil kaynak.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı (f=4) uygulamalarını geliştirirken okul rehberlik servisiyle çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö2 '*Benim tereddütlerim vardı hem sosyal duygusal hem de bilişsel anlamda kaygılarım olduğu için okul rehberlik servisiyle çalıştık.*' Ö9 '*Rehberlik servisi varken, yararlandığım zamanlar oldu çözemediğim durumlarda danıştım.*' şeklinde belirtmişlerdir.

Bilgi kaynağı olarak interneti kullanan öğretmenlerden (f=4) Ö18 '*İnternette televizyonda kaçırdığım eğitim programlarının tekrarlarını izlerim, araştırırım.*' Ö9 '*İnternette araştırdığım durumlar oldu.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden çok azı (f=2) üniversite eğitimindeki bilgileri kullandıklarını belirtmiştir. Ö15 '*Bilgi kaynağı olarak daha önceden üniversite gördüğümüz dersler geçerli.*' Ö7 '*Bu çocuklara nasıl davranılması konusunda profesyonel değil ama üniversitede sınıf yönetimi aldık, özel çocuklarla ilgili gerekli olan eğitimin*

ne kadarını aldık bilemiyorum ama ben elimden geleni yaptığımı düşünüyorum.' şeklinde belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden çok azı (f=2) annelik tecrübesi ve içgüdüyle hareket ettiğini belirtmiştir. Ö14 'Kendimden başka kaynağa danışmadım. Biraz annelik içgüdüyle hareket ettim.' Ö12 'Annelik tecrübelerim ve vicdanımla hareket ettim.' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler nadiren (f=1) bu konuda rehberlik araştırma merkezlerine başvurduklarını, sınıflarındaki stajyerlerden yardım aldıklarını ve bu konuda eğitim, seminer çalışmalarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Ö19 '*Çocuğun davranışlarında farklılık olduğunu hissettim ve Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirdim.*' Ö17: '*Stajyerlerimden çok faydalandım.*' Ö3 '*Görev yaptığım okulda düzenli olarak böyle çocuklara nasıl yaklaşılmasıyla ilgili eğitimler veriliyordu. Onlara katıldım.*' şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Kendi Yetiştikleri Aile Durumuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Tam Aileye Sahiptim	19	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20
Tek ebeveynli Aileye Sahiptim	1	Ö19

Tablo 6 incelendiğinde görüşülen öğretmenlerin çoğunluğu (f=19) yetiştikleri aile durumunun tam aile olduğunu belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen tek ebeveynli ailede yetiştiğini ifade etmiştir. Bu durumun ailelerle olan iletişimini etkilediğini, onlara daha çok yardımcı olmak istediğini ve kendi yaşantısından örnekler verdiğini anlatmıştır. Ö19 '*Babam sürekli başka yerlerde çalışıyordu. Ben görmeden büyüdüm olduğunda da çok mutlu değildik şimdi de ayrılır. Bu durum beni kamçıladi, belki şu duruma gelemeyecektim. Çevremde öğretmen olan eğitim alan kimse yok belki öğretmen olamayacaktım beni hırslandırdı. Bu durum ailelerle olan iletişimi değiştiriyor ve aile durumlarıyla ilgili sıkıntılarda onları teselli ediyorum, bir çocuk mutsuz bir ailede yetişmektense mutlu iki ayrı insanın yetiştirmesi daha iyi ve olumlu olduğunu ifade ediyorum kendimden örnek veriyorum. Büyürken, çok mutsuzluklarla yaşadım keşke bunları hiç görmeseydim yaşamasaydı ki ayrı yerlerde olsalardı ayrı ayrı görüşseydim keşke öyle olsaydı diyorum. Mutsuzlukları görmek insanda daha olumsuz etkiler ve tahribatlar yaratıyor.*' şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 7

Sınıftaki Diğer Çocukların Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocuklara Nasıl Davrandıklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Problem yaşanmıyor	11	Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Daha duyarlı olma	3	Ö4, Ö14, Ö18
Dışlama	2	Ö3, Ö20
Arkadaşından şikâyetçi olma	2	Ö1, Ö6
Karşı tepkide bulunma	1	Ö10
Çatışma yaşıyorlar	1	Ö1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin sınıftaki diğer çocukların tek ebeveynli aileye sahip çocuklara nasıl davrandıklarına ilişkin öğretmen görüşleri 6 ana tema etrafında toplanmıştır. Bu öğretmenlerden çoğu (f=11) sınıftaki diğer çocuklarla tek ebeveynli aileye sahip çocuklar arasında herhangi bir problem yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Ö15 '*Çocuklarda herhangi bir ayırım olmuyor ben gözlemedim.*' Ö19 '*Arkadaşları onun özel durumunun farkında değillerdi problem yoktu.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası herhangi bir problem gözlemlenirse de sınıftaki diğer çocukların tek ebeveynli aileye sahip çocuklarla farklı problemler yaşadığını gözlemleyen öğretmenler olmuştur. Bu öğretmenlerden bazıları (f=3) sınıftaki diğer çocukların onun özel durumunu bildikleri için bu çocuklara karşı daha duyarlı davrandıklarını söylemişlerdir. Ö18 '*Daha hassas kavrayıcı ve sevgi dolu davranıyorlardı.*'

Öğretmenlerden bazıları (f=2) sınıftaki diğer çocukların bu çocukları dışladıklarını gözlemlediğini söylemiştir. Ö3 '*Evde ilgilenen olmadığı için çocuk gecedan uykuda üzerine tuvaletini yapmış oluyordu ve öylece okula geliyordu, ben fark edersem kıyafetlerini değiştiriyorduk ama benden önce çocuklar fark ederse kötü koktuğu için onunla oynamak istemez ve dışlardı.*' Ö20 '*Hırçınlığını kontrol edemediği zamanlarda diğer arkadaşları onu istemiyorlardı.*' şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=2) diğer çocukların bu çocuklara ilişkin sürekli şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Ö1 '*Sürekli tartışmaları için gelip bana şikâyet ediyorlar.*' Şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerden biri tek ebeveynli aileye sahip çocuğun davranışlarına göre ne

yaparsa aynı şekilde diğer çocukların da karşılık verdiğini belirtmiştir. Ö10 'Arkadaşlarının, hırçın bir davranışı olursa tepki olarak gösteriyorlar diyelim ki vurdu ya da bir kötü söz söyledi, aynı şekilde karşılık veriyorlar.' şeklinde belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri bu çocuklar arasında çatışmalar yaşandığını söylemiştir. Ö1 'PASÇ diğer arkadaşlarına iyi davranmadığı için çatıştıkları oluyor, sürekli tartıştıkları oluyor.' şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 8

Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocuklara Yönelik Uygulamalarının Yeterliliğiyle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum	9	Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Yeterli Olduğumu Düşünüyorum	7	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16
Yetersiz Olduğumu Düşünüyorum	4	Ö1, Ö2, Ö6, Ö14

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin tek ebeveynli aileye sahip çocuklara yönelik uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri 3 ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu (f=9) bu konuda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ö8 'Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum, daha fazlası olabilir olmalı ama okulun şartları, sınıf mevcudu ve başka problemler öğrencilerin olması bunları etkiliyor. O yüzden yetemiyorum yetişemiyorum.' Ö13 'Ne öyle ne böyle idare edecek kadar yeterli olduğumu düşünüyorum.' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (f=7) ellerinden geleni yapmış olmanın bu konuda yeterli hissettirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö9 'Çözemeyeceğim bir problem olmadı o yüzden yeterli olduğumu düşünüyorum.' Ö4 'Evet yeterli olduğumu düşünüyorum, elimden geleni yaptım.' şeklinde ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin büyük bir bölümü (f=16) bazıları kısmen de olsa kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerden (f=4) kendilerini yetersiz görenlerde olmuştur. Ö14 'Yeterli olduğumu düşünmüyorum.' şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocukların Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Akademik Başarı Durumu İyi	13	Ö1, Ö2 ₁ , Ö3, Ö4, Ö7 ₁ , Ö8, Ö11, Ö14 ₂ , Ö15, Ö16, Ö19 ₁ , Ö19 ₂ , Ö20
Akademik Başarı Durumu Yetersiz	7	Ö9, Ö12 ₂ , Ö14 ₁ , Ö14 ₃ , Ö15, Ö16, Ö19
Akademik Başarı Durumu Orta Düzeyde	5	Ö7 ₂ , Ö2 ₂ , Ö10, Ö12 ₁ , Ö13

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin tek ebeveynli aileye sahip çocukların akademik başarı düzeylerine ilişkin görüşleri 3 ana tema etrafında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (f=13) bu çocukların akademik başarı düzeylerinin iyi/yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ö8 'Akademik başarısı çok yüksek bir öğrenci, Çok zeki olduğunu düşünüyorum ancak ilgisini çekebilme gerekiyor.' Ö11 'Akademik başarısı iyi tüm etkinliklere katılır, gözlemler, kendi isteğiyle etkinlikleri başlatır sürdürür.' şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=7) bu çocukların akademik durumlarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö9 'Bilişsel açıdan, eksik kaldı, ilgi düzeyi düşük galiba sadece bu açıdan mı yoksa farklı duygusal problemlerden mi onu bilmiyorum ama bu yıl bayağı, diğer arkadaşlarına göre yetersizdi.' Ö15 'Akranlarına göre akademik başarısı düşüktü.' Şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=3) bu çocukların akademik başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ö13 'Akademik başarısı orta düzeydeydi.' Ö12 'Akademik başarısı için ortalama diyebilirim.' şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 10

Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocukların Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Etkinliklere Katılıyor	10	Ö1, Ö2 ₁ , Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19 ₁
Etkinliklere Kısmen Katılıyor	5	Ö2 ₂ , Ö6, Ö8, Ö10, Ö19 ₂
Etkinliklere Katılmıyor	3	Ö9, Ö14, Ö15

Tablo 10 incelendiğinde tek ebeveynli aileye sahip çocukların sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri 3 ana tema altında toplanmıştır. Bu öğrencilerin sınıf için etkinliklere katıldıklarını

söyleyen öğretmenler çoğunluktadır (f=10). Ö1 '*Etkinliklere katılım sağlıyor.*' Ö7 '*Genelde etkinliklere katılıyordu.*' şeklinde cevaplamışlardır. Öğretmenlerden bir bölümü (f=5) bu çocukların sınıf içi etkinliklere kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ö19 '*Bazı etkinliklere katılıp bazılarında katılmak istemiyordu daha çok sosyal etkinliklere katılım konusunda sıkıntılıydı.*' Ö8 '*Bazen evden mutlu geliyordu bazen çok mutsuz geliyordu o elektriği tutturmak gerekiyordu istiyorsa yapıyordu, istemiyorsa da ben onu zorlamıyordum.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden az bir (f=3) kısmı bu çocukların etkinliklere katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ö15 '*Hiçbir etkinliğe katılmak istemiyordu, bir şekilde katmaya çalışıyordum, ters tepiyordu yaşı 5 buçuktu. Sayı sayamıyor rakamları yazamıyor hiçbir şey yapamıyordu Bir hastalığı var mı diye bakıyordum oda yoktu ama ailenin durumu, onu çok etkilemişti.*' Ö9 '*Mesela makas etkinliklerinde ben yapamıyorum deyiş bırakıyordu. Mesela oyun etkinliklerinde bırakıp gidiyordu.*' şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 11

Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocukların Eksik olan Ebeveyn Yerine Kimi Model Aldıklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Dede	10	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö16, Ö17, Ö20
Babaanne	4	Ö1, Ö4, Ö7, Ö20
Büyük Kardeş	3	Ö7, Ö12, Ö15
Hala	2	Ö3, Ö4
Öğretmen	2	Ö7, Ö14
Dayı	2	Ö9, Ö18
Amca	1	Ö2
Televizyondaki Karakterler	1	Ö2
Mahalle Sütçüsü	1	Ö14
Anneanne	1	Ö18
Kuzen	1	Ö20

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin tek ebeveynli aileye sahip çocukların eksik olan ebeveyn yerine kimleri model aldığına ilişkin görüşleri 11 temada toplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde çocukların daha çok (f=26) babadan uzak yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu tabloda da model olarak baba yerine geçebilecek dede, amca, dayı kuzen gibi erkeklerin daha çok eksik ebeveynin boşluğunu dolduran modeller olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı (f=10) bu çocukların model olarak dedeyi gördüklerini belirtmişlerdir. Ö9 '*Baba yerine dede var evde onu model alıyor.*' Ö10 '*Model olabileceği, dedesi var, dedesinin dükkânı var oraya gidiyorlar, okuldan sonra hafta sonları genelde onunla beraber vakit geçiriyor...*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir bölümü (f=4) çocukların babaanneyi model aldığını söylemiştir. Ö1 '*Daha çok babaannesini model alıyor, onunla vakit geçiriyor.*' Ö20 '*Anne yerine babaanneyi model alıyor.*' şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerden (f=3) bu çocukların büyük kardeşlerini model aldıklarını söyleyenlerde olmuştur. Ö15 '*Ablası vardı sürekli ilgilenen onu model alıyor olabilir.*' Ö12 '*Liseye giden abisi vardı onu model alıyor olabilir.*

Öğretmenlerden (f=2) bu çocukların halasını model alabileceğini söyleyenler de olmuştur. Ö3 '*Hala vardı o ilgileniyordu onu örnek alamaya çalışıyordu.*' Ö4 '*Anne yerine model alabileceği bir hala vardı.*' şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=2) bu çocukların öğretmenini model alabileceğini söyleyenler olmuştur. Ö7 '*Beni de model alıyor olabilir.*' Ö14 '*İki kız öğrencim ikisi de beni model alıyor olabilir ikisi de öğretmen olmak istediğini söylüyor.*' şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerden (f=2) çocukların dayılarını model alabileceğini söyleyenlerde olmuştur. 'Baba yerine dayı var ona çok düşkün.' şeklinde cevap vermiştir. Bu modellerin dışında öğretmenlerden nadiren (f=1) bu çocukların anneanne, kuzen, amca, televizyondaki karakterler ve mahalle sütçüsünü model aldıklarını söyleyenler olmuştur. Ö2 '*Televizyonda gördüklerini örnek alıyor mesela kalem tutması bile yanlış ben ona doğrusunu gösteriyorum ama o televizyonda nasıl gördüyse öyle yapmayı tercih ediyor.*' Ö14 '*Çok ilginç süt getiren sütçüyü model alıyor ve hatta köy sütçüsü olmak istiyor sürekli onu anlatıyor, sordum dedim kim dedim, köy sütçüsü dediler onu model aldığını düşünüyorum çok hayran çok hoşuna gidiyor. Başka bir meslek sahibi olmak istemiyorum diyor ben köye traktörümle gideceğim, süt getireceğim, her gün anlatıyor. Çok seviyormuş sütçü sokağa girdiği zaman işi gücü bırakıp onu izliyorlarmış, tanışmışlar konuşmuşlar. Başka kimseden bahsetmiyor ama sütçü çok sempatik geliyor ona onu seviyor. Şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin tümü çocuklarda görülen davranış problemlerinin azaltılması, parçalanma sürecini en az sorunla atlatabilmesi için eksik ebeveynin yerini doldurabilecek bir model olması gerektiğini belirtmişlerdir.*

Tablo 12

Öğretmenlerin Tek ebeveynli Aileden Gelen Çocuklara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	f	Öğretmenler
Geride Kalan Ebeveyn ve Çocuk Psikolojik Olarak Desteklenmeli	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17
Aile-Okul-Öğretmen İş birliği İçerisinde Olmalı	9	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19
Okul Öncesi Öğretmenlerine Tek ebeveynli Aileye Sahip ve Davranış Problemi Olan Çocuklarla İlgili Eğitim Verilmeli	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö16, Ö18
Aşırı Geçimsizlik ve Şiddetin Olduğu Ailelerde Olumlu Aile Atmosferini Tekrar Oluşturmak Mümkün Değilse Boşanma Çözüm Olarak Görülmeli	6	Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19
Anaokullarına Rehber Öğretmen Kadroları Tekrar Verilmeli	5	Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö19
Aile Eğitimleri Erken Çocukluk Döneminde Ailelere Ulaştırılabilir	5	Ö2, Ö8, Ö18, Ö19, Ö20
Bu Ailelere Aile Ziyaretleri Daha Sık Yapılmalıdır	4	Ö2, Ö3, Ö17, Ö20
Anne Baba Ayrıysa Çalışma Saatleri Çocuklarıyla Daha Fazla İlgilenebilecekleri Şekilde Düzenlenmeli	3	Ö2, Ö3, Ö12
Doğum Günü, Anneler Günü gibi Özel Günler Yılda Sadece Bir Kez Tüm Ebeveynlerin Katılacağı Şekilde Planlanmalı	3	Ö3, Ö7, Ö8
Tek ebeveynli Ailelerde Geride Kalan Ebeveyn Maddi Olarak Desteklenmeli	3	Ö2, Ö3, Ö17
Ailelerin Parçalanması Sonucu Oluşabilecek Travmatik Etkilerin Azaltılması İçin Aileler Sosyal Etkinliklere Yönlendirilmeli	2	Ö2, Ö3
Parçalanma Eşiğine Gelmiş Aileler İçin Boşanma Okulları	2	Ö14, Ö17
Mobil Rehberlik Servisleri Kurulmalı	2	Ö1, Ö2
Tek Ebeveynli Ailelerde Çocuğun Anne Yoksa Kadın, Baba Yoksa Erkek Bir Öğretmende Eğitim Alması Sağlanmalı	2	Ö6, Ö15
Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocukların Bulunduğu Sınıflarda Yardımcı Personel Bulunmalı	2	Ö15, Ö19,
Sınıflardaki Tek ebeveynli Aileye Sahip Çocukların Sayısı Diğer Şubelerle Orantılı Dağıtılmalı	1	Ö14

Tablo 12 incelendiğine öğretmenlerin tek ebeveynli aileden gelen çocuklara yönelik çözüm önerileri 17 ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu (f=11) aile parçalandıktan sonra geride kalan ebeveyn ve çocuğun psikolojik olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Geride kalan ebeveyn psikolojik olarak ne kadar sağlam olursa, çocukla ne kadar çok ilgilenme fırsatı bulursa bu sıkıntılı süreçte çocuğun daha az etkilendiğini, süreçle birlikte ortaya çıkan davranış problemlerinde düzelmeler gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Ö8 '*Çocuklar için ne arkadaş ne öğretmen ne oyuncak, onları en çok destekleyecek anne babalardır anne, babaları da psikolojik olarak desteklemek onlara yapılabilecek en iyi şeydir.*' Ö2 '*Eşi olmayan kadınlara da psiko-sosyal anlamda destek verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Annelerin buna çok ihtiyacı var bence. Çünkü eşleri, ölüyor yalnız kalıyorlar, boşanıyor, yalnız kalıyorlar. Kesinlikle annenin destek alması lazım, ayrıldıysa da eşi öldüyse de. Önce annenin toparlanması lazım, anne çöktüyse ev çöküyor. Anne, toparlanmaya başlayınca, mesela benim velim toparlanmaya başladı, sınıfta gözlemlerim, çocukta toparlanmaya başladı.*' şeklinde belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğu (f=8) ailenin parçalanma süreci ve sonrasında okulla öğretmenle iş birliği içinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö14 '*Çocuğun tek aradığı şey güven, güvenli huzurlu bir aile ortamı dolayısıyla geride kalan aile bireyleri, öğretmenle iş birliği içinde huzuru temin edebilmeli. Kocaman bir dünyada büyük yetişkinlerle yaşıyor tek istediği huzur tek istettiği güven...*' Ö4 '*Bence bu çocuklar için anneye baba öğretmenle iş birliği yapması lazım mesela ben onu beklerdim, böyle böyle bir durum var bilginiz olsun denmesini çok isterdim ben de o şekilde davranırdım çocuğa, ben ailenin boşandığını tesadüfen öğrendim. Ebeveynin bu süreçte çocuğun etkilenmemesi için öğretmenle okulla iş birliği içerisinde olması gerekir.*' şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları (f=6) tek ebeveynli aileye sahip çocuklarla ilgili öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö1 '*Bu konuda özel bir eğitim almadık, uzman desteğine ihtiyaç duyuyorum.*' Ö6 '*Öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerekiyor kesinlikle. Çok çok yeterli değiliz. Çokta çözüm üretilmediğimizi düşünüyorum, çocuklar üzerinde. Yetişemiyoruz...*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden

bazıları (f=6) aile içi geçimsizliğin ve şiddetin olduğu ailelerde çocukların bu durumdan olumsuz etkilendiklerini, davranış problemleriyle birlikte gelişim alanlarında gerilemeler gözlemlediklerini belirterek, böyle ailelerde olumlu aile atmosferini tekrar oluşturmak mümkün değilse boşanmanın çözüm olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö7 '*Ailelerde boşanma, belki ilaç gibi gelecektir, evde şiddetli bir geçimsizlik varsa, boşanmak çok kötü bir şey değil o çocuklar için bir nimet olarak kabul edilebilir. Böyle durumlardaki ailelerdeki boşanma sonrası, çocukta normalleşme bile olabilir. Boşanmak, illa olumsuz bir durum getirmeyecek. Hatta bir öğrencimdi durum böyle gelişmiş, boşanma olduktan sonra çocukta birçok davranış değişmiş olumlu anlamda.*' Ö17 '*Böyle durumlarda bir birleşen bir ayrılan ailede yaşamak yerine tamamen ayrılıp, sadece çocuklar için ara ara birinin yardımı ile görüşen ailelerin çocuklarında daha iyi daha olumlu davranışlar gözlemleniyor daha iyi geliştiğini, daha sağlam adımlar attığını görebiliyorsunuz. Bence bu daha iyi, eğer yapamıyorlarsa tamamen ayrılınsunlar bu çocuğa daha sıkıntısız ve diğer duruma göre, daha sağlıklı bir yaşam fırsatı tanınurlar.*' şeklinde belirtmişlerdir. Geçen yıllarda anaokullarına verilen rehber öğretmen kadroları bu yıl tekrar alındı, dolayısıyla şu an anaokullarının büyük bir bölümünde rehber öğretmen yok. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerden bazıları (f=5) rehber öğretmen kadrolarının anaokullarına tekrar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö7 '*Rehberlik servisleri, okullarda özellikle anaokullarında kesinlikle gerekli tekrar rehber öğretmenlerin verilmesi lazım bize bu konularda çok yardımcı oluyordu. Hem aile hem öğretmen hem çocuk için daha faydalıydı. Daha da önemlisi bence bir etkinlik yapıyorken ben çocukları çok fazla gözlemleyemiyorum, özel durumları olan çocukları rehber öğretmen dışarıdan bir gözle gözlemleyip gözlemlerini paylaşıyordu bunun çok faydasını gördüm.*' Ö19 '*Bu özel durumdaki çocukların sorumluluğu bir öğretmenin sorumluluğuna bırakılmamalı, farklı bir göz ile gözlem yapabilecek, öğretmenin de bu çocuğun sorumluluğunu alması gerekir. Her okulda bir rehber öğretmen ya da özel eğitim öğretmeni şart. Çocukların özel ihtiyacı var ben diğer çocuklarla ilgilenirken, onu kaçıyorum.*' şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden bir bölümü (f=5) ailelerin bilinçlendirme çalışmalarının mümkün olduğunca erken yaşlara çekilmesi gerektiğini, böylelikle özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara erken müdahale şansı tanınmasının önünün açılacağını belirtmişlerdir. Ö19 '*Aile eğitimleri, erken yaşlardan itibaren anne babalara ulaşmalı 2 yaşından itibaren belki de ulaşılabilir çünkü çocuklara erken müdahale şansı tanınabilmesi için ailelerin bu konuda bilinçlenip önceden adım atabilmeleri için bu durumu saklamamaları için onlara eğitimler verilmeli.*' Ö20 '*Aile eğitimlerini erken yaşlarda çocukla kim ilgileniyorsa onlar üzerinde uygulamak gerekiyor.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir bölümü (f=4) bu süreçte çocukla ilgili daha sağlıklı bilgilerin edinilebilmesi geride kalan anne babaya manevi destek olunabilmesi için aile ziyaretlerinin daha sık yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö2 '*Veli ziyaretleri daha sık aralıklarla düzenli şekilde yapılmalıdır.*' Ö17 '*Kesinlikle önce sorunun yaşandığı çevreye aileye bir girmek gerekiyor.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (f=3) parçalanma sonrasında geride kalan ebeveynin çocukla daha çok ilgilenebilmesi için çalışıyorsa mesai saatlerinin esnetilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö3 '*Geride kalan ebeveyn çalışıyorsa, mesai saatleri, o şekilde düzenlenmeli, biraz daha bu sıkıntılı süreçte çocuğuyla fazla vakit geçirmesi için kamuda çalışıyorsa mesai saatleri azaltılmalı, çocuğuyla bu süreçte daha çok vakit geçirmeli. Süt izni veriliyorsa annelere bebeğini beslemesi duygusal yakınlık kurması için, bu süreçte bir bebek kadar ilgiye muhtaç çocukların ebeveynlerine de bu yakınlık hissini kurabilecekleri fırsatlar tanınmalı.*' Ö2 '*Yani boşanmaya da vefat durumlarında geride kalan ebeveynlerden iş imkânı olanların da mesai saatlerinin esnetilmesi gerekiyor, geride kalan çocuğa vakit ayırabilmesi için bu süreçte sağlıklı bir şekilde o çocuğu kurtarabilmek için. Ne kadar öğretmen destek verse bir başka uzmanda destek verse, ailenin verdiği psikolojik desteği veremez, anne babanın her zaman yeri ayrı.*' şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bir kısmı (f=3) okullarda düzenlenen özel günlerin yılda sadece bir kez tüm ebeveynlerin katılabileceği şekilde planlanması gerektiği belirtmişlerdir. Ö3 '*Doğum günleri bütün okullarda tek bir gün yapılmalı çünkü bu çalışmanın konusu olduğu gibi tek ebeveynli aileye sahip çocuklar olabilir çalışan anne babalar olabiliyor ve her istenildiğinde etkinliklere katılamıyorlar anne baba katılmadığını da çocuk kendini mutsuz ve eksik hissediyor, üzülebiliyor dolayısıyla tek bir gün yapılırsa o güne de evdeki aile bireyleri katılabilir ve çocuklar daha mutlu olabilir.*' Ö7 '*Eğer anne baba eksikliği varsa sınıfımızda bunları yapmamaya çalışıyoruz, doğum gününün ise toplu bir şekilde bir tane doğum günü yapıyoruz.*' şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden yine bir bölümü (f=3) parçalanma sonucu oluşan ailelerde geride kalan ebeveyn maddi olarak ihtiyaç duyuyorsa desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö2 '*Tek ebeveynli aileye sahip çocuklara burs bağlanabilir okul servisleri ücretsiz olabilir. Aidatlar konusunda yardımcı olunabilir. Pedagog, ücretleri çok yüksek ama anneler hastaneden sıra almak istediklerinde sıra çok geç geliyor ve dolayısıyla her okulda bir pedagog olmayabilir ama en azından her ilçede, okullarla ilgilenen bir pedagog olması gerekir. Geride kalan ebeveyne,*

devletin ekonomik destekte bulunması lazım, anne ya da baba yaşadığı onca sıkıntılı sürecin ardından sadece maddiyat derdine düşmesin, çocuğuyla ilgilenibilsin.'

Öğretmenlerin bir kısmı (f=2) parçalanma sonucu oluşabilecek travmatik etkinliklerin azaltılabilmesi için geride kalan ebeveynin sosyal etkinliklere yönlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö3 *'Bu süreçte anneler okula çekilebilir, mesela baba öldü, anne depresyona giriyor, tek başına kalıyor tutunacak bir dalı olmuyor hem maddi hem manevi anlamda desteğe ihtiyacı oluyor. Aileleri sosyal anlamda destekleyecek, okullarda etkinlikler yapılabilir.'* Ö2 *'Anneleri babaları dahil edilecek sosyal etkinlikler olabilir. Annelerin buna çok ihtiyacı var bence. Çünkü eşleri, ölüyor yalnız kalıyorlar, boşanıyor, yalnız kalıyorlar. Yani bu kadınlar için iş olabilir, sosyal ortam olabilir. Meslek edindirme kurslarına bu anneler yönlendirilebilir.'* Öğretmenlerden bazıları (f=2) nasıl evlilik okulları kuruluyorsa boşanma okullarının da olması gerektiğini savunmuşlardır. Ö14 *'Çiftler evlenmeden önce evlenme okulu kurulmalı diyoruz, boşanmak isteyenlerinde bir boşanma okulu olabilir bence boşanma okullarında, evliliği kurtarmak da mümkün olabilir ya da mümkün değilse evliliğinizi kurtarıyorsanız çocuğunuzu kurtarın denilebilir. Boşanma, okulu neden olmasın belki psikolojik destek alırlar, bu süre çok sıkıntılı bir süreç çünkü, hem de geride kalan çocukların kurtarılabilmesi için anlamlı bir çalışma olur.'* Ö14 *'Çiftler evlenmeden önce evlenme okulu kurulmalı diyoruz, boşanmak isteyenlerinde bir boşanma okulu olabilir bence boşanma okullarında, evliliği kurtarmak da mümkün olabilir ya da mümkün değilse evliliğinizi kurtarıyorsanız çocuğunuzu kurtarın denilebilir. Boşanma, okulu neden olmasın belki psikolojik destek alırlar, bu süre çok sıkıntılı bir süreç çünkü, hem de geride kalan çocukların kurtarılabilmesi için anlamlı bir çalışma olur.'* şeklinde açıklamışlardır.

Öğretmenlerden (f=2) okullarında rehberlik servisinde bulunmayıp kırsal bölgelerde görev yapanlar mobil rehberlik servisi kurularak rehberlik hizmetlerinin köylere kasabalara varıncaya kadar ulaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö1 *'Okulda rehberlik merkezi yoksa ilçe genelinde bu çocuklara yönelik bir çalışma yapılabilir. Düzenli bir şekilde görüşmeye gelebilir rehber öğretmenler, köyleri dolaşabilir. Genelde köy okullarında rehber öğretmen olmuyor. Rehberlik Araştırma Merkezleri olduğu yerde kalmasın haftada bir rehberlik öğretmeni okulları gezebilir, böyle çocuklar var mı, yok mu, tarama yapabilir. Planlı bir şekilde çocuklarla görüşme yapabilir. Ailelerini destekleyebilir.'* Öğretmenlerden (f=2) parçalanma sonucu çocuklarda oluşabilecek model sıkıntısını gidermek için eksik olan ebeveynle hemsin bir öğretmene yönlendirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Ö6 *'Bir kere öğretmenin doğru seçilmesi gerekir yani eksik olan ebeveyn hangisiyse onunla hemsin öğretmene yönlendirmesi gerekiyor mesela baba eksikse erkek öğretmene, anne eksikse kadın öğretmene yönlendirilmeli çünkü o kişileri görmüyor, çocuk, model olması açısından önemli.'* Şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden (f=2) sınıflarında yardımcı personele ihtiyaç duyduklarını, bu konuda öğretmenlere destek personellerinin verilmesini önermişlerdir. Ö15 *'Kesinlikle yardımcı ve destekleyen bir personel olması lazım, öğretmeni kontrolünde çocukla ilgilenmesi lazım. Sınıftan iki tane stajyer varken, çok rahat bir şekilde idare ettik ve aramızda çocukla çok kuvvetli bir bağ oluştu.'* Şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler sadece biri bu çocukların sınıflara dengeli dağılması gerektiğini önermiştir. Bunu da Ö14 şu şekilde ifade etmiştir. *'Şubelerde birden çok parçalanmış aileye sahip çocuk var, öğretmenlere paylaştırılabilir böyle çocuklar şubelere paylaştırılabilir mesela ben 3 tane sıkıntılı çocukla uğraştım ben hangi birine yetebilirim ki, ama sınıfta bunların sayısı az olursa, öğretmen yetişip, daha çok çözüm üretebilir. Öğretmen, dikkatini toplayabilsin ki hem çocuğa hem aileye yardımcı olabilsin böylelikle...'* şeklinde belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları incelendiğinde tek ebeveynli aileden gelen çocukların daha çok anneleriyle yaşadıkları, babalarıyla ya bazen görüştükleri ya da hiç görüşmedikleri görülmektedir. N. Civitçi, A. Civitçi ve Fiyakalı (2009) yılında yaptıkları araştırmalarında ulaştıkları ebeveynleri boşanmış 383 çocuğun 256'sının annesiyle yaşadıklarını, 51'inin ise bazen anne bazen de babalarıyla yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bulguların bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Tek ebeveynli aileden gelen çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuklarda daha çok sosyal ortamdan uzaklaşma, kendini ifade edememe, korku, tedirginlik, saldırgan davranışlar, agresiflik, hırçınlık, içine kapanıklık ve çekingenlik, dikkat dağınıklığı problemleri gözlenmektedir. Uşaklı (2013) eşinden ayrılmış annelerin gözünden çocuklarının yaşadığı sorunlar konulu araştırmasında 50 anneden 22 anne çocuklarının içine kapanık olduklarını, 18 anne ise çocuklarının öfkeli ve saldırgan olduklarını belirtmiştir. Bahsi geçen araştırma bulguları bu araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırmadaki bulguları destekleyen başka araştırmalarda mevcuttur (Şahin ve Altun, 2013; M. Kaya, Genç, B. Kaya ve Pehlivan, 2007; Özbey ve

Alisinanoğlu, 2009). Ayrıca Bedel ve Işık (2015) araştırmalarında çocukların tek ebeveynli olma durumunu utanılacak bir durum olarak gördüklerini, bununla birlikte çevreleriyle olan etkileşimi sınırlı tuttıklarını belirtmiştir. Bu durum çocuklarda görülen bazı problem davranışlara açıklık getirmektedir. Ayrıca Kerin ve Beller (1988) yaptıkları araştırmada tek ebeveynli bir ailede yaşamın olumsuz etkisinin bu ailede geçirilen yıl sayısı ile arttığını, erken çocukluk döneminde daha fazla olduğunu ve erkek çocuklarda bu sorunların daha büyük olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sınıflarındaki tek ebeveynli aileden gelen çocuklara ilişkin uygulamaları incelendiğinde öğretmenlerin çoğu çocuğa özel ilgi gösterdiğini, çocukla birebir konuştuklarını ve diğer velilerle iş birliği yaptıklarını belirtmiştir. Şahin ve Altun (2013) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak öğretmenlerin kendi ürettikleri çözümlerin çoğu kez çocuklarda karşılık bulmadığını, çocukların iyiliği düşünülerek yapılan uygulamaların çocukların kendini kötü hissetmesine yol açtığını göstermiştir. Öğretmenler sınıf içi uygulamalarını geliştirirken daha çok kitap, dergi, makale, tanıdık uzman bir arkadaş, mesleki tecrübe, meslektaş, ya da nadiren öğrencinin ailesinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Okul rehberlik servisinden yararlanıyorum diyen öğretmenler, görüşme yapılan öğretmenlerin sadece beşte biri oranındadır. Şahin ve Altun (2013) öğretmenlerin tek ebeveynli aileden gelen çocuklara yönelik uygulamalarını geliştirirken kendilerince çözüm bulduklarını dışarıdan çok fazla yardım almadıklarını ortaya koymuştur. Her iki araştırmada elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerden çoğu tek ebeveynli aileden gelen çocukların akademik başarı durumunun yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin dörtte biri çocukların akademik başarılarını orta düzey olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin üçte biri ise bu çocukları akademik başarı açısından yetersiz görmektedir. Uşaklı (2013) yaptığı araştırmada, boşanmış 50 annenin 36'sı çocuklarının derslerde başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Şentürk (2012) tek ebeveynli aile çocuklarının eğitimdeki başarı ve başarısızlık durumlarını incelediği araştırmasında tek ebeveynli aileden gelen her çocuğun mutlak okul başarısızlığı yaşayacağı varsayımının doğru olmadığını, akademik başarıyı etkileyen birçok faktörün dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte tek ebeveynli aileden gelen çocukların diğer çocuklara göre daha başarısız olduklarını belirtmiştir. Aynı araştırmada annelerin çocuğun başarısında babadan daha etkili olduğu sonucu çıkmıştır. Tablo 2 incelendiğinde bu araştırmada gözlenen çocukların daha çok anneleriyle yaşadıkları görülmektedir. Akademik başarıyı etkileyen diğer faktörlerde göz önüne alındığında bu araştırmada elde edilen bulguların bahsi geçen araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin dörtte üçü tek ebeveynli aileden gelen çocukların sınıf içi etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Çocukların sınıf içi etkinliklere katılmadıklarını ifade eden öğretmen sayısı oldukça azdır. Şahin ve Altun (2013) yaptıkları araştırmada öğrencilerin genellikle etkinliklere katıldıklarını fakat aile ile ilgili kavramlarla karşılaştıklarında duraksadıklarını ve zaman zaman etkinliğe katılmayı bıraktıklarını ortaya koymuşlardır. Ama diğer çocuklara göre tek ebeveynli aileden gelen çocukların etkinliklere daha az katıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmadaki elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Tek ebeveynli aileden gelen çocukların kimleri model olarak gördükleri sorusuna öğretmenlerin yarısı dede, bir kısmı babaanne cevabını vermiştir. Anne ya da babanın eksikliğinde genellikle çocuklar geride kalan ebeveynle birlikte dede ve büyükanne evinde hayatlarına devam etmektedir. Dolayısıyla bu durum araştırmada elde edilen bulguları açıklamaktadır.

Görüşülen öğretmenlerden sadece birinin tek ebeveynli aileden geldiği görülmektedir. Diğer bütün öğretmenler tam aileden geldiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında en ayrıntılı görüş bildiren, düşüncelerini kendi yaşantısından örneklerle destekleyen ve derinlemesine bilgi veren öğretmen çocukluğunda tek ebeveynli ailede yetişen öğretmen olmuştur. Dolayısıyla bundan sonraki yapılacak nitel çalışmalarda veri kaynağı olarak, araştırmacının odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek bireyler seçmeyi hedefleyen olgubilim (Yıldırım ve Şimşek, 2016) modeliyle desenlenen araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre önerileri şu şekilde sıralayabiliriz.

Geride kalan ebeveyn ve çocuk psikolojik olarak desteklenmelidir. Aile-okul-öğretmen iş birliği içerisinde olmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerine tek ebeveynli aileye sahip ve davranış problemi olan çocuklarla ilgili eğitim verilmelidir. Aile eğitimleri erken çocukluk döneminde ailelere ulaştırılabilir. Aşırı geçimsizlik ve

şiddetin olduğu ailelerde olumlu aile atmosferini tekrar oluşturmak mümkün değilse boşanma çözüm olarak görülmelidir. Anaokullarına rehber öğretmen kadroları tekrar verilmelidir. Aile eğitimleri erken çocukluk döneminde ailelere ulaştırılabilir. Anne baba ayrısı çalışma saatleri çocuklarıyla daha fazla ilgilenebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Okullarda doğum günü, anneler günü gibi özel günler yılda sadece bir kez tüm ebeveynlerin katılacağı şekilde planlanmalıdır. Tek ebeveynli ailelerde geride kalan ebeveyn maddi olarak desteklenmelidir. Ailelerin parçalanması sonucu oluşabilecek travmatik etkilerin azaltılması için aileler sosyal etkinliklere yönlendirilmelidir. Parçalanma eşiğine gelmiş aileler için boşanma okulları kurulmalıdır. Mobil rehberlik servisleri kurulmalıdır. Tek ebeveynli ailelerde çocuğun anne yoksa kadın baba yoksa erkek bir öğretmende eğitim alması sağlanmalıdır. Tek ebeveynli aileye sahip çocukların bulunduğu sınıflarda yardımcı personel bulunmalıdır. Sınıflardaki tek ebeveynli aileye sahip çocukların sayısı diğer şubelerle orantılı dağıtılmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altıntaş, B. (2005). *Anne Babasını Arayan Çocuk*. Konya: Kitap Kent.
- Altıntaş, B. (2015). *Sevgi ve İletişim*. İstanbul: Elit Kültür.
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların Kaygı Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Ailenin Parçalanma Durumuna Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 7-11.
- Attepe, S. (2010). Anne Baba Kaybının Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(23), 23-28.
- Aydın, A. (2009). *Eğitim Sevgidir*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydiner Boylu, A. ve Öztop, H. (2013). Tek Ebeveynli Aileler: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 1, 207-220.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi
- Bakırcıoğlu, R. (2007). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bedel, A. ve Işık, E. (2015). Tek Ebeveynli Olan ve İki Ebeveynli Olan Öğrencilerin Kişiler Arası Problem Çözme ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 70-85.
- Boylu, A.A. (2014). Tek Ebeveynli Ailelerde Finansal Sıkıntı Ve Fonsiyonlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1),55-72.
- Bulut Serin, N. ve Öztürk, S. (2007). Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygı ve Kaygı Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 117-128.
- Büyüköztürk, Ş., Kılık Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Civıçtı, N., Civıçtı, A. ve Fiyakalı, N.C. (2009). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Olan Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 493-525.
- Çetin, C. ve Arslan, M.L. (2016). *Mülakat, Teori, Süreç ve İlkeler*. İstanbul: Beta
- Cüceloğlu, D. (2016). *Geliştiren Anne Baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çiftçibaşı, H. K. (2004). Üvey Ebeveynli Aileler ve Çocuklar. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 41(7), 16-18.
- Demir, S.A. ve Çelebi, Ş.G. (2017). Tek Ebeveynli Ailelerin Sorunları: Bir Nitel Araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(12), 111-128.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertuğrul, H. (2010). *Anne Baba Notunuz Kaç*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Feyzioğlu, S. ve Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek Ebeveynli Aileler. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(26), 97-110.
- Gönen, M., Akman, B. ve Kargı, E. (2008). Evlilik ve Boşanma. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 83, 20-21.
- Herdem, F.S. ve Bozgetikli, H. (2013). İlköğretime Devam Eden Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*,3(4), 7-35.
- Kalkınç, F. (2013). *Hayat Arkadaşım 2*. İzmir: Fer Kitap.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davra- nışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2007). Tıp Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Depresif Belirti Yaygınlığı, Stresle Başa çıkma Tarzları ve Etkileyen Faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137-146.

- Kerin, S.F. ve Beller, A.H. (1988). *Educational Attainment of Children From Single-Parent Families: Differences By Exposure, Gender, and Race*. *Demography*, 25(2), 221-234.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Öngider Gregory, N. (2006). *Evlili ve Boşanmış Ailelerde Algılanan Ebeveyn veya Reddinin Çocuğun Psikolojik Uyumu Üzerindeki Etkileri. (Doktora Tezi)*. İzmir, Ege Üniversitesi.
- Öngider Gregory, N. (2016). Boşanma mı Yoksa Çocuk İçin Evliliği Sürdürmek mi? Çocuğun Psikolojik Uyumu Açısından Önemli Bir Soru. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 8(3), 275-289.
- Özbey, S., Alisinanoğlu, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özden, M. ve Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s3m
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F., Dicle, A. N. ve Menteş, Ö. (2007). Ebeveyne Bağlanma Düzeyine ve Anne-Babanın Boşanma/Birliktelik Durumuna Göre Çocuklarda Evlilik Çatışmasını Algılama Biçimleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 12-23.
- Satir, V. (2001). *İnsan Yaratmak*. Selim Yeniçeri (Çev. Edt.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Sommers-Flanagan, R., Elander, C., Sommers-Flanagan, J. ve Poyrazlı, Ş. (2009). *Bizi Boşamayın Boşanma Sürecini Yaşayan Çocukların Anne-Babalara Önerileri*. Şenel Poyrazlı, Erdinç Duru ve Mustafa Buluş (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sürücü, Ö. (2009). Onlar Boşanıyor Peki Ya Ben. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 90(5), 28-30.
- Şahin, R. (2009). Çocuklar, Travmatik Olaylar ve Kayıplar. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 87, 21-23.
- Şahin, Z. D. ve Altun, T. (2013). Parçalanmış Aileye Sahip Çocukların Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasının İşlenişine Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 13(4), 1251-1277. DOI: 10.17051/ieo.2014.51178
- Şenol, S. (2004). Evlat Edinme. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 37(7), 12-15.
- Şentürk, Ü. (2008). Aile Kurumuna Yönelik Güncel Riskler. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14), 7-32.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış Aile Çocuklarının Eğitimdeki Başarı/Başarısızlık Durumu (Malatya Örneği 2006). *Sosyal Politika Dergisi*, 7(29), 105-126.
- Tarhan, N. (2013). *Sen, Ben ve Çocuklarımız*. İstanbul: Timaş
- Türkarlan, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Baş Etme Yolları. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11(3), 99-108.
- Ulusoy, D., Demir, N.Ö. ve Baran, A.G. (2005). Parçalanmış Aile ve Gençlerde Sapmış Davranışlar: Lise Son Sınıf Gençliği Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 61-66.
- Uşaklı, H. (2013). Eşinden Ayrılmış Annelerin Görüşü Açısından Çocuklarının Sorunları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 195-208.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2015). *Evlilik Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycıoğlu, N. (2007). *Başarı Çocuklarımız ve Biz*. İstanbul: Resital Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2003). *Sevgili Anne ve Babacığım Lütfen Bu Kitabı Okur Musunuz*. Konya: Çizgi Kitabevi

İletişim/Correspondence

İletişim/Correspondence

Öğretmen Hasan ER

hasan_er@hotmail.com.tr

Dr.Murat BARTAN

murat.bartan@dpu.edu.tr

Development of Elementary School Teacher's Professional Identity Scale: Validity and Reliability Studies of the Context of Constructing/Configuration of Professional Identity*

Derya GİRGIN¹, Çavuş ŞAHİN²

¹Çanakkale Onsekiz Mart University, Education Faculty, ORCID ID:0000-0002-6114-7925

²Çanakkale Onsekiz Mart University, Education Faculty, ORCID ID: 0000-0002-4250-9898

Abstract

Professional identity of an elementary school teacher emerges from the interaction of the teacher's personal and social context and professional values, beliefs, and emotions allowing for reconstructing it. The professional internalization and representation and identity construction lay the groundwork for the professionalization of elementary school teachers. The aim of the present study is to develop a valid and reliable measurement tool to identify the characteristic structures operational in the formation/construction of the professional identities of elementary school teachers. In the validity and reliability studies of the scale, which was developed to determine the formation / configuration context of the elementary teacher's professional identity, exploratory factor analysis (EFA) was applied to the 381 classroom teachers working in Çanakkale province (including the center and districts). The factor loadings of the items in the scale range between .331 and .822. EFA revealed a five-factor construct and a total variance of 42.332%. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated to be .64 for the entire scale. Confirmatory factor analysis (CFA) analysis of the scale was performed by applying to 447 elementary teachers working in Çanakkale province (including center and districts). The CFA revealed that the ratio of the chi-square fit index to the degree of freedom was $\chi^2/sd = 3.41$. A value less than 5.00 signifies that the used model is acceptable. The values from the CFA (RMSEA= 0.074) showed that the model produced a good fit. GFI=0.85, AGFI=0.82, CFI=0.87, and NFI=0.85 show that the goodness-of-fit is within the acceptable range. The scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities is a 5-level Likert scale consisting of 5 factors and 27 items.

Keywords: Elementary school teacher, professional identity, scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities, scale development



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 384-403
DOI: 10.17679/inuefd.456941

Article type:
Research article

Received : 03.09.2018
Accepted : 29.04.2019

Suggested Citation

Girgin D., Şahin Ç. (2019). Development of Elementary School Teacher's Professional Identity Scale: Validity and Reliability Studies of the Context of Constructing/Configuration of Professional Identity, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 384-403. DOI: 10.17679/inuefd.456941

*This study was presented as an oral presentation at the 4th International EJER 2017 Congress held in Denizli on 11-14 May 2017.

* This work was supported by Çanakkale Onsekiz Mart University Scientific Research Projects Unit (BAP) as a dokrota thesis. The number of research project SDK-2015-509.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

What notably differentiates elementary school teaching from other teaching types is the fact that firstly the basics of all disciplines are taught holistically. Moreover, helping students acquire the mathematical four operations skills as the backbone of mathematical operations, problem solving skills, and basic social and educational skills along with reading and writing differentiates this particular identity from the teaching practices or teacher identities of other teachers. In this holistic approach, it is highly important to determine "how elementary school teachers conceptualize their professional identities" and "how they construct their teacher identities". From a holistic perspective to the development of teacher identity, two categories were created:

- Integration of the personal and social context
- Reflection in the reconstitution of these contexts

Thusly, it was highlighted that the professional identities of elementary school teachers are reconstructable and reshapeable. It is vital to underline and describe the substantial, but ignored effects of teachers' professional identities on teachers' performances and acts. Teachers' personal characteristics, teaching values, social roles, beliefs, personal backgrounds (past and present life experiences, encountered social incidences and critical issues, etc.) are gravely significant in the perception and construction of teachers' professional developments. In this sense, teachers' professional identities should be reconstructed in the process where a mutual interaction between a teacher's self-knowledge (personal and social self-knowledge) and the context where teachers undergo personal reflections.

Purpose

The literature review yielded no scale on the determination of teachers' professional identities. To fill in this gap, a valid and reliable scale is needed to reveal how elementary school teachers conceptualize the formation/construction context of their professional identities. In this study, it was aimed to develop a scale to determine the development/construction context of elementary school teachers' professional identities.

Method

Two different samples were created for the purpose of the study. An exploratory factor analysis (EFA) was conducted over the first sample of 381 elementary school teachers working in Çanakkale (the center and the towns included) to test the validity and reliability of the scale developed to determine the formation and construction context of the professional identities of elementary school teachers. The sample consists of 206 female and 175 male participants. The other sample is composed of 447 elementary school teachers - 247 female and 200 male - working in Çanakkale (the city center and the towns included).

The following steps were followed in the determination of the development/construction context of the professional identities of elementary school teachers: (1) Literature review and semi-structured interviews, (2) Creation of an items pool, (3) consultation with a specialist, (4) Exploratory factor analysis, (5) Analysis of correlations between sub-domains, (6) Confirmatory factor analysis, (7) Internal consistency reliability (Cronbach's Alpha).

The scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities was developed to determine the professional identities of elementary school teachers. For the creation of the items pool, semi-structured interviews were conducted with 18 male and 24 female elementary school teachers - 42 in total - in relation to their professional identities. A pool of 40 items was produced by synthesizing the data from the content analyses of these interviews and the literature review. The researchers consulted with specialists to achieve the content validity of the items pool. The researchers consulted with specialists to achieve the content validity of the items pool created for the scale. In the light of the specialists' views and suggestions, some revisions were made to allow for a better understanding and clarity. By justifying the items in the draft form (due to unintelligibility, semantic issues, etc.), 6 items were removed from the scale. The draft form was administered to 12 elementary school teachers in the city center and towns of Çanakkale province, which was not included in the study, to assess "sense making, clarity, items' legibility and understand ability, statements' lengths". Subsequently, by re-consulting with specialists, the test form of 36 items was produced.

Findings

This study was conducted due to the absence of a scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities. The validity and reliability of scale were tested on two different samples. To test the validity and reliability of the scale produced for the purpose of the study, the exploratory factor analysis (EFA) of the scale was conducted over active elementary school teachers ($n=381$) in the city center and towns of Çanakkale province. Firstly, an exploratory factor analysis was performed to reveal the covert construct of the scale. In the analyses, the factor loadings, total variance explanation rate and eigenvalues and line charts were considered. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was calculated and Bartlett's Sphericity Test was employed to determine the suitability of the data for factor analysis before the scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities. The KMO coefficient was calculated to be .716. The factor loadings of the items in the scale range between .331 and .822. EFA revealed a five-factor construct and a total variance of 42.332%. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated to be .64 for the entire scale. The confirmatory factor analysis (CFA) of the scale was carried out over elementary school teachers ($n=447$) working in Çanakkale (the center and the towns included). The CFA revealed that the ratio of the chi-square fit index to the degree of freedom was $\chi^2/df = 3.41$. A value less than 5.00 signifies that the used model is acceptable (Marsh and Hocevar, 1988). The values from the CFA (RMSEA= .074) showed that the model produced a good fit. GFI=.0.85, AGFI=0.82 CFI=0.87, and NFI=0.85 show that the goodness-of-fit is within the acceptable range.

Discussion & Conclusion

This study was conducted due to the absence of a scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities. The validity and reliability of scale were tested on two different samples. The values obtained in the exploratory and confirmatory factor analyses indicated the factor validity of the scale. The scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities is expected to gain a common ground in academic research and to assist elementary school teachers to build their professional identities. Moreover, each study is high valuable to evidence the consistency of the scale.

Consequently, the present study developed the scale for development/construction context of elementary school teachers' professional identities, which consists of 5 factors and whose validity and reliability were tested. The scale contains 7 items in the factor "Evaluation of Professional Identity", 4 in "Difference of Elementary School Teaching from Other Fields", 7 in "Identity Development Process", 6 in "Factors Affecting Identity's Shaping", 3 in "Negative Effects on Professional identities of Elementary School Teachers". The resultant scale consisting of five factors and 27 items was proved to be a valid and reliable tool to determine the development/construction context of elementary school teachers' professional identity.

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*

Derya GİRGİN¹, Çavuş ŞAHİN²

¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID:0000-0002-6114-7925

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-4250-9898

Öz

Sınıf öğretmeni mesleki kimlik yapısı, öğretmenin bireysel ve sosyal öğeleri ile bunu yeniden inşasını sağlayan mesleki değerleri, inançları, duygularının karşılıklı etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin profesyonelleşme sürecinde mesleği içselleştirmesi ve temsil etmesi ile mesleki kimliğin yapılandırılması temel oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamlarında bulunan karakteristik yapıları belirlemede kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 381 sınıf öğretmenine uygulanarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .331 ile .822 arasında değişmektedir. AFA'dan elde edilen veriler ile, ölçeğin beş faktörlü yapıda olduğu ve bu beş faktörün toplam varyansın % 42.332'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.64'dir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizleri Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 447 sınıf öğretmenine uygulanarak yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının ($\chi^2/sd = 3,41$) olduğu görülmektedir. Bu değer 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA= 0.074) dikkate alındığında modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI=.85, AGFI=.82 CFI= .87 ve NFI=.85 olması uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değer aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği (sömkoybö) beş faktörlü, 5'li likert olarak derecelendirilmiş 27 maddelik olup geçerliliği ve güvenirliliği test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, mesleki kimlik, sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği, ölçek geliştirme



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 384-403
DOI: 10.17679/inuefd.456941

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 03.09.2018
Kabul Tarihi : 29.04.2019

Önerilen Atıf

Girgin D., Şahin Ç. (2019). Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 384-403. DOI: 10.17679/inuefd.456941

*Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihinde Denizli'de gerçekleştirilen 4.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER) Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından SDK-2015-509 numaralı doktora tezi projesi olarak desteklenmiştir.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim çalışmalarında öğretmen kimliği post modern bir yaklaşımla çeşitli bağlamlarda ve diyaloglarla irdelenen bir süreç olarak betimlenmektedir. Süreç olarak öğretmen kimliği “değişen bir oluşum” olarak addedilmektedir (Alsup, 2006; Akkerman ve Meijer, 2011; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Varghese, Morgan, Johnston ve Johnson, 2005). Öğretmen kimliği çalışmalarının bazılarında post modern sosyal teori odak noktasına alınmıştır. Bu teoriye göre öğretmenlerin sosyal yaşam ağında birçok üstlendikleri roller buna bağlı benlik kavramları vardır. Post modern sosyal teori bunu “çoklu kimlikler” şeklinde nitelendirmektedir. Örneğin bir sınıf öğretmeni kendi okulu içinde öğretmen arkadaşlarıyla olan ilişkileri, paylaşımlarıyla, öğrencilerle olan etkileşimleri ile profesyonel bir kimliğe sahip olabilir. Ama aynı kişi aynı zamanda toplum için farklı rollerde bulunup sendikal faaliyetlere katılım gösterme, derneklere üye olma, sivil toplum kuruluşlarıyla çalışmalar yapma gibi etkinliklerde bulunabilir. Bir öğretmen aynı zamanda bir ebeveyn de olabilir, bir müzisyende olabilir. Tüm bu çoklu kimliklerin bileşimi neticesinde oluşan bireyin kimliği bu kimliklerin iç içe geçmesi ve birbirini etkilemesiyle zaman içerisinde değişim gelişim ve yeniden oluşum göstermektedir.

Kimlik oluşumunda bazı araştırmacılar bireyin iç dünyasına vurgu yaparken diğerleri birey üzerindeki toplumsal etki bağlamına odaklanmaktadır. Kimlik oluşumu üzerinde dört farklı perspektifi sıralayacak olursak; psiko-sosyal perspektif (bireyin iç dünyası üzerinde odaklanır), özneler arası perspektif (bireysel ve toplumsal bağlam eşit derece önemlidir), katlı kaynak perspektifinde ise (sosyal ve kültürel bağlamlarda kimlik formları üzerinde odaklanılır) ve diyalogik perspektif (sosyal, kültürel ve politik bağlamlardaki kimlik söylemlerine bağlı olan diyalogları) ele alır (Smith ve Sparkers, 2008). Her birey farklıdır ve her birey kimliğini farklı bağlamlarda sunmaktadır. Kimlik içinde, kimlik yapısını oluşturan aslında birden çok kimlik parçası vardır. Her birey aynı değildir, her bireyin yaşantısında üstlendiği roller, sorumluluklar farklıdır. Örneğin bir bayan öğretmen aynı zaman da bir anne, aynı zamanda bir doktora öğrencisi de olabilir. Dolayısıyla kimlik kişisel ve sosyal faktörlerden de etkilenmekte bu şekilde aktif olarak inşa edilmektedir. Bireyin sahip olduğu her bir kimlik (öğretmen, anne, doktora öğrencisi olması) onun hem kişisel kimliğini hem de toplumsal kimliğini etkileyecektir. Bu durum ve bağlamdan bakıldığında bu bayan öğretmen sınıfındaki öğrenme ortamını bir öğretmen olarak, çocuğuna bakım becerilerini bir anne olarak, makale yazma işlemlerini bir doktora öğrencisi olarak ortaya koyacaktır. Onun üstlendiği her bir rol öz kimlik kavramını idealize etmesine ve kendi durumsal yapısıyla ilgili yapacağı değerlendirmelerde bir ölçme aracı olarak hizmet edecektir. Bir öğretmenin benliği aslında öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin çeşitli görüntülerle bağlı hale gelmiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri kimlik görüntüleri kişisel ve mesleki anlamda temel özelliklerini, değerlerini ve eylemlerini kavramsallaştırmaktadır.

Öğretmen kimliği kavramı, yalnızca kişisel, psikolojik olarak değil aynı zamanda toplumsal ve sosyolojik yönleriyle tartışılmıştır. Öğretmen kimliğini kavramlaştırmada, “kişisel yön” bir kişinin kendini bir öğretmen olarak nasıl gördüğünü belirtirken “toplumsal yön” diğerlerinin onu bir öğretmen olarak nasıl gördüğüyle ilişkilidir. Hem kişisel yön hem de toplumsal yön öğretmen kimliğinin oluşturulmasında oldukça önemlidir. Bu kavramsal ve uygulamalı nitelendirmede, öğretmen kimliği, bir öğretmenin bir öğretmen olarak kişisel ve toplumsal öz hissi (örneğin; mesleki bilgi ve becerileri, sınıf içi davranışları, mesleki inancı vb.) olarak tanımlanabilir ki bu da bir öz içerisinde bireysel olarak içselleştirilmiş ve toplumdaki sosyal ilişki ve sosyal yapıdaki kimliği ortaya koymaktadır. Öğretmen kimliğinin oluşumu, öğretmen kimliğinin psikolojik ve toplumsal yönlerinin etkileşimi ile anlaşılmalıdır.

Her öğretmenin mesleki kimlik oluşum süreci farklı zaman aralıklarında başlar; örneğin kimi öğretmenler örgün eğitimdeki deneyimlerini, nitelik ve özelliklerini; kimileri ise üniversite eğitimini temel alarak kimliğini oluşturur (Walkington, 2005). Aslında tüm meslekler için tanımlanmış bir toplumsal statü kavramı vardır, bu bağlamdan bakıldığında bireylerin gelecekteki mesleki uygulamalarını ve mesleki kimlik biçimlendirme sürecini, var olan bu kültürel tanımların ve etkileşimlerin yeniden yorumlanması gerçekleştirilmektedir (Gee, 2000; Olesen, 2001; Renninger, 2009). Mesleki kimlik yapısında mesleki bilginin yapısını tanımlamak önemlidir. Bu bakımdan bakıldığında öncelikle öğretmenin mesleki kimliğine ilişkin açıklama/tanımlama yapması daha sonra bunu değerlendirmesi, yansıtma yapması ve sosyal anlamda ilişkilerde bulunarak uygulaması gerekmektedir (Markauskaite, Sutherland ve Howard, 2008).

Öğretmen kimliğinin; bir öğretmen olma ve öğretmen olarak hissetmede temel bir rolü olduğu öne sürülmüştür (Assaf, 2003; Broyles, 1997; Campbell, 2005; Goos ve Bennison, 2008; Hale, 2005; Jarvis-Selinger, 2002; Miller, 2005; Newman, 1997; Nguyen, 2004; Malderez, Hobson, Tracey ve Kerr, 2007; Poulou, 2007; Travers, 2000; Williams, 2007). Öğretmenlik mesleğinde profesyonel kimlik yapısı; profesyonel bilgi yapısı ve öğretim programları çerçevesinde irdelenerek kimlik sürecinin duyuşsal ve bilişsel süreçleriyle oluşturulmaktadır. Bu evrimleşme süreci belirli kültür ve bağlam içerisinde tutarlı, kararlı,

zamanla değişen dinamik yapıda gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin potansiyel mesleki kimliklerini; mesleklerindeki etkinlik, mesleğe bağlılık, mesleki gelişim, öğretmen yeterlilikleri, eğitimde değişim ve öğretmenlik deneyimleri ile nasıl inşa ettikleri üzerine önemle vurgu yapılmaktadır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Öğretmen kimliği ile ilgili, ilişkili olan kritik mesleki konular (örneğin, öğretmenlerin uyumu, motivasyonu, güveni, memnuniyeti, kişisel ve toplumsal hedefleri) daha ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Öğrencilerin performanslarının ve öğretmen yetişme politikalarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisine bakılmıştır (Barret, 2008; Day, Flores ve Viana, 2007; Lasky, 2005; Terwilliger, 2006). Aynı zamanda öğretmen kimliği kişisel öz ve sosyal roller merceği altına alınarak incelenmiştir (Richards, 2006; van Veen ve Sleegers, 2005; Zembylas, 2003). Bu çerçevede öğretmenlerin kimliklerini nasıl inşa ettikleri ve kendilerini bir öğretmen olarak nasıl nitelendirdikleri üzerinde durulmaktadır. Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006) öz kimliğin zaman içinde değişime uğrayacağını tekrar ve yenilenerek inşa edileceğini belirtmiştir. "Öğretmenlerin kimlik mimarisi" olarak nitelendireceğimiz bu süreç yaşamının belli zamanlarında farklı kariyer ve örgütsel aşamalarda her zaman istikrarlı ve düzenli değildir. Sachs'ın (2005) işaret ettiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak, onların toplumda meslek olarak yerlerini inşa etmelerini sağlamaları için öğretmen kimliği önemli bir çerçeve sunmaktadır. Özetle öğretmen kimliği ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir (Miller, 2008).

Öğretmen kimliği özellikleri, öğretmen gelişimine dair çeşitli branşlar ve öğretmen gelişiminin aşamalarında da bulunmaktadır. Branşlara göre, öğretmen kimliği her branş için farklı şekillerde nitelendirilmektedir. Bu branş konusu, öğretmenlerin bir uzman olarak değil, bir öğretmen olarak hissettikleri öz algısını etkilemektedir. Örneğin mesleki kimlik; öğretmenlerin branş içeriklerini ne kadar bildiğini, ne kadar etkili ve kendilerine güvenen bir şekilde öğrettiklerini ve öğretim sırasında öğrencilerle ne kadar etkileşim içinde olduklarını yansıtmaktadır (Baderstcher, 2007; Broyles, 1997; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Isbell, 2006; Miller, 2005; Williams, 2007).

Sınıf öğretmenliği kimliği genel anlamda öğretmen kimliğinden ya da diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşmaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenlerden önemli ölçüde farklılaştıran bütünsel olarak tüm disiplinlerin ilk aşamada temelini öğretiminin yapılmasıdır. Bunun yanında ilk okuma-yazma öğretimi ile matematiksel işlemlerin temelini oluşturacak temel dört işlem becerisi, problem çözme yönteminin verilmesi ve sosyal, eğitsel temel becerilerin verilmesi onu diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarından ya da öğretmen kimliği oluşumundaki bilgi bağlamından farklılaştırmaktadır.

Sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenlerden önemli ölçüde farklılaştıran bütünsel olarak tüm disiplinlerin ilk aşamada temelini öğretiminin yapılmasıdır. Bunun yanında ilk okuma-yazma öğretimi ile matematiksel işlemlerin temelini oluşturacak temel dört işlem becerisi, problem çözme yönteminin verilmesi ve sosyal, eğitsel temel becerilerin verilmesi onu diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarından ya da öğretmen kimliği oluşumundaki bilgi bağlamından farklılaştırmaktadır. Welmond (2002) sınıf öğretmeni kimliği için kültürel şemada kimlik haritasını iki önemli nokta üzerinde şematize etmiştir. Sınıf öğretmeni kimliğini; var olan öğretim kısmı ve yapılan öğretim kısmı olarak ikiye ayırmıştır. Var olan öğretim kısmında; öğretimin nitelikleri, öğretmenlerin profesyonelleşmelerindeki bilgi türleri ve yapıları ele alınırken, uygulanan yani yapılan öğretim kısmında ise sınıf ortamındaki bilgi ve becerileriyle oluşan etkileşimi kast etmiştir.

Tüm bu irdelemeler ışığı altında bakıldığında; bütünsel bir yaklaşımla, süreçte öğretmenlik yapan "sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını", ve "öğretmen kimliklerini nasıl yapılandırdıklarını" ortaya koymak oldukça önemlidir. Öğretmen kimliğinin oluşumu bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak, iki özellik kategorize edilmiştir:

•Kişisel ve sosyal bağlamların entegrasyonu

•Bu bağlamların yeniden yapılandırılması aşamasında yansıtma yapılması

Böylelikle sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda kimliklerinin yeniden oluşturulabilen, biçimlendirilebilen yapıda olması vurgulanmıştır. Öğretmen mesleki kimliğinin öğretmen performansları ve eylemleri üzerindeki göz ardı edilmiş olan büyük etkisini vurgulamak ve de açıklamak oldukça önemlidir. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğretim değerleri, üstlendiği sosyal roller, inançları, kişisel geçmişleri (önceki ve şimdiki yaşam deneyimleri, yaşanan önemli sosyal olaylar, kritik olaylar) öğretmenin mesleki gelişimini algılamada ve yapılandırmada çok önemli yere sahiptir. Bu bakımdan öğretmenlerin öz bilgisiyle(kişisel-sosyal öz bilgi) ilgili olan bağlamlarla öğretmenin kişisel yansıtma yapacağı bağlam arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu süreçte mesleki kimliği yeniden yapılandırma yapılmasının sağlanması gerekmektedir.

Yapılan alan yazın taraması sonucu sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini belirlemeye yönelik bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Alandaki bu eksikliği gidermek için süreçte öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin

mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamını nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koyacak geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçme aracına gereksinim duyulmuştur. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı üzerine bir ölçme aracı oluşturulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamının betimlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Araştırma Grubu

Çalışmada iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında; birinci çalışma grubu Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 381 sınıf öğretmeni üzerinden ölçeğin açıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 206'sı kadın, 175'i erkek öğretmenlerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Diğer çalışma grubu ise DFA analizlerinde Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 247'si kadın, 200'i erkek öğretmen toplam 447 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme sürecinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir: (1) Literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler (2) Madde havuzu oluşturma, (3) Uzman görüşü alma, (4) Açıcı faktör analizi, (5) Alt boyutlar arasındaki korelasyonların incelenmesi, (6) Doğrulayıcı faktör analizi, (7) Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirliği, Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği"(SÖMKOYBÖ) hazırlanmıştır. Mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamının sahip olması gereken temel nitelikler alan yazında yapılan vurgulamalar ışığında ele alınmıştır.

Çalışmada madde havuzu için öncelikle Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 42 sınıf öğretmeni (18 erkek, 24 kadın) ile öğretmen mesleki kimliğine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle sürdürülen görüşmelerde öğretmenlerden doğrudan fikir almaktan çok mesleki kimliklerini yapılandırma süreçlerine ve mesleki kimliklerini oluşturmada etken olan faktörlere yönelik verdikleri örneklerden ve ifade ettikleri deneyimlerden yola çıkılarak bilgi toplanmıştır. Görüşme formları ile sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini, bu kimliği oluşturan alt boyutları ve mesleki kimliğin yapılandırılmasının nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri, ikinci kısımda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan soru örnekleri:

1-Bir sınıf öğretmeni olarak mesleğinizde profesyonelleşme sürecinizi anlatır mısınız?

Sonda Soru: Sınıf öğretmeni olarak göreve başladığınızdan bu yana mesleki kimliğinizde neler değişti? Bu değişime etki eden faktörleri/etkenleri açıklar mısınız?

2-Sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğinizi nasıl oluşturursunuz? Nasıl yapılandırırınız?

3-Sınıf öğretmeni olarak mesleki öğretmen kimliğinizi şekillendiren deneyimleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

Sonda Sorular:

Sınıf öğretmenliği yaptığınız süreçteki deneyimlerinizin mesleki olarak gelişiminize katkıları nasıl olmuştur? Mesleki kimliğinizi oluşturmada etkili olan olumlu/olumsuz deneyimlerin öğretmen kimliğinizin gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.

Bir öğretmen olarak en önemli mesleki deneyiminiz nelerdir?

4-Öğretmen kimliğinizi şekillendiren kritik dönüm noktalarını anlatır mısınız?

Bu görüşmelerin içerik analizleri ve ilgili alan yazın taramaları sentezlenerek 40 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, beş doçent, üç yardımcı doçent olmak üzere sekiz eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşleri ile üç Türkçe öğretmeni ve iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek maddeleri hazırlanırken, bireyin kendisini başkalarından daha iyi tanınması varsayımından hareketle; soru maddeleri birinci tekil şahıs üzerinden yazılmıştır.

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği için oluşturulan madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler ışığında, anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından değerlendirilerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. Taslak formdaki maddeler gerekçelendirilerek (maddenin anlaşılır olmaması, cümle yapısındaki anlamsal sıkıntılarının olması vb. nedeniyle) 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan

sonra görünüş geçerliliği için taslak form araştırmanın örnekleme dışında yer alan Çanakkale merkez ve ilçelerde görev yapan 12 sınıf öğretmene "anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu" yönünden değerlendirmeleri için uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, taslak form üzerinde alan uzmanlarının da görüşleri alınarak, değişiklikler yapılarak 36 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

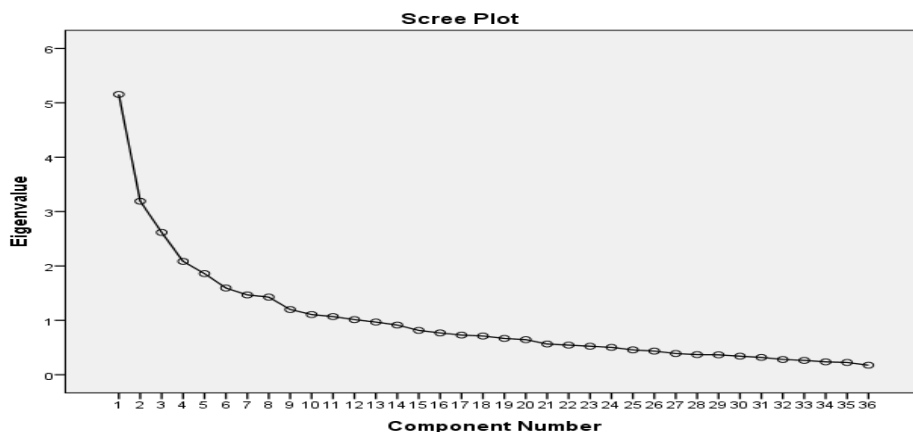
Genel bir sınıflandırma ile faktör analizleri, açıklayıcı ve doğrulayıcı olarak ikiye ayrılabilir (Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2009). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ise ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve LISREL programı aracılığı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA'da ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1.00, madde faktör yük değerinin en az .30 ve maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Büyüköztürk'e (2012) göre bu analiz şekli, değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en yaygın olarak kullanılan faktör analizi uygulamaları içinde yer alan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir. AFA'da maksimum olabilirlik ve Direct Oblimum döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır, ayrıca ölçek maddelerinin alt boyutları arasındaki korelasyonuna bakılmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı .716 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 60'dan büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bartlett testi sonucunun ise ($X^2=5171,511$ $p<.01$) olduğu görülmüştür. Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulanırken, analiz işlemlerinde her maddeye ilişkin faktör yük değerinin .30 ve üstünde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinde 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012). Faktör analizi işleminde ölçek maddelerinin faktörlere atanması ya da ölçekten çıkarılması işlemlerinde faktör yükü değerlerine bakılmıştır. Bu noktadan hareketle 0.30'un altında değer alan madde bulunmamaktadır.

Bunun yanı sıra, maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan çizgi grafiği de incelenmiştir. Ölçeğin 5. faktörden sonraki faktörlerin ölçeğe katkısının düşük olduğu görüldüğünden ve varyanslarının açıklama oranlarının hem düşük hem de birbirine yakın olmasından dolayı bu sayının azaltılıp azaltılamayacağını belirlemek amacıyla maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği incelenmiştir.



Şekil 1. Ölçek Maddelerinin Öz Değerlerine Ait Çizgi Grafiği

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, grafik eğrisinin beşinci faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede ilgili alanyazın da dikkate alınarak faktör sayısının beş olması yönünde karar verilmiştir. Bu doğrultuda faktör sayısı için kesme noktası beş olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda,

maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş maddelerde binişiklik olduğu için, iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Beş faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin Beş Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	4. 870	14. 325	14. 325
2	3. 182	9. 359	23. 684
3	2. 550	7. 501	31. 185
4	2. 010	5. 912	37. 097
5	1. 780	5. 235	42. 332

Tablo 1 incelendiğinde birinci faktörün varyans yüzdesinin % 14. 325, ikinci faktörün varyans yüzdesinin % 9. 359, üçüncü faktörün varyans yüzdesinin % 7. 501, dördüncü faktörün varyans yüzdesinin %5. 912 ve beşinci faktörün varyans yüzdesinin % 5,235 olduğu görülmektedir. Beş faktör birlikte toplam varyansın % 42. 332 ini açıklamaktadır.

Ölçekteki maddelere döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve ölçekte kalan 31 maddenin faktörlere göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
M3	. 791	. 186	. 023	. 082	-. 004
M2	. 782	. 034	-. 002	. 123	. 025
M4	. 701	. 159	. 038	-. 075	. 024
M6	. 684	. 020	. 160	. 105	. 094
M5	. 650	. 090	. 098	. 092	-. 051
M1	. 600	-. 024	. 034	-. 036	. 084
M7	. 590	. 087	. 273	-. 018	. 100
M19	. 195	. 822	-. 059	. 051	. 161
M18	. 056	. 814	. 009	. 112	. 019
M20	. 223	. 766	-. 030	. 027	. 140
M17	. 059	. 727	. 024	. 113	-. 100
M8	-. 147	. 058	-. 712	-. 064	. 070
M9	-. 179	-. 071	-. 603	. 026	. 005
M10	. 147	-. 120	. 566	. 185	-. 016
M12	. 122	. 047	. 565	-. 003	. 228
M14	. 073	. 228	-. 549	. 052	-. 189
M13	. 044	. 071	. 532	. 032	. 134
M15	. 187	. 154	-. 466	. 052	-. 240
M11	. 069	. 105	. 415	-. 055	. 045
M28	. 072	. 021	-. 122	. 616	. 223
M29	-. 076	. 167	. 099	. 605	-. 063
M33	. 014	-. 076	-. 022	. 594	. 019
M30	-. 087	. 116	. 084	. 570	. 313
M23	. 301	. 206	-. 101	. 495	-. 176

M22	.126	.157	.111	.492	.047
M36	.046	-.122	-.092	.357	.308
M21	.083	-.261	-.266	-.285	.121
M27	.022	.162	.108	-.169	.744
M26	.006	.170	.071	-.051	.723
M25	.014	-.033	.165	.142	.537
M32	-.084	.071	-.098	-.234	-.451
M31	-.091	.046	-.043	-.241	-.357
M16	.078	.300	-.081	.284	-.331
M34	.075	.026	.081	.086	.118

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının .331 ile .822 arasında değer aldığı görülmektedir. Ölçekte faktör sayısı beş olduğundan bir maddenin, faktör yük değerleri arasında binişiklik durumu oluşmuştur. İki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde aralarındaki farkın ,10'den küçük olduğu gözlemlenerek ilgili madde ölçekten çıkartılmakla birlikte faktör analizi sonucunda istatistik programının kendisi iki maddeyi ölçekten atmıştır. Tablo 2 incelendiğinde 3, 2 4, 6, 5, 1 ve 7 maddeleri birinci faktör altında; 19, 18, 20 ve 17 maddeleri ikinci faktör altında; 8, 9, 10, 12, 14, 13, 15 ve 11 maddeleri üçüncü faktör altında; 28, 29, 33, 30, 23, 22 ve 36 maddeleri dördüncü faktör altında; 27, 26, 25, 32, 31 ve 16 maddeleri beşinci faktör altında toplanmaktadır.

Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alan yazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır. Sonuç olarak; birinci faktör "Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi" ikinci faktör "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı" üçüncü faktör "Kimlik Oluşum Süreci" dördüncü faktör "Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler" beşinci faktör "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler" boyutu olarak adlandırılmıştır. Son haliyle beş faktör ile 32 maddeden oluşan Sınıf öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği oluşturulmuştur.

AFA'da temel bileşenler analizinin gereklerinden biri de ölçek ile bileşenlerin korelasyonları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olması ve bileşenler arasındaki ilişkinin orta veya düşük düzeyde olmasıdır. Bu bağlamda sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin bireysel bağlamında yer alan alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğinin summatif nitelikte ölçektir. Summatif ölçeklerde; düşük korelasyon değerleri beklenmektedir. Bu bağlamda Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı ölçeğinde yer alan alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Yer Alan Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi	1				
Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı	.25*	1			
Kimlik Oluşum Süreci	.06*	.09*	1		
Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler	.16*	.25*	.07*	1	
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler	.10*	.10*	.02*	.11*	1

p* < .01

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenin oluşum/yapılandırma bağlamındaki mesleki kimliğinin alt boyutları arasında düşük ilişkilerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeği summatif nitelikte ölçek olduğundan dolayı düşük korelasyon değerleri çıkmıştır. Tablo 3'e göre değişkenler arasında korelasyon değerlerinin 0.9'u geçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede ölçekte yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Sınıf öğretmenin oluşum/yapılandırma bağlamındaki mesleki kimliğin değerlendirilmesi alt boyutunun sınıf öğretmenin diğer branşlardan farkı alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .25$, $p < .01$; kimlik oluşum süreci alt boyutu ile zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .06$, $p < .01$; kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu ile zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .16$, $p < .01$; sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutuyla zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .10$, $p < .01$ belirlenmiştir. Bunun

yanı sıra, sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı alt boyutunun ile kimlik oluşum süreci alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .09$, $p < .01$; kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .25$, $p < .01$; sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .10$, $p < .01$ tespit edilmiştir. Kimlik oluşum süreci alt boyutunun kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .07$, $p < .01$; sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutu ile zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .02$, $p < .01$ tespit edilmiştir. Kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu ile sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .11$, $p < .01$ tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

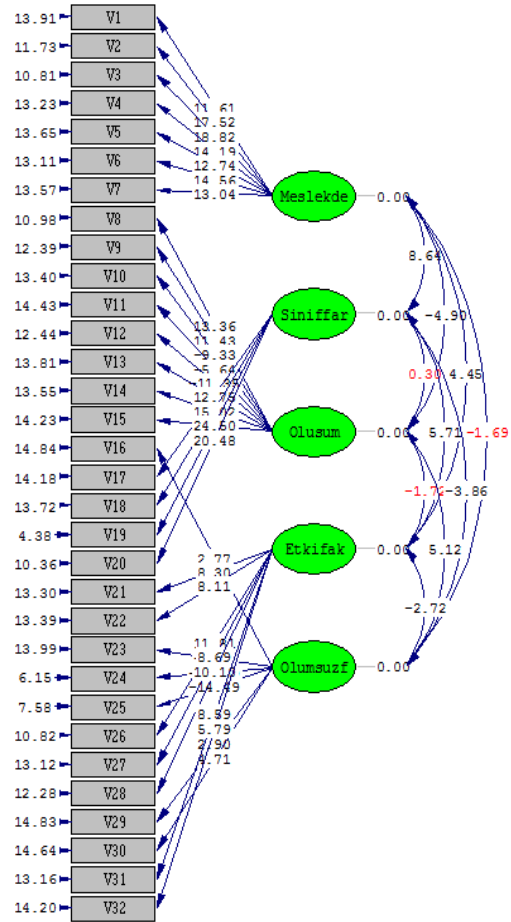
İkinci çalışma grubu üzerinden ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA işlemi ile ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerinin 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur. Byrne (2001) modelin veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0 ile 1 arasında değişmekte olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

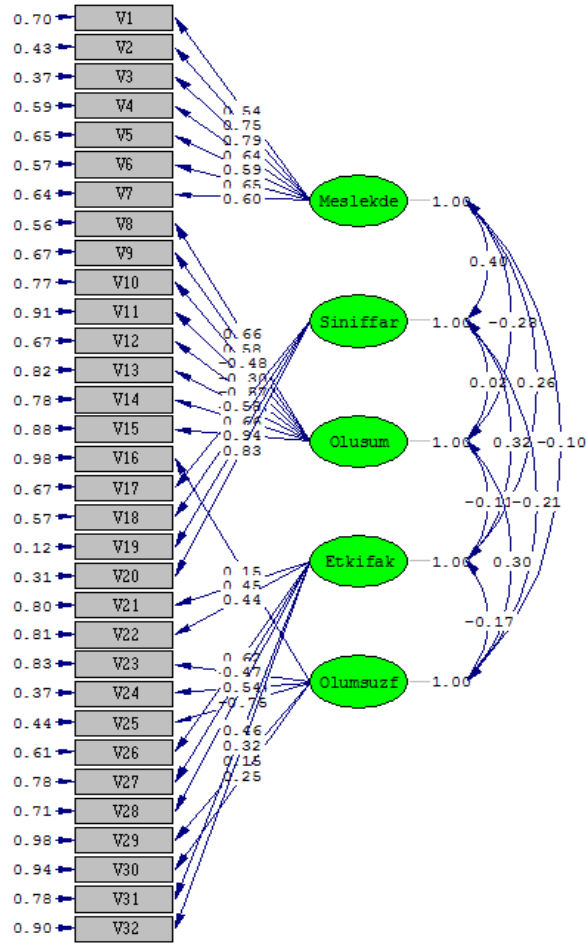
Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği
RMSEA	0.083
SRMR	0.083
GFI	0.79
AGFI	0.76
NNFI	0.77
CFI	0.79

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indeksleri incelendiğinde; RMSEA= 0.083 bulunmuştur. SRMR= 0.083 değeri ile vasat uyum, GFI=0.79 değeri ile iyi uyum, AGFI=0.76, CFI=0.79, NNFI=0.77 değerleri ile değer küçük çıkmakla birlikte iyi uyum gösterdiği (Jöreskop ve Sörbom, 1993; Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001) ortaya çıkarmaktadır. Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 2 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan varyansları da incelenmiştir.



Chi-Square=1852.95, df=454, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Şekil 2. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin hata varyansları Şekil 3'te maddelerin hata varyansları incelendiğinde V11'in hata varyansının .91, V16'nın hata varyansının .985, V29'un hata varyansının .98, V30'un hata varyansının .94 ve V32'nin hata varyansının .90 olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının bu beş maddede yüksek olduğu gözlenmiştir. Maddelerin bütünü incelenerek hata varyansı yüksek olan maddeler ölçekten çıkarılarak tekrardan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Tablo 1 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri (Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra)

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği
RMSEA	0.086
SRMR	0.079
GFI	0.82
AGFI	0.78
NNFI	0.81
CFI	0.83

Tablo 5'de görülen RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.1'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI, AGFI VE NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Buna karşın NNFI ve CFI uyum değerlerinin 90'ın altında olması (Tabachnick ve Fidell, 2004), RMSEA uyum değerinin .080'in üstünde kalması (Hooper vd., 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993) iyi uyum değerlerine sahip olamadığını gösterebileceğinden dolayı 6. ve 7. maddeler arasında modifikasyon yapılması kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, 6. ile 7. maddelerin ölçeğin aynı boyutunda yer alması, kuramsal bakımdan benzer özellikler taşımasından dolayı 6. ve 7. maddeler arasında modifikasyon yapılmasına ve

modelin tekrar sınanmasına karara verilmiştir. Yapılan modifikasyon sonucunda RMSEA uyum değeri .081 bulunmuştur. Aynı zamanda 13. ile 14. maddelerin ölçeğin aynı boyutunda yer alması, kuramsal bakımdan benzer özellikler taşımasından dolayı 13. ve 14. maddeler arasında da modifikasyon yapılmasına ve modelin tekrar sınanmasına karara verilmiştir.

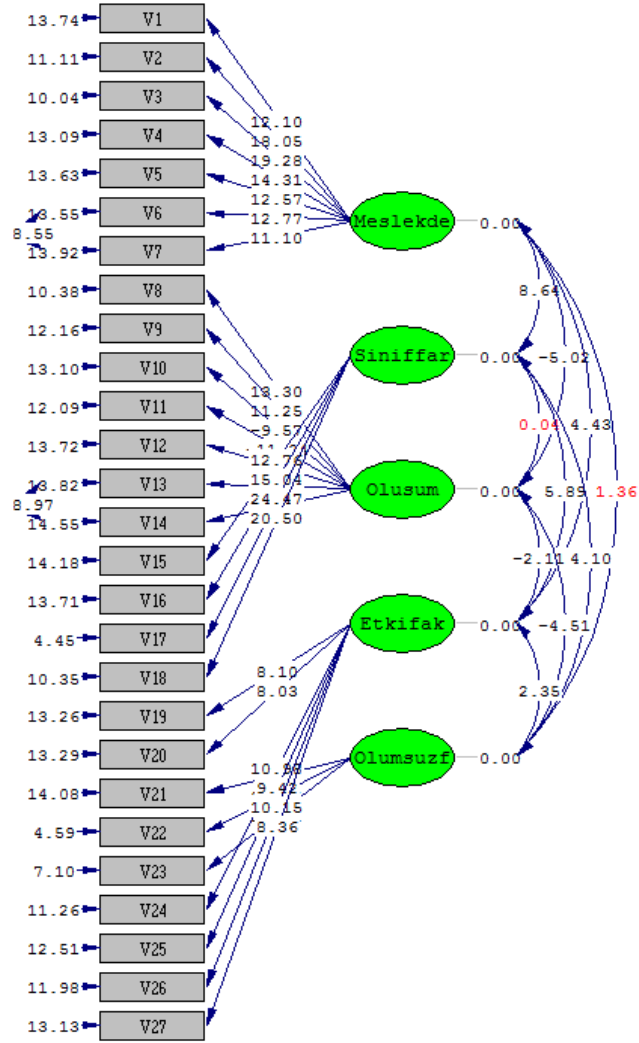
Tablo 6

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği
RMSEA	.074
SRMR	.074
GFI	.85
AGFI	.82
NNFI	.85
CFI	.87

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, modifikasyon sonrası elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2=1066,50$, GFI=0.85, AGFI=0.82, CFI=0.87, NNFI=0.85, SRMR= 0.074 ve RMSEA= 0.074 olarak ortaya çıkması modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini (Jöreskop ve Sörbom, 1993; Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001) ortaya çıkarmaktadır Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı $\chi^2/sd=3,41$ tir. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir bir uyum içinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Sümer, 2000). Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini işaret etmektedir.

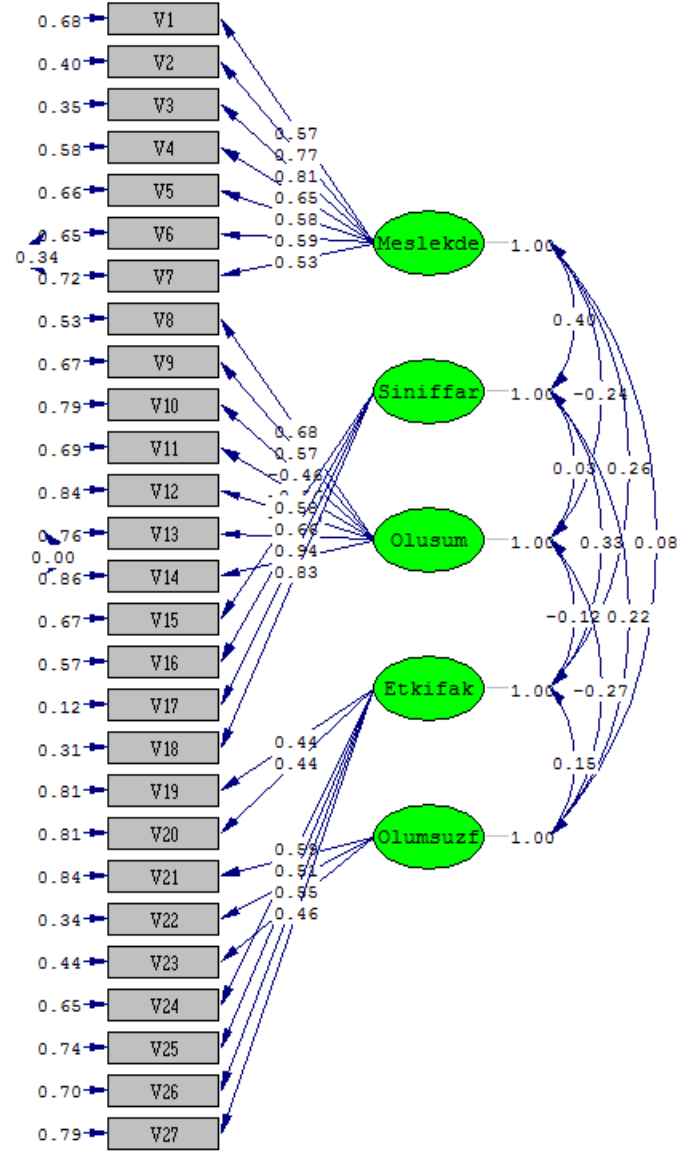
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine Yönelik gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon sonrası manidarlık düzeyleri ve hata varyansları Şekil 4 ve Şekil 5'de gösterilmiştir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 4'de gösterilmiştir.



Chi-Square=1066.50, df=312, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

Şekil 4. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin modifikasyon sonrası doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 4'de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 4 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları incelenmiştir.



Chi-Square=1066.50, df=312, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

Şekil 5. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin modifikasyon sonrası hata varyansları

Şekil 5'de modifikasyon sonrası hata varyansları incelendiğinde maddelerin hata varyanslarının yüksek olmadığı ortaya çıkmaktadır. Modelde hata varyansı en yüksek olan maddenin V14 olduğu ve bu değer de model için kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede modelin bütününe hata varyanslarının düşük olması, t değerlerinin .01 düzeyinde manidar olması gibi nedenlerden dolayı modelin uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlikleri belirlenen "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği" beşli likert tipindedir. Beşli likert ölçek şeklinde elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında aşağıdaki değer aralıkları Tablo 6'da dikkate alınmıştır:

Tablo 6

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine İlişkin Ölçeklerin Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum (1)
1.81-2.60	Katılmıyorum (2)
2.61-3.40	Kısmen katılıyorum (3)
3.41-4.20	Katılıyorum (4)
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum (5)

Geliştirilen ölçeğe yönelik analizler değer aralıkları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Beşli Likert tipteki ölçeklerde kullanılan seçeneklere uygun olarak, değerlendirme aralıkları, 1.00-1.80 (kesinlikle katılmıyorum); 1.81-2.60 (katılıyorum); 2.61-3.40 (kısmen katılıyorum); 3.41-4.20 (katılıyorum); 4.21-5.00 (tamamen katılıyorum) şeklinde puanlanmıştır. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği'nde yer alan altı madde ters kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin geçerlik çalışmalarından sonra ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.64'dir. Alfa (a) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Tezbaşaran, 1996; Tavşancıl, 2009; Kalaycı, 2009); $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Bu aralık değerleri çerçevesinde Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği, oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmaktadır. (Tavşancıl, 2006; Kalaycı, 2009).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen kimliğini etkileyen; iş kültürü, mesleki normlar ve meslektaş ilişkileri önemli unsurlar olarak vurgulanmıştır. Öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, gibi faktörlerin öğretmen kimliğine büyük bir etki yaptığı tespit edilmiştir (Bukor, 2011; Castañeda, 2011; Hsieh, 2010; Javis-Sellinger, 2002; Newman,1997; Öz Kılıç,2009; Travers,2000). Öğretmenlik mesleğinde branş olgusu, öğretmenlerin bir uzman olarak değil, bir öğretmen olarak hissettikleri öz algısını etkilemektedir.

Sınıf öğretmeni olma, kendini bir sınıf öğretmeni olarak hissetme konularında sınıf öğretmenin mesleki kimliği çok önemli bir yere sahiptir. Olesen (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerine nasıl baktıklarıyla ilgili olabileceği ortaya konmuştur. Öğretmen kimliği şekillenmesini, öğretmenin içindeki inançlarını, davranışlarını, eylemlerini ve kararlarını etkileyen kültürün normlarını, değerlerini ve beklentilerini öğrenebileceği, özümseyebileceği, eleştirebileceği ve değiştirebileceği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabileceği belirtilmiştir. Öğretmen kimliğinin şekillenmesinin öğretmenin kariyeri boyunca süren devam eden döngüsel bir süreç olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde sürece etki eden olumsuz faktörler, süreci yönlendiren öğretim etkileşimleri, kişisel hedefler öğretmenin öğretim sürecindeki mesleki kimliğini yapılandırmasına önemli ölçüde etki etmektedir. Ulusal politika, bürokrasi, meslek sahiplerinin beklentilerinde yaşanan değişiklikler, değişim yapamama ve anlamama nedeniyle, öğretmenlerin bağlılığını ve öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların kalitesi, öğretmenlerin profesyonellik duygusunu olumsuz yönde etkilemiştir (Day, Flores ve Viana,2007).

Alan yazında Türkiye'de Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam ölçeğinin bulunmaması bu ölçeğin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. SÖMKOYBÖ iki farklı örneklem üzerinden geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ulaşılan değerler ölçeğin faktör geçerliğini göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin yapılan güvenilirlik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin bilimsel araştırmalarda kullanımını yaygınlaştırarak, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini inşa ederek gerekli birikimi sağlaması beklenmektedir. Ayrıca yapılan her çalışmada ölçeğin tutarlılığını gösterecek sonuçları ortaya koyma açısından önemlidir.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ve beş alt faktörden oluşan olan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan "Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi" boyutunda 7 madde, ikinci alt faktörü olan "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı" boyutunda 4 madde üçüncü alt faktörü olan "Kimlik Oluşum Süreci" boyutunda 7 madde dördüncü faktör "Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler" boyutunda 6 madde, beşinci faktör "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkiler" boyutunda 3 madde yer almaktadır. Son haliyle beş faktör ile 27 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamını saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılacak bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ileri sürülebilir. Ölçeğin mesleki gelişim ve profesyonelleşme anlamında mesleki kimlik alanında yapılacak çalışmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında ölçek, alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin süreç içerisinde mesleki kimliklerinin incelenmesi ve gerekli yönlendirmelerin yapılması için öğretmen performansının artırılmasında kullanabilecek bir kaynak olarak önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akkerman, S. F. & P. C. Meijer. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourse: negotiating personal and professional spaces*. Nahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Assaf, L. C. (2003). *The authoring of self: looking at preservice teachers' professional identities reflected in an online environment* (Doctoral dissertation). University of Kentucky Doctoral Dissertations, Lexington, Kentucky.
- Baderstsch, E. M. (2007). *An inquiry into relationships with mathematics: How identities and personal ways of knowing mediate and respond to mathematics content experiences* (Doctoral dissertation). Maryland University. Maryland.
- Barret, A. (2008). Capturing the difference: primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 496-507.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education*, 16, 749-764.
- Broyles, J.W. (1997). *Effects of videotape analysis on role development of student teachers in music* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Oklahoma.
- Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves*. (Doctoral dissertation). Ontario Institute, Toronto University, Kanada
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. Baskı), Ankara, Pegem Yayınları.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Campbell, S. A. (2005). *Ariadne's thread: Pre-service teachers, stories and identities in teacher education* (Doctoral dissertation). Colorado University. US
- Castañeda F. (2011). *Teacher identity construction: Exploring the nature of becoming a primary school language teacher*. (Doctoral dissertation). Newcastle University. England.
- Chedzoy, S.M. & Burden, R.L. (2007). What can psychology tell us about teaching dance? The potential contribution of Ajzen's theory of planned behavior. *Research in Dance Education*, 8(1), 53-69.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ö. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Day, C., Flores, M. A. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and Professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4) 601-616.
- Gee, J. (2000-2001). *Identity as an analytical lens for research in education. Review of Research in Education*. W. Secada. Washington D. C, American Educational Research Association.
- Goos, M. & Bennison, A. (2008). Developing a communal identity as beginning teachers of mathematics: Emergence of an online community practice. *Journal of Mathematics Teachers Education*, 11(1), 41-60.
- Hale, K. D. (2005). *Identity formation and development of self in early career teachers* (Doctoral dissertation). State University. Blacksburg, Virginia.
- Hallman, H. (2007). Negotiating teacher identity: Exploring the use of electronic teaching portfolios with pre-service English teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 474–485.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *How teachers learn and develop*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (p.358-389) San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53–60.
- Hsieh B. (2010). *Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity*. (Doctoral dissertation). University of California, Berkeley, CA
- Isbell, D. C.(2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs*. (Doctoral dissertation). Ithaca College, New York
- Javis-Sellinger, S. (2002). *Journey toward becoming teachers: Charting the course of professional development* (Doctoral dissertation). The University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.
- Jöreskog, K.& Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Markauskaite, L., Sutherland, L. M. & Howard, S. K. (2008). Scaffolds and their correlates in an asynchronous text-based computer-supported collaborative learning environment: Who uses and who benefits? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(1), 65–93.
- Miller, J. (2008). *Teacher identity: The cambridge guide to second language teacher education*. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge, Cambridge University Press.
- Miller, S. J. (2005). *Geographically 'meaned' pre-service secondary language arts student teacher identities* (Doctoral dissertation). University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Newman, C. S. (1997). *Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals*. *International Journal of Educational Research*, 33, 125–217.
- Nguyen, H.T. (2004). *Case studies of five foreign-born Vietnamese American pre-service teachers: Perceptions of teaching and of self development* (Doctoral dissertation). Nottingham University. England.
- Olesen, H. S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290–297
- Öz Kılıç, M.(2009). *Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Poole, W. L. (2008). Intersections of organizational justice and identity under the new policy direction: Important understanding for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 23-42.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational Psychologist*, 44(2), 1–14.
- Richards, K. (2006). Being the teacher: Identity and classroom conversation. *Applied linguistics*. 27(1), pp. 51-77. Schegloff
- Sachs, J. 2005. *Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. in connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*, edited by P. Denicolo and M. Compf, 5–21. Oxford: Routledge.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research* 8 (1), 5–35.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*. 42, 893–898.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B.G. & Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2009). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terwilliger, C. C. (2006). *Desiring professionalism: Female elementary teachers negotiating identities* (Doctoral dissertation). Bloomsburg University ABD.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (3. sürüm e-kitap). Erişim Tarihi: 15 Ocak 2018 tarihinde Erişim Adresi: https://www.academia.edu/attachments/30326768/download_file

- Travers, K. A. (2000). *Exploring the development of teacher identity: A study of prospective teachers learning to teach* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Van Veen, K., Slegers, P. & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Languages, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities*. (Doctoral dissertation). Georgia State University, ABD.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

ÖRNEK ÖLÇEK MADDELERİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
2. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde sınıf içinde kullandığım öğretim yöntemleri değişim gösterdi.					
6. Öğretmenlik mesleğinde zamanla daha sabırlı olmayı öğrendim.					
7. Öğretmenlik mesleğinde zamanla empati yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.					
11. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayatları boyunca hiç unutmadığı öğretmenleridir.					
19. Katılmış olduğum farklı eğitimler meslekî kimliğimin şekillenmesine katkıda bulunmuştur.					
20. Öğrenci profili sınıf öğretmeni olarak meslekî kimliğimi etkiler.					
21. Toplum içinde öğretmen kimliğim diğer kimliklerime göre daha ön plana çıkar.					

İletişim/Correspondence

Dr. Öğretim Üyesi Derya GİRGİN

deryagirgin@comu.edu.tr

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Cshin25240@yahoo.com

Evaluation of Transformational and Transactional Leadership Behaviors of Woman School Administrators According to Teachers' Opinions

Ahmet YILDIRIM

MEB, ORCID ID: 0000-0001-9755-3645

Yeliz Çelikten

MEB, ORCID ID: 0000-0002-1825-7002

Abstract

Leadership, which has been the subject of many scientific researches for more than a century, has become more effective and significant with the increase of the level of competition environment. Leadership that is quite effective in educational institutions plays a crucial role in goal-achieving. As a result of women's active role in working life recently, they have started to participate in administrative positions. This study is to define whether there is a statistically meaningful difference in teachers' perception of woman administrators' transformational and interactional leadership behaviors with respect to factors based on teachers' gender, age, seniority, educational background, branch, marital status, and mater and working time. The population of the study consists of 250 preschool, primary, secondary and high school teachers appointed by the Ministry of National Education in Erzincan city and provinces around. The sample group consists of 22 schools administered by woman teachers and 289 teachers working in these schools. The frequency and percent value of demographic features has been analyzed with data analysis on SPSS 17.0. The averages and standard deviation of the points in the scales has been calculated. T test, variance analysis (One Way ANOVA), Kruskal Wallis-H test were applied in difference tests. The study results revealed that the woman administrators generally show transformational leadership behaviors in regard to the perceptions of teachers. While the teachers with a low level of seniority think woman administrators show transformational leadership behaviors, teachers with high level of seniority think woman administrators show interactional leadership behaviors. Furthermore, teachers' perception of woman administrators is affected by several factors.

Keywords: Leader, Woman, Woman Leader, Transformational Leader, Transactional Leader



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 404-424
DOI: 10.17679/inuefd.469874

Article type:
Research article

Received : 12.10.2018
Accepted : 07.05.2019

Suggested Citation

Yıldırım, A. & Çelikten, Y. (2019). Evaluation of Transformational and Transactional Leadership Behaviors of Woman School Administrators According to Teachers' Opinions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(4), 404-424. DOI: 10.17679/inuefd.469874

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There are many reasons why women fall behind men in the social and economic sphere. These reasons are caused by the relations based on the structural characteristics of societies and the patriarchy is thought to be dominated by men in all areas, women benefit from the educational opportunities less, physiological differences in women from men, deficiencies and inaccuracies in legal regulations. Considering that social perception is a distinction between men's jobs and women's jobs, women tend to professions accepted by society, while men refer to jobs called men's jobs. Although there is no discrimination on the basis of gender roles in the selection of profession and occupation in our laws, it is seen in practice that women are prevented from working in some professions and taking part in decision-making mechanisms. After the proclamation of the Republic, women were given social and social rights through reforms. In addition women were given the right to be equal, to be elected and to be elected in accordance with the law, with the Labor Law in 1936, some innovations and arrangements were made in the working life. As industrialization increased in Turkey since 1950, there has been an increase in the proportion of women in working life. Women who develop themselves in other areas are progressing in the field of management and the number of management levels is increasing. However, this increase is not at the desired level. The management and leadership qualities used in the organization in acquiring women's position in the management field are also attracting attention more and more day by day. Although women working in the public sector are highly equipped in terms of education levels, their number of executive positions is insufficient. Women who work as managers in the public sector are usually in the middle and lower level manager's positions. The level of leadership behavior of school administrators has a significant impact on the effectiveness and efficiency of schools. Improving the working environment of the school administrator depending on the quality of work life will increase the commitment of the school employees to their institutions, so that it will be easier to achieve school objectives.

Purpose

Leaders establish an effective communication system with their followers, guiding them for organizational purposes. The main task of the leaders is to ensure that those who do business feel strong, competent, knowledgeable and involved, and to mobilize them. Teachers ' performance in achieving the goals of schools is an important factor. It can be said that teacher performance can only be achieved by increasing the quality of work life in school life and increasing the commitment to school organization. The purpose of the research is to determine the leadership behaviors of women managers according to teachers ' perceptions. In addition, this study aimed to determine how leadership behaviors of woman school administrators change according to teacher's demographic information.

Method

This research is a descriptive survey of the perceptions of teachers in schools in Erzincan, which is affiliated to the Ministry of National Education, about transformational and inter-organizational leadership behaviors perceived by women executives in their school. The research working universe is composed of teachers working in state schools affiliated to the Ministry of National Education and within the borders of Erzincan province during the 2015-2016 year. In Erzincan province, there are 22 schools (pre-primary, primary, secondary and high school) that serve as women's school manager, women's school assistant manager and women's head assistant manager. In 11 of these schools, there are women manager, 10 women manager and 1 women head assistant manager. The research universe consists of 289 teachers working with woman managers. Surveys that do not agree to fill out the questionnaire and fill in the questionnaire are not included in the study. The number of questionnaires that are suitable for statistical evaluation and evaluated is 193. The data collected as a result of the research were encoded in digital environment and made using the SPSS 17.0 (Statistical package for the Social Sciences) Program. First of all, the frequency and percentage distributions were determined according to the gender, age, seniority, level of Education, Branch, marital status, the faculty in which the teacher graduated and the time the teacher worked with the woman manager. In this way, distribution of sample group was investigated according to demographic differences. In this context:

1. Independent Group t test to determine the effectiveness of teachers ' scores from sub-dimensions of the group's leadership Behaviour Scale according to gender variables.,
 2. A homogeneity test was performed while examining the effect of each variable on the transformational and transactional leadership. The results of the analysis of variance (Anova) and the non-parametric Kruskal Wallis-H test were used for non-parametric variables.
 3. The non-parametric Mann Whitney-U test was used to determine the difference between groups when the difference was determined by the non-parametric Kruskal Wallis test.
- The scores of the statements on the scale; 1-1, 79 I do not agree at all, 1,80-2,59 disagree, 2,60-3,39 unstable, 3,40-4,19 agree, and 4,20-5,00 definitely agree between the form determined.

Findings

According to the teachers ' perception, woman school administrators are more likely to exhibit transformational leadership behaviour than to exhibit interacting leadership behaviours. Gender variable: according to a study conducted to determine teachers 'perceptions, woman teachers' participation in transformational and interactive leadership items is higher than male teachers. Learning status variable: according to a study conducted to determine teachers ' perceptions, teachers who graduate from high school have a high level of participation in the level of women's leadership to show interaction behaviours. According to a study conducted to determine teachers ' perceptions, the teachers of the classroom think that women managers exhibit an interactive leadership behaviour. Age and seniority variable: period and less severance as young as the age of working teachers, they think that woman managers exhibit transformational leadership behaviours of middle age and seniority as employees, teachers, and transactional leadership of woman managers exhibit behaviours that they believe.

Discussion & Conclusion

Teachers who participated in the study think that women school administrators generally exhibit transformational leadership behaviour. The reason for this may be that in addition to the recent studies on leadership, new management approaches are being implemented within the framework of the training. The fact that women teachers think that women managers exhibit transformational leadership behaviour, it may indicate women's solidarity. It can be said that in the young age teachers who have worked as seniority and women managers think that they are exhibiting transformational leadership behaviour, recently increasing efforts and constructivist approach strategies related to leadership. As a recommendation to the study, women managers in particular can be given opportunities in education. In addition, research on leadership can be conducted not only in the school but also in all educational settings. Training on leadership can be given to educators before they start their duties and more effective results can be achieved in management.

Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ahmet YILDIRIM

MEB, ORCID ID: 0000-0001-9755-3645

Yeliz ÇELİKTE

MEB, ORCID ID: 0000-0002-1825-7002

Öz

Yüzyılı aşkın süredir birçok bilimsel çalışma konusu olan liderlik, rekabet ortamının artması ile birlikte günümüzde etkili ve önemli hale gelmiştir. Eğitim kurumları içinde etkili olan liderlik, amaçlara ulaşmada büyük öneme sahiptir. Son dönemlerde kadınların çalışma hayatında etkin rol oynaması, beraberinde yönetici kadrolarında yer almalarını sağlamıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilere yönelik algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi, branş, medeni durum, mezun olduğu okul, öğretmenin kadın yöneticiyle çalıştığı süre değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili ve ilçelerinde MEB'e bağlı 250 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, kadın yöneticinin görev yaptığı 22 okul ile bu okullarda görevli 289 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri incelenmiş, ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, fark testlerinde t testi, varyans analizi (One- Way ANOVA), Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre kadın yöneticiler genellikle dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemektedir. Kıdemi az ve gençlik yaş döneminde olan öğretmenler, kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmekte iken, kıdemi fazla ve orta yaş döneminde olan öğretmenler, kadın yöneticilerin etkileşimci liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik davranışlarının çeşitli faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lider, Kadın, Kadın Lider, Dönüşümcü Lider, Etkileşimci Lider.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 4, 2019
ss. 404-424
DOI: 10.17679/inuefd.469874

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 12.10.2018
Kabul Tarihi : 07.05.2019

Önerilen Atf

Yıldırım, A. & Çelikten, Y. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 404-424. DOI: 10.17679/inuefd.469874

GİRİŞ

“Dünyadaki toplumları etkileyen Sanayi İnkılabıyla birlikte kadınlar ilk olarak emeklerini ücret karşılığı vermeye başlamışlardır. O zamanın şartlarına göre istihdam edilen kadın, ekonomik durumu iyi olmadığından ezilmiştir. Kadın çalışanların, çalışma yaşamını düzenleyen yasaların çıkarılması İngiltere’de başlamış ve diğer topluluklara da ulaşmaya başlamaktadır” (Kocacık ve Gökkaya, 2005, s. 196).

Eğitim düzeyi artan kadınların doğru orantılı olarak özellikle yönetim gücüne katılımları artmaktadır. Buna rağmen kadınların eğitimin her seviyesinde aynı oranda temsil edildiği söylenemez. Toplumsal algının erkek işleri ve kadın işleri olarak ayırmanın içinde olduğu düşünüldüğünde kadınlar toplumun kabul gördüğü mesleklere, erkekler ise erkek işleri olarak adlandırılan işlere yönelmektedirler. Yasalarımızda meslek seçimi ve mesleğe alınmada cinsiyet rollerine dayalı ayrımcılık olmamasına rağmen, uygulamada kadınların bazı mesleklerde çalışmalarının ve karar mekanizmalarında yer almasının engellendiği görülmektedir (Şahin, 2007, s. 2). Kamu kesiminde çalışan kadınlar eğitim düzeyleri açısından oldukça donanımlı olmalarına rağmen yöneticilik görevlerindeki sayıları yetersiz düzeydedir. Kamuda alanında yönetici olarak görev yapan kadınlar genellikle orta ve alt düzeye yönetici pozisyonlarında yer almaktadır (Ersöz, 1999, s. 60).

Türkiye kadınların yöneticilikte özellikle eğitim yönetiminde oranlarının düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Yöneticiliğe atanma ve yöneticilikte yükselme ile ilgili herhangi bir engel olmamasına rağmen kadınların yönetimindeki aynı oranlarda üst kademelere gelemedikleri açıktır (Çelikten, 2004, s. 93). Kadınların sayısının erkeklerden daha fazla olduğu eğitimde de durum pek farklı olmasa da son zamanlarda kadın yöneticilerin sayısında artış görülmektedir. Rekabet ortamının hakim olduğu yirmi birinci yüzyılda, verimlilik ve kalite anlayışına göre çalışan eğitim kurumları için liderlik önemli hale gelmiştir. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Okulda lider olarak görülen kişiler ise öncelikle okul müdürleridir. “müdür, okulda amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir” (Gürsel, 1997, s. 77).

Okulda, liderler ile birlikte çalışanların yani öğretmenlerin performansı da önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir. Mathews ve Shepherd (2002) örgütsel bağlılığı, insanın, çalıştığı işe karşı tutum ve davranış türlerini açıklamaya çalışan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Örgütlerin amacına ulaşmasında, çalıştığı örgüte bağlılık hissi duyan, amaçlarını, değerlerini benimseyen işgörenlerin katkısı kuşkusuz önemlidir. Bu sebeple okul yöneticisinin liderlik stilleri ön plana çıkmaktadır. Örneğin; Singapur’da yapılan bir çalışmada liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında çok güçlü bir korelasyon olduğu görülmüştür. (Loke, 2001, s. 191). Dick ve Mctcalfe (2001) tarafından polis memurlarının örgütsel bağlılıkları ile liderlik algıları arasındaki ilişkiler ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzlarının ve çalışanların desteklenmesinin örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olduğu ve bağlılıklarını artırdığı gözlemlenmiştir (Akt. Demirel ve Çakınberk, 2010).

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü lider örgüt çalışanlarına telkinle güdüleme verir, entelektüel uyarım sağlar ve onlarda enerji oluşturur. Lider gurupta bir vizyon ve misyon bilinci oluşturarak gruptaki bireylerin amaçlara yönelik ilgilerinin artmasını sağlar. Bireyler kendi ilgi ve çıkarlarını aşarak grubun çıkarlarına öncelik verirler (Bass, 1990). Dönüşümcü lider izleyicinin ya da potansiyel izleyicinin var olan bir eğilimini, ihtiyacını, isteğini fark eder ve bu ihtiyacı izleyiciyi güdülemek için kullanır, izleyicinin ihtiyaç ve isteklerine hitap ederek harekete geçmesini sağlar (Burns, 1978). Dönüşümcü lider günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme entelektüel uyarı ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar (Karip, 1998).

O’Toole’ye (1999) göre, dönüşümcü liderlik, örgüt amaçlarına bağlılığı oluşturma ve izleyenlerin bu amaçlara ulaşmalarını sağlamak için onlara güç verme sürecini ifade eder. Dönüşümcü liderliğin bazı teorileri, liderin örgütün yapısında ve kültüründe meydana getireceği değişiklikler ile örgütsel amaçlara ulaşmada kullanılan yönetsel taktiklerin nasıl tutarlı hale gelebileceği üzerinde durmuştur (Doğan, 2016).

Demir ve Okan' a (2008) göre, dönüşümcü liderler, bir rol model oluşturur ve izleyenlere oluşturdukları modeli sergilerler. Lider izleyenlerin saygı duyduğu, yaptıkları taklit edilen ve kendisine güvenilen kişidir. Bu yaklaşıma göre lider, daha çok önemli gördüğü değerleri önüne sererek haklılığını ortaya koyar. Lider zor durumların üstesinden gelerek güven duygusu kazandırır ve hedeflere bağlılığı vurgulayarak alınan kararların etik sonuçlarını gösterir (Demir, Yılmaz & Çevirgen, 2010, s. 137).

Bass'a (1990) ve Metcalfe'ye (2000) göre, dönüşümcü liderliğin temel boyutları Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik Boyutları

İlham verici/karizmatik	Vizyon ve misyon duygusu kazandırır, saygı ve dürüstlüğü vurgular. Hayran olunacak, güvenilecek davranışlar sergiler, çalışanlar onlara benzemeye çalışırlar. Etrafındakilere ilham verirler, güdülerler, geleceğe iyimser bakarlar, canlılık ve anlamlılık sağlarlar.
İlhamla güdüleme	Yüksek beklentileri bildiriler, çabalara odaklanmada sembollerini kullanırlar, basit yollarla önemli amaçları açıklar.
Entelektüel benzeşim	Anlayış ve akıcılığı iletirler, sorun çözmede dikkatlidirler. Soru sormaya, sorunları yeniden ele almaya çalışanları cesaretlendirirler; eski çözüm yolarına yeni bir bakış getirirler, yaratıcılık ve yenilikleri cesaretlendirirler.
Bireyselleştirilmiş etki	Çalışanlara kişisel dikkat kazandırır, onlara rehberlik ederler. Çalışanların potansiyellerini geliştirme ve gelişimleri için yeni fırsatlar yaratırlar, her çalışanın istek ve gereksinimlerini dikkate alırlar.

Kaynak: Akt Şahin (2005)

Etkileşimci Liderlik

Bass'a (1999) göre etkileşimci liderlik, kendi kişisel çıkarlarını karşılamak için lider ve takipçileri arasında var olan takas ilişkisidir. Etkileşimci lider, hizmetle ödülün liderin kontrolünde değişimine dayanır. Liderler, çalışanlarla ekonomik, psikolojik ve politik alışveriş içindedir. Etkileşimci liderler; davranışlar, görevler ve işlevler üzerine odaklanırlar (Akt. Şahin, 2005, s. 40). İşcan'a (2006) göre etkileşimci lider yaklaşımında, çalışanların sorumlulukları, yapılan işler, bu işlerin yerine getirmeleri karşısında alacakları ödüller, liderin beklentileri ve lidere itaat açıkça ortaya konmuştur. Yani etkileşimci lider, değişime dirençlidir (İşcan, 2006, s. 165).

İzleyenler, ödüller aracılığı ile liderin arkasından gitmeyi amaçlar. Kuralların doğru biçimde uygulanması üzerine kurulmuş olan etkileşimci liderlikte, kişiler kendi arsalarında arasında her hangi bir amaç olmadan etkileşim içerisindedirler. Bu etkileşim, lider ile izleyenler arasında bir tür değişim ya da takastır. Etkileşimci lider, kişilerin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. (Demir, Yılmaz & Çevirgen, 2010, s. 136).

Etkileşimci liderliğin temel boyutları Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2

Transaksyonel (Etkileşimci) Liderlik Boyutları

Koşullu ödül	Çabaların karşılığını iyi verirler, iyi performansı ödüllendirirler, başarıları takdir ederler.
Beklentiye göre yönetim (aktif)	Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırıp izlerler ve kusursuz eylemde bulunurlar.
Beklentiye göre yönetim (pasif)	Ölçütlere karışmazlar ve sorun ortaya çıktığı zaman ilgilenirler.

Kaynak: Akt Şahin (2005)

Araştırmanın Amacı

Cumhuriyetin ilanından sonra birçok alanda karar mekanizmasında etkin rol oynayan kadınlar, özellikle eğitim alanında yönetime gelmeye başladı. Kadınların eğitim alanındaki sayılarının erkeklerden daha fazla olmasına karşın yöneticilikte genellikle erkekler tercih edilmiştir.

Kadınların, sosyal hayatta ikinci plandan çıkıp erkekler ile eşit roller almaya başlamasından dolayı karşılaştığı problemler, bu sorunlara karşı ortaya koyduğu çözümler, gerek ekonomik gerek sosyal ve toplumsal gerekse siyasi alanda etkin olma çabası kadınların söz sahibi olmasının önün açmıştır. "Türkiye' de değişik sektörlerde çalışan kadınlara bakıldığında her geçen gün örgütün orta ve üst kademelerinde ilerleme kaydettikleri görülürken ne yazık ki aynı olumlu düşünce eğitim yönetimi alanındaki kadın yöneticiler için ifade edilememektedir" (Çelikten, 2004, s. 92).

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre kadın yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarını saptamaktır. Ayrıca bu çalışma kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin demografik bilgilerine göre nasıl değiştiğini amaçlamıştır. Öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı algıladıkları liderlik rolleri onların yönetim alanına etki etmesinde önemlidir. Araştırma sonuçlarının eğitim politikalarına, idarecilere ve öğretmenlerle ilgili olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine, okullardaki kadın yöneticilere, eğitimcilere ve diğer araştırmacılara yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Erzincan ilinde kadın yöneticiler ile ilgili ilk araştırma özelliği taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü ve deseni, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Erzincan ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, kendi okulundaki kadın yöneticilerdeki algıladıkları dönüştürücü ve etkileşimli liderlik davranışlarına ilişkin algılarını saptamaya yönelik betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Bu model, çok sayıda elemandan oluşan bir evrendeki, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007, s. 77-79).

Evren

Araştırma çalışma evrenini; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili sınırları içinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Erzincan ilinde; kadın okul müdürü, kadın müdür başyardımcısı ve kadın müdür yardımcısı olarak görev yapan 22 okul (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) bulunmaktadır. Bu okulların 11' inde kadın müdür, 10' unda kadın müdür yardımcısı ve 1' inde kadın müdür başyardımcısı bulunmaktadır. Araştırma evrenini kadın yöneticilerle çalışan 289 öğretmen oluşturmaktadır. Anket formunu doldurmayı kabul etmeyen ve doldurduğu halde eksik veya hatalı dolduran anketler çalışmaya dahil edilmemiştir. İstatistiksel değerlendirmeye uygun bulunan ve değerlendirmeye tabi tutulan anket sayısı 193'tür.

Grubun kişisel özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, branş, kadın yöneticisiyle çalışılan süre) tasvir edici frekans ve yüzde dağılımları ortaya koyulmuştur:

Tablo 3
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Seçenekler	Alt Boyutlar	f	%
Cinsiyet	Kadın	116	60,10
	Erkek	77	39,90
	Toplam	193	100,00
Yaş	21-30	60	31,08
	31-40	79	40,93
	41-50	41	21,24
	51 ve üzeri	13	6,73
	Toplam	193	100,00
Medeni Durum	Evli	48	24,90
	Bekar	145	75,10
	Toplam	193	100,00
Kıdem	1-5	70	36,27
	6-10	40	20,73
	11-15	24	12,44
	16-20	21	10,88
	21 ve üzeri	38	19,69
	Toplam	193	100,00
Öğrenim Durumu	Yüksekokul	12	6,22
	Lisans	158	81,87
	Yüksek Lisans	23	11,92
	Toplam	193	100,00
Mezun Olduğu Okul	Fen-Edeb. F.	38	19,70
	Eğitim F.	121	62,70
	Diğer	34	17,60
	Toplam	193	100,00
Branş	Sınıf Öğr.	9	4,66
	Okul Öncesi Öğrt.	34	17,62
	Branş Öğr.	147	76,17
	Rehber Öğr.	3	1,55
	Toplam	193	100,00
Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre	0-4	161	83,42
	5-8	24	12,44
	9-12	2	1,04
	13-16	4	2,07
	17 ve üzeri	2	1,04
Toplam	193	100,00	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan form, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, gruba ait demografik bilgilerin sorulduğu form yer almaktadır. İkinci kısımda ise 22 (yirmi iki) maddelik liderlik davranış ölçeği bulunmaktadır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma da veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form, öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, kıdemini, öğrenim düzeyini, branşını, medeni halini, mezun olduğu fakülteyi, öğretmenin kadın yöneticiyle çalıştığı süreyi, öğrenmeye yönelik 8 (sekiz) sorudan oluşmaktadır.

2. Liderlik Davranış Ölçeği

Liderlik ile ilgili ölçek maddeleri, Bass'ın (1985) geliştirdiği çok faktörlü liderlik ölçeğidir. Veri girişi sırasında ölçekteki olumsuz maddeler tersten kodlanmıştır. Liderlik Davranışları Ölçeği'nin olumsuz maddeleri; 2, 7,

11, 12, 18'dir. Ölçeğin 12 maddesi Dönüşümcü Liderlik, 10 maddesi Etkileşimci Liderlik becerilerini ölçmektedir. Dönüşümcü Liderlik becerilerini ölçen maddeler; 4., 5., 8., 9., 10., 13., 16., 17., 19., 20., 21. ve 22. maddelerdir. Bu araştırma verilerine göre, Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,885'tir. Etkileşimci Liderlik becerilerini ölçen maddeler; 1., 2., 3., 6., 7., 11., 12., 14., 15. ve 18. maddelerdir. Bu araştırma verilerine göre Etkileşimci Liderlik Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ,783'tür.

Ölçek maddelerinin tümü için; 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Biraz Katılıyorum, 3- Orta Düzeyde Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum, şeklinde derecelendirilmiş likert tipi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach alfa değeri 0,81 olarak bulunmuştur.

Çalışma için Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından liderlik davranışları ölçeği ve demografik değişkenleri ölçen kısa bir anket 289 adet çoğaltılarak 2015-2016 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Erzincan ili merkez ve ilçelerde çalışan öğretmenlere, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada ölçeklerin bir kısmı geri dönmediği için, bir kısmı da tam olarak doldurulamadığından araştırmada kullanılamamıştır. Araştırmada kullanılabilir ölçek sayısı, toplam sayının % 67' sine eşittir. Ölçekler uygulanmadan önce bireylere; isimlerinin kesinlikle istenmediği, çalışmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, katılımcıların soruları içtenlikle cevaplamalarının araştırmanın doğru sonuçlar vermesi açısından önemli olduğu, araştırma sonucunda elde edilecek bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve araştırmanın amaçları dışında başka amaçlar için kullanılmayacağı açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan bilgiler dijital ortamda kodlanarak SPSS 17.0 (Statistical Pack age for the Social Sciences) programından yararlanılarak yapılmıştır. Öncelikle kişisel bilgi formu anketinde yer alan cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi, branş, medeni durum, mezun olduğu fakülte, öğretmenin kadın yöneticisiyle çalıştığı süre cevaplarına göre frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Bu şekilde demografik farklılıklara göre örneklem grubunun dağılımı incelenmiştir. Bu çerçevede:

1. Grubun liderlik davranışları ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etkililiğini saptamak için bağımsız grup t testi,
2. Her bir değişkenin dönüşümcü ve etkileşimci liderliğe etkisi incelenirken homojenlik testi yapılmıştır. Homojen olan değişkenler için parametrik test olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmayan değişkenler için non-parametrik Kruskal Wallis-H test yapılmıştır.
3. Non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda farklılık tespit edildiğinde, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak üzere non parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1–1,79 arası hiç katılmıyorum, 1,80–2,59 katılmıyorum, 2,60–3,39 arası kararsızım, 3,40–4,19 arası katılıyorum ve 4,20–5,00 arası ise kesinlikle katılıyorum şeklinde belirlenmiştir.

BULGULAR

Aşağıda öğretmenlerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 4
Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Toplam Puanlarına Ait Değerler

Boyut	N	x	ss	sh
Dönüşümcü Liderlik	193	3,27	0,69	0,05

Tablo 4' te görüldüğü gibi öğretmenlerin dönüşümcü liderlik alt boyutundan almış oldukları toplam puanlarının ortalaması 3,27; standart sapması 0,69 ve standart hatası 0,05 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre kadın okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışını "kararsızım" düzeyinde ($x=3,27$) gösterdiği söylenebilir.

Tablo 5
Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu Toplam Puanlarına Ait Değerler

Boyut	N	x	ss	sh
Etkileşimci Liderlik	193	3,13	0,67	0,04

Tablo 5' te görüldüğü gibi öğretmenlerin etkileşimci liderlik alt boyutundan almış oldukları toplam puanların aritmetik ortalaması 3,13; standart sapması 0,67 ve standart hatası 0,04 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, kadın okul yöneticileri etkileşimci liderlik davranışını "kararsızım" düzeyinde ($x=3,13$) gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenler, her ne kadar kadın okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışını "kararsızım" düzeyinde gösterdiklerini düşünseler de; kadın okul yöneticiler etkileşimci liderlik davranışından çok dönüşümcü liderlik davranışını sergilemektedirler.

Tablo 6
Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	x	ss	sh	t Testi			
						t	Sd	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	116	3,34	0,68	0,06	1,601	191	0,637	,426
	Erkek	77	3,18	0,70	0,08				

Tablo 6' da görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,601$; $p>,05$). Bulgulara göre, kadın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik maddelerine katılım düzeyleri ($x=3,34$) erkek öğretmenlerin katılım düzeylerinden ($x=3,18$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun kadın öğretmenler, kadın okul yöneticilerini dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler.

Tablo 7
Etkileşimci Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	x	ss	sh	t Testi			
						t	Sd	F	p
Etkileşimci Liderlik	Kadın	116	3,25	0,63	0,05	2,836	191	1,488	,224
	Erkek	77	3,18	0,70	0,08				

Tablo 7' de görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark saptanmamıştır ($t=-,331$; $p>,05$). Bulgulara göre, kadın öğretmenlerin etkileşimci liderlik maddelerine katılım düzeyleri ($x=3,35$) erkek öğretmenlerin katılım düzeylerinden ($x=3,18$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8
Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ort.	x^2	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Yüksekokul	12	109,38	1,775	2	,412
	Lisans	158	97,60			
	Yüksek Lisans	23	86,43			
Toplam		193				

Tablo 8' de görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=1,775$; $p>,05$). Elde edilen bulgulara göre, yüksekokul mezunu olan öğretmenler, kadın okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir (s.o. =109,38).

Tablo 9

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ort	χ^2	sd	p
Etkileşimci Liderlik	Yüksekokul	12	96,92	0,339	2	,844
	Lisans	158	96,20			
	Yüksek Lisans	23	102,52			
	Toplam	193				

Tablo 9' da görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=0,339$; $p>,05$). Elde edilen bulgulara göre, yüksek lisans mezunu olan öğretmenler, kadın okul yöneticilerin etkileşimci liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir (s.o.=109,38). Yüksekokul ve lisans mezunu olan öğretmenlerin etkileşimci liderlik maddelerine katılım düzeyi birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 10

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Mezun Olduğu Okul	N	Sıralar Ort	χ^2	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Fen-Ede. F.	38	89,71	2,547	2	,280
	Eğitim Fk.	121	96,13			
	Diğer	34	108,24			
	Toplam	193				

Tablo 10' da görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının mezun olduğu okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=2,547$; $p>,05$). Elde edilen bulgulara göre, diğer fakültelerden mezun öğretmenler, kadın okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir (s.o.=108,24).

Tablo 11.

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Mezun Olduğu Okul	N	Sıralar Ort	χ^2	sd	p
Etkileşimci Liderlik	Fen-Ede. F.	38	111,20	4,961	2	,084
	Eğitim Fk.	121	91,82			
	Diğer	34	100,62			
	Toplam	193				

Tablo 11'de görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının mezun olduğu okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark saptanmamıştır ($\chi^2=4,961$; $p>,05$). Elde edilen bulgulara göre, fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenler, kadın okul yöneticilerin etkileşimci liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir (s.o.=111,20).

Tablo 12

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	N	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Dönüşümcü Liderlik	21-30	60	3,41	0,74	G. Arası	2,51	3	0,83		
	31-40	79	3,27	0,69	G. İçi	90,37	189	0,47		
	41-50	41	3,09	0,66	Toplam	92,89	192		1,755	,157
	51 ve +	13	3,23	0,43						
	Toplam		193	3,27	0,69					

Tablo 12' de görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının yaş değişkenine göre ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak herhangi bir fark saptanmamıştır ($F=1,755$; $p>,05$). Elde edilen bulgulara göre, 21-30 yaş arasında olan öğretmenler, kadın okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir ($x=3,41$). Bu sonuca göre gençlik döneminde olan öğretmenler, kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerini sergilediklerini düşünmektedirler.

Tablo 13

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Yaş	N	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Etkileşimci Liderlik	21-30	60	3,15	0,54	G. Arası	4,07	3	1,35		
	31-40	79	3,26	0,69	G. İçi	83,15	189	0,44		
	41-50	41	2,87	0,81	Toplam	87,22	192		3,086	,028
	51 ve +	13	3,15	0,37						
	Toplam		193	3,13	0,67					

Tablo 13' te görüldüğü etkileşimci liderlik alt puanlarının yaş değişkenine göre ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmıştır ($F=3,086$; $p<,05$). Etkileşimci Liderlik alt puanlarının yaş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığını incelemek için çoklu test olan LSD testi yapılarak Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasından Farklılığın Olup Olmadığını Gösteren LSD Testi Analiz Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (II)	Ortalama Fark	sh	p
21-30	31-40	-,115	0,113	,309
	41-50	,271	0,134	,044
	51 ve +	-,003	0,202	,985
31-40	21-30	,115	0,113	,309
	41-50	,387	0,127	,003
	51 ve +	,111	0,198	,573
41-50	21-30	-,271	0,134	,044
	31-40	-,387	0,127	,003
	51 ve +	-,275	0,211	,193
51 ve +	21-30	,003	0,202	,985
	31-40	-,111	0,198	,573
	41-50	,275	0,211	,193

Tablo 14' te görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının yaş değişkenine göre yapılan LSD testi sonucunda 21-30 yaş ile 41-50 yaş arasında ve 31-40 yaş ile 41-50 yaş arasında anlamlı farklılık çıktığı görülmüştür. Bu duruma göre 41-50 yaş aralığında olan öğretmenler, kadın okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler.

Tablo 15

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Branşlar	N	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf Öğrt.	9	127,67	7,069	3	,070
	Okul Ö.Öğ.	34	109,97			
	Branş Öğ.	147	94,07			
	Rehber Öğ.	3	99,33			
	Toplam	193				

Tablo 15' te dönüşümcü liderlik alt puanlarının branş değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,069$; $p>,05$). Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler, kadın okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir (s.o.=127,67).

Tablo 16

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Branşlar	N	$x_{sıra}$	x^2	sd	p
Etkileşimci Liderlik	Sınıf Öğrt.	9	129,30	12,789	3	,005
	Okul Ö.Öğ.	34	105,12			
	Branş Öğ.	147	91,72			
	Rehber Öğ.	3	106,50			
	Toplam	193				

Tablo 16' da görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının branş değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamalar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,789$; $p>,05$). Etkileşimci Liderlik alt puanlarının branş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığını incelemek için çoklu test olan Mann Whitney U testi yapılarak Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılığın Olup Olmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Branşlar	N	Sıralar Ort.	Sıralar Toplamı	U	p
Gruplar (1-2)					
Sınıf Öğrt.	9	26,60	234,50	116,50	,227
Okul Ön. Öğr.	34	20,93	711,50		
Gruplar (1-3)					
Sınıf Öğrt.	9	107,50	967,50	400,50	,020
Branş Öğrt.	147	76,72	11278,50		
Gruplar (1-4)					
Sınıf Öğrt.	9	5,83	52,50	7,50	,176
Diğer	3	8,50	25,50		
Gruplar (2-3)					
Okul Ön. Öğr.	34	101,12	3438,00	2155,00	,147
Branş Öğrt.	147	88,66	13033,00		
Gruplar (2-4)					
Okul Ön. Öğr.	34	18,07	614,50	19,50	,054
Diğer	3	29,50	88,50		

Gruplar (3-4)						
Branş Öğrt.	147	74,34	10927,50		49,50	,007
Diğer	3	132,50	397,50			

Tablo 17' de görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının branş değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonucuna göre farklılığın sınıf öğretmeni ile branş öğretmenliği arasında sınıf öğretmeni lehine ve Branş Öğretmeni ve diğer arasında diğer branş değişkeni lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < ,05$).

Tablo 18

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{x} Sıra	χ^2	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Bekar	48	107,98			
	Evli	145	93,37	3,064	1	,080
	Toplam	193				

Tablo 18' de görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının medeni durum değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,064$; $p > ,05$). Elde edilen bulgulara göre, bekar öğretmenler, kadın okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir.

Tablo 19

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analiz Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{x} Sıra	χ^2	sd	p
Etkileşimci Liderlik	Bekar	48	92,07			
	Evli	145	98,63	0,655	1	,418
	Toplam	193				

Tablo 19' da görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının medeni durum değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,064$; $p > ,05$). Elde edilen bulgulara göre, evli öğretmenler, kadın okul yöneticilerin etkileşimci liderlik stillerini sergileme düzeyine daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir.

Tablo 20

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Dönüşümcü Liderlik	1-5	70	3,42	0,77	G. Arası	7,22	4	1,80		
	6-10	40	3,42	0,54	G. İçi	85,66	188	0,45		
	11-15	24	2,87	0,74	Toplam	92,89	192		3,963	,004
	16-20	21	3,09	0,53						
	21 ve +	38	3,21	0,62						
Toplam		193	3,27	0,69						

Tablo 20' de görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonucunda grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmıştır ($F=3,963$; $p < ,05$). Dönüşümcü Liderlik alt puanlarının kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığını incelemek için çoklu test olan LSD testi yapılarak Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasından Farklılığın Olup Olmadığını Gösteren LSD Testi Analiz Sonuçları

Kıdem (I)	Kıdem (II)	Ortalama Fark	sh	P
1-5	6-10	0,00	0,13	,979
	11-15	0,55	0,15	,001
	16-20	0,33	0,16	,049
	21 ve +	0,21	0,13	,111
6-10	1-5	-0,00	0,13	,979
	11-15	0,55	0,17	,002
	16-20	0,32	0,18	,071
	21 ve +	0,21	0,15	,162
11-15	1-5	-0,55	0,15	,001
	6-10	-0,55	0,17	,002
	16-20	-0,22	0,20	,276
	21 ve +	-0,33	0,17	,058
16-20	1-5	-0,33	0,16	,049
	6-10	-0,32	0,18	,071
	11-15	0,22	0,20	,276
	21 ve +	-0,11	0,18	,531
21 ve +	1-5	-0,21	0,13	,111
	6-10	-0,21	0,15	,162
	11-15	0,33	0,17	,058
	16-20	0,11	0,18	,531

Tablo 21' de görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının kıdem değişkenine göre yapılan LSD testi sonucunda 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında 1-5 yıl lehine, 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında 1-5 yıl lehine ve 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında 6-10 yıl lehine anlamlı farklılık çıktığı görülmüştür ($p < ,05$). Elde edilen bu sonuca göre mesleğinin başın da olan öğretmenler kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler.

Tablo 22

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	$X_{Sıra}$	x^2	sd	p
Etkileşimci Liderlik	1-5	70	95,76	13,422	4	,009
	6-10	40	119,86			
	11-15	24	82,54			
	16-20	21	96,31			
	21ve üzeri	38	84,92			
Toplam		193				

Tablo 22' de görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,422$; $p < ,05$). Etkileşimci Liderlik alt puanlarının kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığını incelemek için çoklu test olan LSD testi yapılarak Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılığın Olup Olmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Kıdem	N	Sıralar Ort.	Sıralar Toplamı	U	p
Gruplar (1-2)					
1-5	70	54,50	3785,00	1300,00	,471
6-10	40	58,00	2320,00		
Gruplar (1-3)					
1-5	70	51,39	3597,50	567,50	,007
11-15	24	36,15	967,50		
Gruplar (1-4)					
1-5	70	47,68	3337,50	617,50	,198
16-20	21	40,40	848,50		
Gruplar (1-5)					
1-5	70	57,06	3994,00	1151,00	,177
21 ve +	38	49,79	1092,00		
Gruplar (2-3)					
6-10	40	37,38	1495,00	285,00	,002
11-15	24	24,38	585,00		
Gruplar (2-4)					
6-10	40	33,56	1342,50	317,50	,061
16-20	21	26,12	548,40		
Gruplar (2-5)					
6-10	40	43,56	1742,50	597,50	,049
21 ve +	38	35,22	1338,50		
Gruplar (3-4)					
11-15	24	21,02	504,50	204,50	,195
16-20	21	25,26	530,50		
Gruplar (3-5)					
11-15	24	27,63	663,00	363,00	,104
21 ve +	38	33,95	1290,00		
Gruplar (4-5)					
16-20	21	29,50	619,50	388,50	,834
21 ve +	38	30,28	1150,50		

Tablo 23' te görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının kıdem değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonucuna göre farklılığın 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında ve 6-10 yıl ve 21 ve üzeri yıl arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Elde edilen bulgulara göre mesleğinde 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler kadın yöneticilerin etkileşimci liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler.

Tablo 24

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre	N	X _{sıra}	x ²	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	0-4	161	97,59	12,299	4	,015
	5-8	24	97,88			
	9-12	2	131,25			
	13-16	4	23,63			
	17 ve üzeri	2	156,00			
	Toplam	193				

Tablo 24' te görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının kadın yöneticiyle çalışılan süre değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,299$; $p<,05$). Dönüşümcü Liderlik alt puanlarının kadın yöneticiyle çalışılan süre değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık çıktığını incelemek için çoklu test olan Mann Whitney U testi yapılarak Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Dönüşümcü Liderlik Alt Puanlarının Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılığın Olup Olmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre	N	Sıralar Ort.	Sıralar Toplamı	U	p
Gruplar (1-2)					
0-4	161	92,96	14966,00	1925,00	,974
5-8	24	93,29	2239,00		
Gruplar (1-3)					
0-4	161	81,65	13145,50	104,50	,340
9-12	2	110,25	220,50		
Gruplar (1-4)					
0-4	161	84,54	13611,50	73,50	,003
13-16	4	20,88	83,50		
Gruplar (1-5)					
0-4	161	81,39	13103,00	62,00	,095
17 ve +	2	131,50	263,00		
Gruplar (2-3)					
5-8	24	13,15	315,50	15,50	,361
9-12	2	17,75	35,50		
Gruplar (2-4)					
5-8	24	16,06	385,50	10,50	,007
13-16	4	5,13	20,50		
Gruplar (2-5)					
5-8	24	12,88	309,00	9,00	,107
17 ve +	2	21,00	42,00		

Gruplar (3-4)						
9-12	2	5,25	10,50			
13-16	4	2,63	10,50	0,50		,095
Gruplar (3-5)						
9-12	2	2,50	5,00			
17 ve +	2	2,50	5,00	2,00		1,000
Gruplar (4-5)						
13-16	4	2,50	10,00			
17 ve +	2	5,50	11,00	0,00		,057

Tablo 25' te görüldüğü gibi dönüşümcü liderlik alt puanlarının kadın yöneticiyle çalışılan süre değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonucuna göre farklılığın 0-4 yıl ile 13-16 yıl arasında ve 5-8 yıl ile 13-16 yıl arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Elde edilen bulgulara göre kadın yöneticiyle az çalışmış öğretmenler, kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler.

Tablo 26

Etkileşimci Liderlik Alt Puanlarının Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Etkileşimci Liderlik	0-4	161	98,72	8,356	4	,079
	5-8	24	95,25			
	9-12	2	83,22			
	13-16	4	31,25			
	17 ve üzeri	2	124,75			
	Toplam	193				

Tablo 23' te görüldüğü gibi etkileşimci liderlik alt puanlarının kadın yöneticiyle çalışılan süre değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=8,356$; $p > ,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak kadın okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler. Bunun sebebi son zamanlarda liderlik konusunda yapılan çalışmalara ek olarak eğitim bünyesinde yeni yönetim yaklaşımlarının uygulanması yönündeki çalışmalar olabilir.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre kadın öğretmenlerin, kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik sergilediklerini düşünmesi kadın dayanışmasının olduğunu gösteriyor olabilir. Kültür (2006) ve Uçan (2012), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algılarına göre erkek ve kadın yöneticilerin liderlik davranışlarını incelemişlerdir. Hem Kültür' ün hem de Uçan' ın araştırmasında, okul yöneticilerinin okulda göstermiş oldukları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının, öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Kültür ve Uçan'ın araştırmasını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlerin eğitim derecesinden daha birikimli oldukları

söylenbilir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenler kadın yöneticileri etkileşimli liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünceleri, kadın yöneticilerin okullarda geleneksel yönetim stratejileri uyguladıklarını gösteriyor olabilir. Araştırmanın bu sonucunda, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi Uçan (2012) ve Kılınc (2009) araştırmalarını doğrular niteliktedir. Kılınc (2009) kadın ve erkek yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimli liderlik stillerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü ve etkileşimli liderlik alt boyutlarında mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cemaloğlu'nun (2007) kadın ve erkek yöneticilerinin liderlik stillerini araştırdığı, örneklemini oluşturan öğretmenlerin de mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermesi, araştırmanın bu sonuçları ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü liderlik alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gençlik döneminde olan öğretmenler kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünüyor olabilir. Buna göre öğretmenler özellikle eğitim ve öğretim göz önüne alındığında son dönemlerde ön plana çıkan yenilikçi liderlik tarzlarına göre yönetimi daha uygun bulmaktadır. Uçan (2012) yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin okulda göstermiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Uçan'ın araştırmaları ile çelişmektedir. Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, etkileşimli liderlik alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < ,05$). Buna göre, orta yaş döneminde olan öğretmenler kadın yöneticilerin etkileşimli liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, etkileşimli liderlik alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Araştırmanın bu sonucuna göre, sınıf öğretmenleri kadın yöneticilerin etkileşimli liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü liderlik alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kılınc (2009) ve Uçan (2012) yaptığı araştırmalarında, okul yöneticilerinin okulda göstermiş oldukları liderlik davranışları ölçeği puanlarının, öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Kılınc (2009) ve Uçan (2012) yaptığı çalışmalar ile çelişmektedir. Kazancı (2010) yaptığı çalışmasında, ilköğretim okullarında yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyini incelemiştir. Kazancı araştırmalarında, yöneticilerde algılanan etkileşimli liderlik ölçeği puanlarının öğretmenlerin branş faktörüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Kazancı'nın yaptığı araştırmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü ve etkileşimli liderlik alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır. Uçan (2012) yaptığı araştırmalarında, yöneticilerde algılanan liderlik davranışları, dönüşümcü liderlik ve etkileşimli liderlik ölçeği puanlarının öğretmenlerin medeni durum faktörüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Uçan'ın çalışmasını destekler niteliktedir. Fakat Cemaloğlu'nun (2007) yılında yaptığı araştırmalarında öğretmenlerin medeni durumlarına göre kadın ve erkek yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında farklılık olması araştırmanın sonucu ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü ve etkileşimli liderlik alt boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Buna göre kıdemi az öğretmenler kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmekte, kıdemi fazla olan öğretmenler ise kadın yöneticileri etkileşimli liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünmektedirler. Eraslan (2003) yaptığı araştırmalarında, ilköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini incelemiştir. Eraslan çalışmasında yöneticilerde algılanan etkileşimli liderlik ölçeği puanlarının kıdem faktörüne göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Eraslan'ın araştırmalarını destekler niteliktedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptığı araştırmalarında, yöneticilerde algılanan dönüşümcü liderlik ölçeği puanlarının öğretmenlerin kıdem faktörüne göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuca göre, Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun araştırmaları ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, dönüşümcü liderlik alt boyutlarında kadın yöneticiyle çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < ,05$). Araştırmanın bu sonucuna göre kadın yöneticiyle az çalışan öğretmenler kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini düşünüyor iken, kadın yöneticiyle fazla çalışan öğretmenler bu düşünceye daha az katılmaktadır. Bunun sebebi kadın yöneticiyle fazla çalışan öğretmenler ile kadın yöneticiler arasında kurum kültürü davranışlarında samimiyet faktörü etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin kadın yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları, etkileşimci liderlik alt boyutlarında kadın yöneticiyle çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yapılan çalışmaya öneri olarak, özellikle eğitimde kadın yöneticilere fırsat verilebilir. Ayrıca liderlik ile ilgili araştırmalar sadece okulla sınırlı kalmayıp tüm eğitim ortamlarında yapılabilir. Eğitimcilere görevlerine başlamadan önce liderlik ile ilgili hizmetçi eğitimler verilerek yönetimde daha etkili sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Bass, B. M. (1990a). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organisational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press; Gollier Macmillan.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*, Harper and Row, New York to Share The Vision *Organizational Dynamics*, 19, (3), 19-31.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (17), 91-118.
- Demir, C., Yılmaz, M. K. ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Almanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). "Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi", *İstanbul İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 19 (61), 72-90.
- Demirel, E. T., ve Çakınberk, A. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği.
- Dick, Gavin & Beverly, Metcalfe (2001). Managerial Factors and Organisational Commitment - A Comparative Study of Police Officers and Civilian Staff. *International Journal of Public Sector Management*. 14(2), 111-129.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları: vizyoner liderlik-dönüşümcü liderlik-işlemci liderlik. *Pegem Atf İndeksi*, 97-141.
- Eraslan, L. (2004). "Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi". *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3).
- Ersöz, A. G. (1999). Cinsiyet rollerine ilişkin beklenti, tutum, davranışlar ve eşler arası sorumluluk paylaşımı (Kamuda çalışan yönetici kadınlar örneği) Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- İşcan, Ö. F. (2006). "Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü", *Akdeniz Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 6 (11): 160-177.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (on yedinci baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.

- Kılınç, K. (2009). Dershane ve İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri: İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocacık, F. ve Gökaya, V. B. (2005). Türkiye’de Çalışan Kadınlar ve Sorunları. Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6(1), 195-219.
- Kültür, Y. Z. (2006). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Loke, J. Chiok Foong. (2001) Leadership Behaviours: Effects on Job Satisfaction, Productivity and Organizational Commitment. Journal Of Nursing Management. 9, 191–204.
- Mathews, B. P., & Shepherd, J. L. (2002). Dimensionality of Cook and Wall's (1980) British organizational commitment scale revisited. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75(3), 369-375.
- Metcalfe, R. J. A. & Metcalfe, B. A. (2000). The transformational leadership questionnaire (TLQ-Lgv): A convergent and discriminant validation study. Leadership ve Organization Development Journal, 21 (6), 280-296.
- O’toole, J. (1999). Leadership A to Z: A guide for appropriately ambitious. San Francisco: Jossey –Bass Publisher
- Şahin, G. (2007). Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Yeri ve Kariyer Sorunları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri. Eğitim ve Bilim, 135(30): 39-49.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 58(58), 274-298
- Uçan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları İle Kadın Yöneticilerde Algıladıkları Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Kadıköy İlçesi. Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İletişim/Correspondence

Doktora Öğrencisi, Ahmet YILDIRIM
aahmetyil@hotmail.com

Öğretmen, Yeliz ÇELİKTEN
yelizyeni1979@hotmail.com

The Determination on the Elementary School Students' Awareness Related to the Environment *

Dilek Çelikler, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0002-9945-7195

Zeynep Aksan, ORCID ID: 0000-0002-4401-6253

Nisa Yenikalaycı, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0002-5676-1488

Abstract

It has been aimed with this study that the elementary school students' awareness related to the environment is determined. The survey model has been used in the research, and the sampling consists of 60 students in total that they receive their education at the forth grade at a state elementary school on Turkey's north part. "Elementary School Awareness Scale" which was developed by Yıldız Yılmaz and Mentiş Taş (2017) has been used as the data collection tool in the research. The scale consists of 35 items and 4 aspects. The data which was obtained in the research was analyzed as the percentage (%) and frequency (f). As a result of the research, it can be said that the elementary school students had the high awareness on the environment when it is considered that they had the points in the Elementary Environment Awareness Scale related to the Elementary School Students. Furthermore, the research results reveal that the elementary school students have some deficient and incorrect knowledge. In the research, it is interesting to note that the students state that electricity is an consumable energy source. In addition, it is thought that the reason why students do not decide on membership of civil society organizations such as TEMA, which carries out studies related to erosion, forestation and conservation of natural assets, is not aware of these institutions.

Keywords: *Elementary school student, environment, awareness*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 425-438
DOI: 10.17679/inuefd.450030

Article type:
Research article

Received : 01.08.2018
Accepted : 25.07.2019

Suggested Citation

Çelikler, D., Aksan, Z. & Yenikalaycı, N. (2019). The Determination on the Elementary School Students' Awareness Related to the Environment, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 425-438. DOI: 10.17679/inuefd.450030

* This study was presented as an oral presentation at 17th International Classroom Teaching Education Symposium (USOS 2018).

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid improvements in the increase of population, technology, consumption and urbanisation, and the environmental problems which threaten our world and aliveness are the main of the most important problems of our age. The solution of environmental problems which undo the world is possible with the change in the individual behaviors and the changing of behaviors is possible with the change in the attitudes, knowledge and value judgements. The environment training has a role in the occurrence of positive attitude and value judgements on the environment (Erten, 2000).

The environment training which starts at the early ages has a crucial role in the occurrence of environmental attitude and awareness for the individuals. So Tilbury (1994) states that the early years has got a critical importance for a child's environment training. It is seen that many researchers focus that there is a risk that the children will not able to develop the environmental attitude in the following years if they don't develop the respect and attention on the environment in the early years. (Legault, 1999; Stapp, 1978; Strong, 1998; Tilbury, 1994; Wilson, 1996).

Purpose

It was aimed that the elementary school students' awareness on the environment is determined with this research.

Method

The survey model has been used in the research which consists of 60 elementary school students in total who received their education at the fourth grade at a state elementary school on Turkey's north part. "The Elementary Environment Awareness Scale" with 35 items, which the scale was developed by Yıldız Yılmaz and Mentiş Taş (2017) has been used as the data collection tool in this research. The scale which has implemented consists of 4 aspects as "Life in Nature" (15 items), "Recyclable Energy Sources and their Usage" (12 items), "Environmental Responsibility" (5 items), and "The Continuity of Aliveness" (3 items) and the internal consistency is 0.843. The data which has been obtained in the research was analyzed as the percentage (%) and the frequency (f).

Findings

When the students' answers on the items of the aspect "Life in Nature" were reviewed; it was determined that the students agreed definitely on the items that the plants are the inevitable part of natural life (98.3 %), it is necessary to be respectful to all the living creatures on the nature (83.3 %) and to organize the nature trips at the schools (56.7 %), the air, water and earthquake are not polluted (78.3 %), the rubbish is not thrown onto the ground in order that the nature is not polluted (86.7 %), the protection of natural life is everyone's responsibility (88.3 %), they throw the rubbish such as a paper, plastic and glass into the recycling boxes (68.3 %) and they want to plant a tree (68.3 %), and they agreed on that the trip is organized to the natural fields (such as a forest, natural and historical fields). Moreover, it was determined that the students agreed definitely on the items that it is enjoyable to grow a plant (flower, tree) (66.7 %), the flowers can be grown at home (43.3 %), they wonder how the vegetables and fruits are grown (60.0 %), it makes them excited to learn the new knowledge related to the nature (61.7 %) and they help the feeding and care of the street animals (65.0 %). Furthermore, it was determined that the students had the indecisive decision about being a member of the non-governmental organizations (such as TEMA) who work for the protection of natural life (41.7 %).

When the students' answers related to the items in the aspect of "Recyclable energy sources and their sources" were examined; it was determined that the students agreed definitely on the items that the burning in the forests makes them upset (78.3 %), the contamination of natural environment will harm to all the living creatures (78.3 %), it is necessary that we should not harm on the historical heritage around us (80.0 %), it is necessary that the papers of trees should not be used unnecessarily (78.3 %), the unnecessary water consumption should not be made (76.7 %), and we should turn off the electrical appliances when we don't use them (73.3 %). Moreover, it was determined that the students agreed definitely on the items that there are another living creatures except from the people around them (78.3 %), they have an effort to beautify

their environment (66.7 %), the electricity (66.7 %) and the water are the depletable energy sources (51.7 %) and it is necessary to protect the living creatures' habitats (81.7 %).

When the students' answers on the items in the aspect of "Environmental responsibility" were reviewed; it was determined that they agreed definitely on the items that the animals attract their attention (68.3 %), there should be the fields in order to grow a plant at the schools (63.3 %), the living creatures gain favor in their environment (56.7 %), knowing where the historical heritage are protected (43.4 %), and knowing what the historical works are (41.7 %).

When the students' answers on the items in the aspect of "Continuity of living creatures" were reviewed; it was determined that the students disagreed that all the living creatures are similar to each other (30.0 %); they disagreed definitely that all the living creatures eat the same things (35.0 %) and the living creatures will not become extinct (46.7 %).

In the research, it is seen that the lowest point is 117.00, the highest point is 173.00 and the arithmetic mean of these points is 150.31 in the Elementary Environment Awareness Scale. The standard deviation of the points which were obtained were determined as 11.37.

Discussion & Conclusion

In order to ensure the development of sensitive societies which are environmentally conscious and make this consciousness a lifestyle and to transfer this consciousness to the next generations are realized to be beneficial in the primary education years. For this reason, it is very important to include educational practices that will positively affect the attitudes of primary school students towards the environment. As a result of the research, it can be stated that the elementary school students have the high awareness on the environment when it is considered that their lowest point of The Elementary Environment Awareness Scale is 117.00, the highest point is 173.00 and mean is 150.31. Furthermore, the research results reveal that the elementary school students have some deficient and incorrect knowledge. In the research, it is an interesting result that the students state that the electricity is a consumable energy source. It is also thought that the reason for not deciding to become a member of non-governmental organizations such as TEMA, which is the study of students' protection of natural life, is that they are not informed about these institutions.

İlkokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi *

Dilek Çelikler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9945-7195

Zeynep Aksan, ORCID ID: 0000-0002-4401-6253

Nisa Yenikalaycı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5676-1488

Öz

Bu araştırma ile ilkokul öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmış olup örneklemini, Türkiye'nin kuzeyinde bir devlet ilkokulunun 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yıldız Yılmaz ve Mentiş Taş (2017) tarafından geliştirilen "İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 35 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinden aldıkları puanlar göz önüne alındığında çevreye yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, araştırma sonuçları ilkokul öğrencilerinin eksik ve yanlış bilgiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğrencilerin elektriğin tükenebilir bir enerji kaynağı olduğunu belirtmesi ilginç bir sonuçtur. Ayrıca, öğrencilerin erozyonla mücadele, ağaçlandırma ve doğal varlıkları koruma ile ilgili çalışmalarını yapan TEMA gibi sivil toplum kuruluşlarına üye olma konusunda karar vermemelerinin nedeninin bu kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olmadıkları şeklinde düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencisi, çevre, farkındalık



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 425-438
DOI: 10.17679/inuefd.450030

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 01.08.2018
Kabul Tarihi : 25.07.2019

Önerilen Atıf

Çelikler, D., Aksan, Z., & Yenikalaycı, N. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 425-438. DOI: 10.17679/inuefd.450030

* Bu araştırma, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda (USOS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Yaşadığımız çağda en önemli sorunların başında; nüfus, teknoloji, tüketim ve şehirleşmenin artışındaki hızlı ilerleme ile dünyamızı ve canlılığı tehdit eden çevre sorunları gelmektedir. Dünyayı felakete sürükleyen çevre sorunlarının çözümü, bireysel davranışların değişmesi ile mümkündür. Bireysel davranışların değişmesi için ise bireylerin çevreye yönelik tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesi gerekmektedir. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşmasında ise çevre eğitimi rol oynamaktadır (Erten, 2000). Dünyayı tehdit eden çevre sorunları, çevre eğitimi günümüz gerekliliklerinden biri haline getirmektedir (Cevher Kalburan, 2009).

Çevre eğitimi ile bireylerin çevre konularında sorumlu davranışlar sergileyebilmelerine olanak sağlayan ve teşvik eden bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmaları amaçlanmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1994). Değerler, tutumlar, etik ve davranışlar ile ilgili ve çok disiplinli olan çevre eğitimi (Cevher Kalburan, 2009); aynı zamanda bir düşünme tarzı ve uygulama yolu olarak ifade edilmektedir (Christenson, 2004; Davis, 1998; Desjean Perrota, Moseley & Cantu, 2008; Engels & Jacobson, 2007; Henegar, 2005; Palmer et al., 1998). Küresel bir sorun haline gelen çevre problemleri, toplumların çevreye karşı mevcut bakış açılarının değiştirilmesi ile çözüme ulaşabilir (Çimen ve Yılmaz, 2014). Bu nedenle, hayati öneme sahip olan çevre eğitimi ile bireylerin çevresel farkındalıklarının artması, çevre sorunlarının çözümü için gerekli davranışların kazanılması (Milton, Cleveland & Bennett-Gates, 1995) ve doğaya yönelik olumlu değer ve tutuma sahip olan ve bu değer ve tutumlarını davranışlarına yansıtan toplumların oluşması sağlanmaktadır (Barraza & Walford, 2002; Short, 2010).

Çevresel bilgi, farkındalık, sorumluluk ve harekete geçmek için motivasyonu içeren çevre eğitimi (Laing, 2004) ile, bireylerde problemlerin olası çözümleri ile ilgili çevresel farkındalığı yükseltmek, böylece bireylerin çevreye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeleri sağlanmaktadır. Çevre ile ilgili bilgiye dayalı yargılar geliştirebilmek için bireylerin, davranışların çevre üzerindeki etkileri, çevrede gerçekleşen doğal süreçler, insanların çevreye bağlı olarak nasıl yaşadıkları ve etkili çevre yönetimi ve korumasının önemi ile ilgili anlayışlarını geliştirmeleri gerekmektedir (Vrasidas et al., 2007).

Alanyazında özellikle ilköğretim düzeyindeki çocuklarla çevre ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde; Eagles ve Demare (1999) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile evlerinde çevre konularını konuşma, doğa ve çevre ile ilgili film izleme ve kitap okuma gibi değişkenler arasında bir korelasyon bulunduğunu ortaya koymaktadır. Khawaja (2003) ise 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, çevre ve ekolojik koruma alt alanlarında okullar bazında anlamlı bir farklılığın olduğu, kaynak yönetimi ve toprak kullanım yönetimi alt alanlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Evans ve diğerleri (2007) 4- 8 yaş arası çocukların oyun içerisinde çevre ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, çocukların çevreye yönelik olumlu tutuma, çevreyi koruyucu davranışlara ve çevresel sorumluluk bilincine sahip oldukları belirlenmiştir. Carrier (2009), 4. ve 5. sınıf öğrenciler ile yürüttükleri ve geleneksel sınıf etkinlikleri ile oyun alanındaki etkinliklerin çevre eğitime etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla, oyun alanındaki etkinliklerde aldıkları puanların geleneksel sınıf ortamlarında aldıkları puanlara göre daha anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Laza ve diğerleri (2009) 7-8 yaşındaki öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında, okulun ve anne-baba eğitim durumunun, çevresel bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra Yaşaroğlu (2012) ise araştırmasında, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği ve yerleşim yeri değişkenlerine göre çevreye yönelik tutumları ve sorumlu davranışlarında anlamlı farklılık olduğunu tespit ederken, sınıf değişkenine göre çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranışlarında herhangi bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Strife (2012) 10-12 yaş arası öğrenciler ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin çevre problemleri ile ilgili görüş ve düşüncelerini ifade ederken mutsuzluk, korku ve kızgınlık bildiren ifadeler kullanarak olumsuz görüş ve düşünceler bildirdikleri belirlenmiştir. Ocak ve Özpınar (2013) ise çalışmalarında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki düşüncelerinin sınıf, cinsiyet, yaşadıkları yerler, anne ve babalarının öğrenim durumları, meslekleri ve gelir durumları bakımından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Özsoy ve Ahi (2014), ilköğretim birinci kademe öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin geleceğe yönelik çevre algılarını resim yoluyla incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yakın çevrelerinde gözlemleyebildikleri hava ve toprak kirliliğini, aşırı yapılaşmayı ve trafik sorununu çizdikleri resimlerde sıklıkla yer verdikleri tespit edilmekle birlikte öğrencilerin kirlilik çeşitleri, canlı ve cansız öğelere karşı farkındalıklarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bozkurt ve Sever (2015)'in, ilköğretim öğrencilerinin doğa sevgisi tutumunu incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında; okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin doğa sevgisi tutum puanlarının bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenirken, bu durumun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna

ulaşıldığı görülmektedir. Özcan (2016) araştırmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını cinsiyete göre incelediğinde, erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada, anne-baba eğitimi ve mesleği ile öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yılmaz, Bedur ve Uysal (2016) araştırmalarında, 5. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının çevre sorunu kavramına "kirlilik" anlamını yükledikleri görülürken, yaşadıkları çevrede ise çevre sorunu olarak en fazla "çöp" unsurunu belirttikleri görülmüştür. Ayaydın ve diğerleri (2018) ise özel yetenekli öğrenciler ile yürüttükleri doğa eğitimi projesinde öğrencilerin çevreye yönelik farkındalık ve duyarlılıklarına etkisini araştırmış ve doğa ile ilgili yapılan etkinliklerden sonra öğrencilerin çevre bilincinin, çevreye yönelik farkındalık ve duyarlılıklarının geliştiği sonucuna ulaştıkları görülmüştür.

Çevresel farkındalığı ve duyarlılığı yüksek toplumların oluşması, çevre eğitiminin okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde verilmesiyle mümkündür. Nitekim çevre eğitiminin temel amacının çevre bilincine sahip, çevresel duyarlılığı yüksek, çevrenin koşullarını ve doğal kaynakları koruyan ve bu kaynakları sürdürülebilir kılmak için çabalayan bireyleri okul öncesi eğitim kurumlarından başlayarak yaşam boyu devam ederek yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (United Nations [UN], 2012). Küçük yaşlarda başlayan çevre eğitimi bireylerde çevresel tutum ve farkındalıkların oluşmasında hayati öneme sahiptir. Nitekim, Tilbury (1994)'de, çocuğun çevre eğitimi için erken yılların kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Pek çok araştırmacı, erken yıllarda çocuklarda çevreye yönelik ilgi ve saygının geliştirilmemesinin, çocukların yaşamlarının sonraki yıllarında da bu tutumların gelişemeyeceği riskini taşıdıklarını vurgulamaktadır. (Legault, 1999; Stapp, 1978; Strong, 1998; Tilbury, 1994; Wilson, 1996). Bu bağlamda bu araştırma ile ilkokul öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırılan konunun kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanan bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak için verilerin toplanmasını amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Türkiye'nin kuzeyinde bir devlet ilkokulunun 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 60 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi, bireylerin benzer özelliklere sahip olmasını dikkate alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Yıldırım & Şimşek, 2011) maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, küçük bir örneklem oluşturulması, oluşturulan örnekleme araştırma konusuna uygun bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca araştırmada gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yıldız Yılmaz ve Mentiş Taş (2017) tarafından geliştirilen 35 maddelik "İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulanan Çevre Farkındalık Ölçeği, "Doğada Yaşam (15 madde)", "Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları (12 madde)", "Çevresel Sorumluluk (5 madde)" ve "Canlıların Devamlılığı (3 madde)" olmak üzere 4 boyuttan oluşmakta olup, iç tutarlık katsayısı 0,843'tür. Geçerlik ve güvenilirlik, ölçme araçlarından elde edilen verilere ait bir özellik olduğundan örneklem bağımlıdır ve uygulandığı gruba göre değeri değişmektedir (Bademci, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçekten aldıkları madde toplam puanlara ait merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri hesaplanmış ve puan dağılımlarına bakılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği, araştırma sonuçlarının diğer bireylere, gruplara, ortamlara, müdahalelere, sonuçlara ve zamanlara genellenebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır ve bir çeşit çıkarımda bulunma

süreci olup sadece sınırlı bilgilere bağlı olarak kapsamlı cümleler kurmayı içermektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırma grubunun 60 gönüllü ilkököl öğrencisinden oluşması, elde edilen sonuçların sınırlı bir genellemeye sahip ve sadece aynı özelliklere sahip gruplar için genellenebilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Doğada Yaşam" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Doğada Yaşam" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğa alanlarına (orman, doğal ve tarihi alanlar gibi) gezi yaparım.	4	6,7	2	3,3	11	18,3	22	36,7	21	35,0
Bitki (çiçek, ağaç) yetiştirmek eğlencelidir.	1	1,7	2	3,3	3	5,0	14	23,3	40	66,7
Bitkiler doğal yaşamın vazgeçilmez parçalarıdır.	0	0	0	0	2	3,4	9	15,0	59	98,3
Doğada yaşayan tüm canlılara saygı duyulmalıdır.	0	0	1	1,7	0	0	9	15,0	50	83,3
Çiçekler evde yetiştirilebilir.	2	3,3	4	6,7	6	10,0	22	36,7	26	43,3
Doğada Yaşam Doğal yaşamı koruma ile ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarına (TEMA gibi) üye olmak isterim.	8	13,3	4	6,7	25	41,7	13	21,7	10	16,7
Yediğim sebze ve meyvelerin nasıl yetiştirildiğini merak ederim.	2	3,3	4	6,7	5	8,3	13	21,7	36	60,0
Hava, su ve toprak kirletilmemelidir.	0	0	1	1,7	6	10,0	6	10,0	47	78,3
Doğayla ilgili yeni bilgiler öğrenmek beni heyecanlandırır.	0	0	2	3,3	6	10,0	14	23,3	37	61,7
Okulumda doğa gezileri düzenlenmelidir.	0	0	1	1,7	10	16,7	15	25,0	34	56,7
Doğanın kirlenmemesi için yerlere çöp atılmamalıdır.	1	1,7	0	0	1	1,7	6	10,0	52	86,7
Sokak hayvanlarının beslenme ve bakımına yardım etmeliyim.	1	1,7	1	1,7	3	5,0	16	26,7	39	65,0
Doğal yaşamın korunması hepimizin görevidir.	0	0	0	0	2	3,3	5	8,3	53	88,3
Kâğıt, plastik, cam gibi çöpleri geri dönüşüm kutusuna atarım.	1	1,7	2	3,3	1	1,7	15	25,0	41	68,3
Ağaç dikmek isterim.	1	1,7	2	3,3	1	1,7	15	25,0	41	68,3

Tablo 1'e göre, öğrencilerin "Doğada Yaşam" boyutundaki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde; bitkilerin doğal yaşamın vazgeçilmez parçaları olduğu (% 98,3), doğada yaşayan tüm canlılara saygı duyulması (% 83,3) ve okullarında doğa gezileri düzenlenmesi (% 56,7) gerektiğine, hava, su ve toprağın kirletilmemesi (% 78,3), doğanın kirlenmemesi için yerlere çöp atılmaması (% 86,7), doğal yaşamın korunmasının herkesin görevi olduğuna (% 88,3), kağıt, plastik, cam gibi çöplerini geri dönüşüm kutusuna atıklarına (% 68,3) ve ağaç dikmek istemeleri (% 68,3) yönündeki maddelere tamamen katıldıkları; doğa alanlarına (orman, doğal ve tarihi alanlar gibi) gezi yapılmasına ise katıldıkları (% 36,7) belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, bitki (çiçek, ağaç) yetiştirmek eğlenceli olduğuna (% 66,7), çiçekler evde yetiştirilebileceğine (%

43,3), yedikleri sebze ve meyvelerin nasıl yetiştirildiğini merak ettiklerine (% 60,0), doğayla ilgili yeni bilgiler öğrenmenin kendilerini heyecanlandığına (% 61,7) ve sokak hayvanlarının beslenme ve bakımına yardım etmelerine (% 65,0) yönelik maddelere de tamamen katıldıklarını belirttikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, doğal yaşamı koruma ile ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarına (TEMA gibi) üye olmak (% 41,7) konusunda ise kararsız görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları									
	Ormanların yanması beni üzer.	0	0	0	0	1	1,7	12	20,0	47	78,3
	Doğal çevreyi kirletmek tüm canlılara zarar verir.	0	0	0	0	4	6,6	9	15,0	47	78,3
	Çevremizde insanlardan başka canlılarda yaşar.	1	1,7	0	0	2	3,3	10	16,7	47	78,3
	Çevremizde bulunan tarihi eserlere zarar vermemeliyiz.	1	1,7	0	0	2	3,3	9	15,0	48	80,0
	Su tüketilebilen enerji kaynaklarındandır.	1	1,7	5	8,3	6	10,0	18	30,0	30	50,0
	Güneş ve rüzgâr gibi doğal enerji kaynakları kullanılmalıdır.	0	0	0	0	12	20,0	17	28,3	31	51,7
	Su tüketiminde gereksiz harcama yapılmamalıdır.	1	1,7	0	0	3	5,0	10	16,7	46	76,7
	Kullanmadığımız elektrik tüketen (lamba gibi) eşyaları kapatmalıyız.	1	1,7	1	1,7	6	10,0	8	13,3	44	73,3
	Ağaçlardan üretilen kâğıtlar gereksiz kullanılmamalıdır.	3	5,0	0	0	6	10,0	4	6,7	47	78,3
	Elektrik tüketilebilen enerji kaynaklarındandır.	2	3,3	0	0	9	15,0	9	15,0	40	66,7
	Çevremi güzelleştirmek için çaba sarf ederim.	1	1,7	1	1,7	9	15,0	9	15,0	40	66,7
	Canlıların yaşam alanları korunmalıdır.	0	0	0	0	4	6,7	7	11,7	49	81,7

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin "Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları" boyutundaki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde; ormanların yanmasının kendilerini üzdüğüne (% 78,3), doğal çevreyi kirletmenin tüm canlılara zarar vereceğine (% 78,3), çevremizde bulunan tarihi eserlere zarar vermememiz gerektiğine (% 80,0), ağaçlardan üretilen kâğıtların gereksiz kullanılmaması (% 78,3), gereksiz su tüketiminin yapılmaması (% 76,7) ve kullanmadığımız elektrik tüketen araçları kapatmamız gerektiği (% 73,3) yönündeki maddelere tamamen katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevrelerinde insanlardan başka canlıların da yaşadığı (% 78,3), çevresini güzelleştirmek için çaba sarf ettiklerine (% 66,7), elektriğin (% 66,7) ve suyun tüketilebilen bir enerji kaynağı olduğuna (% 50,0), güneş ve rüzgar gibi doğal enerji kaynaklarının kullanılmasının (% 51,7) ve canlıların yaşam alanlarının korunması (% 81,7) gerektiğine yönelik maddelere de tamamen katıldıkları belirlenmiştir.

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Çevresel Sorumluluk" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Çevresel Sorumluluk" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları

Çevresel Sorumluluk	Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		Hayvanlar ilgimi çeker.	1	1,7	5	8,3	3	5,0	10	16,7	41
Okullarda bitki yetiştirmek için alanlar olmalıdır.	0	0	1	1,7	1	1,7	20	33,3	38	63,3	
Canlılar çevrelerine fayda sağlarlar.	1	1,7	2	3,3	6	10,0	17	28,3	34	56,7	
Tarihi eserlerin nerelerde korunduğunu bilirim.	3	5,0	6	10,0	11	18,3	14	23,3	26	43,3	
Tarihi eserlerin neler olduğunu bilirim.	3	5,0	4	6,7	13	21,7	15	25,0	25	41,7	

Tablo 3'e göre, öğrencilerin "Çevresel Sorumluluk" boyutundaki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde; hayvanların ilgilerini çektiği (% 68,3), okullarda bitki yetiştirmek için alanlar olması gerektiği (% 63,3), canlıların çevrelerine fayda sağladıkları (% 56,7), tarihi eserlerin nerelerde korunduğunu (% 43,3) ve tarihi eserlerin neler olduğu (% 41,7) yönündeki maddelere tamamen katıldıkları belirlenmiştir.

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Canlıların Devamlılığı" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin "Canlıların Devamlılığı" boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları

Canlıların Devamlılığı	Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		Canlıların hepsi birbirine benzer.	15	25,0	18	30,0	11	18,4	6	10,0	10
Bütün canlılar aynı şeylerle beslenir.	21	35,0	20	33,3	6	10,0	4	6,7	9	15,0	
Canlıların nesli tükenmez (yok olmaz).	28	46,7	16	26,7	5	8,3	4	6,7	7	11,7	

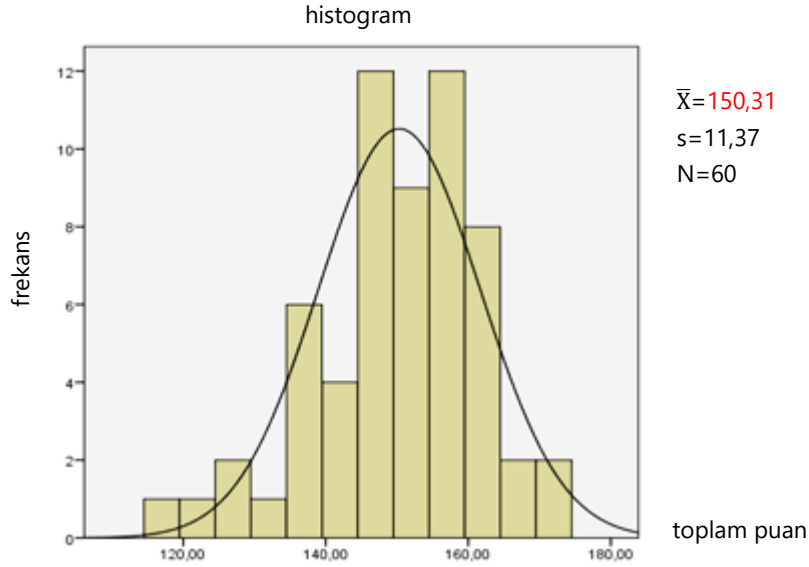
Tablo 4'e göre, öğrencilerin "Canlıların Devamlılığı" boyutundaki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde; canlıların hepsinin birbirine benzediğine (% 30,0) katılmadıkları; bütün canlıların aynı şeylerle beslendiğine (% 35,0) ve canlıların neslinin tükenmeyeceğine (yok olmayacağı) (% 46,7) hiç katılmadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçekten aldıkları madde toplam puanlara ait merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Ölçeğin alt boyutlarına ve madde toplam puanlarına ait merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri

	Puan Dağılımları	Merkezi Eğilim Ölçüleri				Merkezi Dağılım Ölçüleri			
		N	\bar{X}	Ortanca	Mod	Min.	Max.	Ranj	s
Alt Boyut	Doğada Yaşam	60	66,30	66,00	73,00	44,00	75,00	31,00	5,99
	Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları	60	51,91	53,00	54,00	41,00	60,00	19,00	3,85
	Çevresel Sorumluluk	60	21,16	22,00	22,00	12,00	25,00	13,00	3,10
	Canlıların Devamlılığı	60	10,93	12,00	12,00	3,00	15,00	12,00	3,63
	İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği	60	150,31	152,50	147,00	117,00	173,00	56,00	11,37

Öğrencilerin İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinden aldıkları toplam puanların dağılımına ait histogram grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Toplam puanların dağılımı

Tablo 5 ve Şekil 1’e göre, İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinden en düşük 117,00 - en yüksek 173,00 puan alındığı, alınan puanların aritmetik ortalamasının $\bar{X}=150,31$ olduğu görülmektedir. Elde edilen puanların standart sapması ise s=11,37 olarak saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde; “Doğada Yaşam” alt boyutunda en düşük 44,00 - en yüksek 75,00 puan alındığı, aritmetik ortalamasının $\bar{X}=66,30$ olduğu, “Dönüştürülebilir Enerji Kaynakları ve Kullanımları” alt boyundan en düşük 41,00 - en yüksek 60,00 puan alındığı, aritmetik ortalamasının $\bar{X}=51,91$ olduğu, “Çevresel Sorumluluk” alt boyundan en düşük 12,00 - en yüksek 25,00 puan alındığı, aritmetik ortalamasının $\bar{X}=21,16$ olduğu, “Canlıların Devamlılığı” alt boyundan en düşük 3,00 - en yüksek 15,00 puan alındığı, aritmetik ortalamasının $\bar{X}=10,93$ olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeğinden en düşük 117,00 - en yüksek 173,00 puan aldıkları, alınan puanların aritmetik ortalamasının ise 150,31 olduğu ve bu durum göz önüne alındığında ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin elektrik, su ve kağıt tasarrufu, hava, su, toprak ve çevrenin kirletilmemesi, doğayı koruma, geri dönüşüm ve çevresel sorumluluk farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Yaşaroğlu ve Akdağ (2013), ilkokul öğrencilerinin çevreyi kirletmeyip ve tasarruflu davranış eğilimde oldukları, çevreyi

koruma ve güzelleştirmede bireysel anlamda öğrencinin de görevi olduğunun bilincinde oldukları, değişik yerlere geri dönüşüm kutularının konulması gerektiğine inandıkları ve çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yine Uyanık (2017) yaptığı araştırmada ilkökul öğrencilerinin çevre kirliliğinin önlenmesi insanların çevre hakkında bilinçlendirilmesi, okul bahçesinde, yollarda, kaldırımlarda ve duraklarda daha fazla çöp kutusu bulundurulması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Ertürk (2017) yaptığı araştırmada, ilkökul öğrencilerinin ağaçların yok edilmesinin, çöp sorununun, toprak, su, hava ve ses kirliliğinin, atık pillerin çevreye atılmasının, orman yangınlarını çevre sorunu olarak ifade ederken, fidan dikilmesinin, çöpleri çöp kutusuna atılmasının, geri dönüşüm kutuları kullanılmasının, fabrika bacalarına filtre takılmasının, göl ve derelere çöp atılmamasının insanları çevre konusunda eğitilmesinin, sokaklara çöp kutuları konulmasının, atık pilleri toplayarak çevre sorunlarının önlenebileceğini ve çözülebileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, ilkökul öğrencilerinin bazı eksik ve hatalı bilgilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğrencilerin elektriği tüketebilen enerji kaynağı olarak ifade etmeleri, hatalı bilgilerinin olduğunu ortaya koyan dikkat çekici bir sonuçtur. Bunun yanı sıra, TEMA gibi doğal yaşamı koruma ile ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarına üye olma konusunda öğrencilerin kararsız kalmasının nedeni, bu kuruluşlar hakkında bilgilerinin olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. TEMA, ÇEVKO, TAP gibi çevre koruma kuruluşları ile birlikte belediyelerin, Çevre İl Müdürlüklerinin, okulların çevre koruma faaliyetlerinin, öğrencilerde çevresel ilgi, farkındalık ve duyarlılığını arttırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Ertürk (2017) yaptığı araştırmada, ilkökul öğrencilerinin okullarında yapılan atık pil toplama projelerinin, TEMA ile işbirliği yapılan çevre eğitimlerinin, ağaç dikme çalışmalarının devam etmesini istedikleri belirlenmiştir.

Çevre eğitimi ile çevre bilinci olan, bu bilinci yaşam tarzı haline getiren duyarlı toplumların oluşması ve bu bilincin gelecek nesillere aktarılmasının sağlanması için en önemli yapılanma ilköğretim yıllarında gerçekleşmektedir. Bu nedenle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını olumlu etkileyecek eğitim uygulamalarına yer verilmesi oldukça önemlidir (Çelikler, Aksan & Yenikalaycı, 2017). Nitekim, çevre gezileri, doğa yürüyüşleri, kamplar gibi etkinliklerin bireylerin çevreye karşı duyarlıklarını arttırdığı, davranış ve sosyal ilişkilerini de etkilediği belirtilmektedir (Palmberg & Kuru, 2000; Oweini & Hourri, 2006). Okullarında çevre projelerinin, çevre eğitimiyle ilgili tiyatroların, çevre ile ilgili müzik yayınlarının yapılması, doğa defterlerinin oluşturulması, çevre temizliği ile ilgili yarışmaların düzenlenmesi, çevre dergisinin oluşturulması gibi faaliyetlerin ilkökul öğrencilerinin çevresel algılarına katkı sağladığı görülmektedir (Ertürk, 2017).

Özellikle küçük kentlerden, büyük kentlere göçün son yıllarda büyük bir artış göstermesi, büyük kentlerdeki yerleşim alanlarının ve orman tahribatının artmasına, verimli tarım arazilerinin azalmasına, yer altı ve yer üstü kaynakların kirlenmesine neden olduğu görülmektedir (Güngördü, 2002). Çocukların yaşadıkları yerlerde çevresel unsurlar olan yeşil alanlar ve canlı çeşitliliğinin giderek azalması, çocukların çevresel unsurlarla etkileşimde bulunmamasına, biyolojik çeşitliliğin önemini ve çevre problemlerini anlamakta zorlanmalarına neden olacaktır (Heywood, 1995; Weilbacher, 1993). Nitekim Bixler, Carlisle, Hammitt ve Floyd (1994) da doğadan uzak büyümenin ve doğa ile etkileşime girememenin, bireylerin çevre okuryazarlık becerilerini gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Köşker (2013) de okulöncesi ve ilkökulda doğada gerçekleştirilecek eğitsel deneyimlerin bireylerin erken yaşlarda farkındalık kazanmalarını, doğa ile etkili ve anlamlı bağ kurmalarını ve bunu yaşamları boyunca sürdürmelerini kolaylaştıracağını belirtmektedir.

Çevresel farkındalıkları ve duyarlılıkları yüksek, sürdürülebilirlik bilinciyle hareket eden toplumların oluşması, donanımlı ve çevresel duyarlılığı yüksek öğretmenlerle mümkün olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, çocukların çevreye karşı doğru tutumlar geliştirebilmeleri ve doğru davranabilmeleri, rol model olan öğretmenlerin tutumlarının doğru olması ve doğru davranmaları ile mümkündür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin toplumların şekillenmesi ve gelecek nesiller üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, donanımlı öğretmenlerin yetişmesi için lisans programlarında bu konulara yönelik derslerin yoğunluğunun artırılmasının ve eğitimin her kademesindeki eğitim programlarının bireyde farkındalık oluşturacak şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Erten (2005) tarafından okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin önemini vurgulandığı araştırmada çevre eğitiminin küçük yaşta itibaren verilmesinin gerekliliğinin belirtildiği ve Okul Öncesi Eğitimi lisans programında uygulamalı çevre eğitimi derslerine yer verilmesi konusunda önerilerde bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde Yoleri (2012) çevre bilgisi ile çevresel tutumun okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını, Birinci (2007) ise çocukların erken yaşlarda doğayla buluşarak doğa sevgisinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim, Kurt Gökçeli (2015), Çevre Eğitimi Programı'nın 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalığına etkisinin araştırdıkları çalışma sonuçları, Çevre Eğitim Programı'nın çocukların çevresel farkındalıklarında anlamlı fark

oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların çevreye karşı duyarlılıklarını ve farkındalıklarını geliştirecek, ekolojik konularda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak, bireysel davranışlar hakkındaki değerleri açıklayacak ve harekete geçme becerilerine yardımcı olacak eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve düzenlenmesi de çevre eğitiminin kalitesini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Ayaydın, Y., Ün, D., Şeşen, B., Usta Gezer, S. & Camcı Erdoğan, S. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin çevre farkındalık ve duyarlılıkları: "Bilim ve Sanat Kâşifleri Doğada". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 507-536.
- Bademci, V. (2011). Türk eğitim ve biliminde bilimsel devrim: Testler ya da ölçme araçları güvenilir ve geçerli değildir. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 116-132.
- Barraza, L. & Walford, R. A. (2002). Environmental Education: A comparison between English and Mexican School Children. *Environmental Education Research*, 8, 171-186.
- Birinci, N. (2007). Kurum ve kuruluşların ön sözleri, [Preamble of institutions and organizations]. Yeşil Kutu Teacher's Handbook, X-press Printing, Turkey.
- Bixler, R., Carlisle D. L., Hammitt, W. E. & Floyd, M. F. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland areas. *The Journal of Environmental Education*, 26(1), 24-33.
- Bozkurt, M. & Sever E. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğa sevgisi, temizlik, sağlıklı olma tutumlarının incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 107-116.
- Carrier, S. J. (2009). Environmental education in the schoolyard: learning styles and gender. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 2-12.
- Christenson, M. A. (2004). Teaching multiple perspectives on environmental issues in elementary classroom: a story of teacher inquiry. *Reports & Research*, 35(4), 3-16.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Research methods design and analysis)*. Ahmet Alpay (çeviri ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar için çevresel tutum ölçeği ile yeni ekolojik paradigma ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Çelikler, D., Aksan, Z. & Yenikalaycı, N. (2017). The development of scientific caricature activities related to provide the recycling awareness on the students at the elementary schools. International Teacher Education Conference (ITEC), August 16-19, Harvard University in Cambridge, MA, USA.
- Çimen, O. & Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123.
- Desjean Perrota, B., Moseley, C. & Cantu, L.E. (2008). Preservice teachers' perceptions of the environment: does ethnicity or dominant residential experience matter?. *Reports & Research*, 39(2), 21-31.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] (1994). *Çevre Eğitimi, İnsan Gücü ve Katılım Planlaması*, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu, Ankara, 33-38.
- Eagles, F. J. & Demare, R. (1999). Factors influencing children's environmental attitudes. *Journal of Environmental Education*, 30(4), 33-37.
- Engels, C. A. & Jacobson, S. K. (2007). Evaluating long-term effects of the golden lion tamarin environmental education program in Brazil. *Reports & Research*, 38(3), 3-14.
- Erten, S. (2000). *Empirische Untersuchungen zu Bedingungen der Umwelterziehung—ein interkulturellervergleich auf der Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*. Tectum Verlag, Marburg.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 12-24.
- Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K. & Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*. 39(5), 635-659.
- Güngördü, E. (2002). Türkiye'de nüfus hareketleri ve şehirleşme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 409-414.

- Henegar, E. (2005). *Environmental education: A look at its purpose, methods, and effectiveness*. ENS Capstone Project. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?jsessionid=A27F2C49B9191DA6CC0E439060338F25?doi=10.1.1.576.318&rep=rep1&type=pdf>
- Heywood, V. H. (1995). *Global Biodiversity Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Khawaja, A. (2003). *Measuring the environmental attitudes of children in grade 4: A study in clark county, MS* Thesis, University of Nevada, Las Vegas.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Turkish Studies*, 8(3), 341-355.
- Kurt Gökçeli, F. (2015). *Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Laing, M. (2004). An examination of children's environmental attitudes as a function of participation in environmental education programs. The 19. International The Coastal Society Conference. Newport: Rhode Island.
- Laza, V., Lotrean, L., Pinteau, A. & Zeic, A. (2009). Knowledge, attitudes and environment oriented behaviours for 7-8 year old children. *Applied Medical Informatics*, 24(1-2), 59-66.
- Legault, L. (1999). The impact of an environmental education program on children's and parent's knowledge, attitudes, motivation and behaviors. Doctoral dissertation, University of Ottawa, Ontario, Canada.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milton, B., Cleveland, E. & Bennett-Gates, D. (1995). Changing perceptions of nature, self and others: A report on a park/school program. *Journal of Environmental Education*, 26(3), 32-42.
- Ocak, İ. & Özpınar, D. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki düşünceleri ve bunlara etki eden faktörler (Afyonkarahisar ili örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13, 1-15.
- Oweini, A. & Hourî, A. (2006). Factors Affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese College Students. *Applied Environmental Education and Communication*, 5, 95-105.
- Özcan, E. (2016). *İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli.
- Özsoy, S. & Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1557-1582.
- Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Palmer, J. A., Suggate, J., Bajd, B. & Tsaliki, E. (1998). Significant influences on the development of adults' environmental awareness in the UK, Slovenia and Greece. *Environmental Education Research*, 4(4) 429-444.
- Short, P. (2010). Responsible environmental action: Its role and status in environmental education and environmental quality. *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 7-21.
- Stapp, W. (1978). An instructional model for environmental education. *Prospects*, 8(4), 495-507.
- Strife, S. J. (2012). Children's environmental concerns: epressing ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2011.602131>
- Strong, C. (1998). The impact of environmental education on children's knowledge and awareness of environmental concerns. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(6), 349-355.
- Tilbury, D. (1994) The international development of environmental education: A basis for a teacher education model?, *Environmental Education and Information*, 13,1-20.
- United Nations [UN] (2012). *The future we want*. New York: United Nations Press.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Kirliliğine İlişkin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1574-1600.
- Vrasidas, C., Zembylas, M., Evagorou, M., Avraamidou, L. & Aravi, C. (2007). ICT as a tool for environmental education, peace, and reconciliation. *Educational Media International*, 44(2), 129-140.
- Weilbacher, M. (1993). The renaissance of the naturalist. *The Journal of Environmental Education*, 25, 4-7.
- Wilson, R. A. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years. Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education. Columbus OH.
- Yaşaroğlu, C. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yaşaroğlu, C. & Akdağ M. (2013). İlköğretim Birinci Kademe (İlkokul) Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 50-65.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O., Bedur, S. & Uysal, R. (2016). Çocukların çevreye ilişkin görüşleri: Salda Gölü örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 59-72.
- Yıldız Yılmaz, N. & Mentiş Taş, A. (2017). İlkokul çevre farkındalık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1355-1371.
- Yolcu, S. (2012). Çocuk ve Çevre: Okul öncesi çocuklar arasında çevre bilinci oluşturma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 100-111.

İletişim /Correspondence

Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER
dilekc@omu.edu.tr

Dr. Zeynep AKSAN
zeynep.axan@gmail.com

Arş. Gör. Nisa YENİKALAYCI
nisa.yenikalayci@omu.edu.tr

The Effect of In-Service Education Program Developing for Improving Competences of Preschool Teachers in the Inclusive Education

Nesrin Sönmez, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0002-2497-2336
Serpil Alptekin, 19 Mayıs University, ORCID ID: 0000-0002-5917-6970
Bayram Bıçak, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0001-8006-4677

Abstract

The aim of this study is to determine the effects of in-service education program (INSEP) that is developed for increasing the competences in the inclusive education of the pre-school education teachers (PSETs), on their knowledge level and self-efficacy perceptions, and on the satisfaction of the teachers with regard to the program. The pretest-posttest control group design was used in the study. The independent variable of the study is the INSEP that is applied to the control group. The dependent variables are the knowledge level and self-efficacy perception level of the teachers in the both group of inclusive education. The participants of the study consist of 35 pre-school teachers. The data of the study are collected through Information Form, Inclusive Education Information Test (IEIT), scale of "Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities (TEIYD) and INSEP Satisfaction Questionnaire. The analysis of the research data is performed by using SPSS 16.0 program. The data is received through IEIT and TEIYD, and analyzed through Dependent Sample t-test; and the satisfaction levels of the teachers are analyzed descriptively. In this study the INSEP is applied which aims to develop the competences of the PSETs' towards inclusion. As a result of the application, it is found that while there is no significant difference between the pre-test scores of the experimental group and control group ($p > 0.05$); a significant difference is found between the post-test scores ($p < 0.05$). Towards the effect of the applied INSEP on the self-efficacy perception of the teachers on inclusion, it is found that there is a significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups ($t(33) = 6.283, p = 0.000$). At the same time, it is determined that the teachers have positive view towards the applied INSEP.

Keywords: Pre-school inclusive education, in-service education program, efficacy of inclusion teacher



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 2, No 2, 2019
pp. 439-456
DOI: 10.17679/inuefd.455288

Article type:
Research article

Received : 27.08.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2019). The effect of in-service education program developing for improving competences of preschool teachers in the inclusive education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 439-456. DOI: 10.17679/inuefd.455288

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the scientific studies done until today, it is mentioned that the inclusive education provides many benefits both for children with special needs (CSNs) and their peers with normal development (PNDs) in the classroom. Through the inclusive education the CSNs are integrated with the society that they live in and gain new skills as they take their peers as role models. PNDs, also learn to respect differences and develop their skills to cooperate and help each other (Mastropieri and Scruggs, 2004; Metin, 2018; Odom, 2000; Vakil, Freeman and Jo Swim, 2003). As the gains of the inclusive education are understood, the legal regulations would be implied then. The pre-school education (PSE) is compulsory for CSNs in Turkey, like in the world. Furthermore, it can be implied as of the PSE (Ministry of National Education [MoNE], 1997). Such positive developments have led this service to extent and the number CSNs who benefit from this service to increase day-by-day. Hence, it can be seen that more CSNs benefit from educational services in PSE together with their PNDs. As the number of students in inclusive education increase, the pre-school education teachers (PSETs) are required to ensure the participation of these students to such educational activities. In many researches, their needs in different fields are clarified. Within the scope of such requirements, the teachers are required to receive in-service education. Due to such reasons, for increasing the qualifications of the teachers, it is very important to prepare and imply the in-service education programs (INSEPs). In order to serve as a qualified teacher, the belief of the teacher for being able to imply his/her skill is very important besides being trained with occupational information and skills. (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek and Soran, 2004). In the literature, as there is only one study that measures the effect of the in-service education on the self-efficacy perception of the teachers and on the other side as there are few number of studies which test the effect of the in-service education provided to the PSETs for inclusive education; we are required to perform this study.

Purpose

In this study, it is aimed to determine the effect of the INSEP which is developed to increase qualifications of the PSETs in the inclusive education, on the knowledge level and self-efficacy perceptions of the PSETs and the satisfaction level of the teachers about the program.

Method

In this study, the pretest-posttest control group design was used in order to determine the effect of the implied INSEP on the knowledge level of the teachers about the inclusive education and the perceptions of self-efficacy about the inclusive education. The independent variable of the study is the INSEP that is applied to the control group. The dependent variables are the knowledge level and self-efficacy perceptions level of the teachers in the both group of inclusive education. The participants of the study consist of 35 PSET's as 18 teachers are included in the experimental group and 17 teachers are included in the control group. The data of the study are collected through Information Form, Inclusive Education Information Test (IEIT), the scale of "Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities (TEIYD) and INSEP Satisfaction Questionnaire which are prepared by researchers. The analysis of the research data is performed by using SPSS 16.0 program. Firstly, in order to find whether there is a significant difference, the normality of the scores is tested by using Kolmogorov Smirnov Test. Under the light of the results achieved in this test, the dependent samples are analyzed by Dependent Sample t-test. The satisfaction levels of the teachers are tested descriptively. In the study, the INSEP is applied which aims to develop the sufficiency of the PSETs towards inclusion.

Findings

As a result of the analysis which are performed in order to determine the effect of the program on the knowledge level of the teachers, it is found that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores which are received within the scope of Inclusive Education Information Test (IEIT) ($p=0.05$). There is no significant difference between pre-test and post-test scores in the control group ($p=0.05$).

As a result of the analysis which are performed in order to determine whether there is a significant difference between the groups, while there is no significant difference between the pre-test scores of the experimental group and control group ($p>0.05$); a significant difference is found between the post-test

scores ($p < 0.05$). Towards the effect of applied INSEP on the self-efficacy perception of the teachers on inclusion, it is found that there is a significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups ($t(33) = 6.283$, $p = 0.000$). At the same time, it is determined that the teachers have positive views towards the applied INSEP.

Discussion & Conclusion

According to the first finding of the research, it is seen that there is a significant difference in the knowledge level of the teachers who participate INSEP in comparison with who don't participate. This shows that the developed program is an effective program towards training of the teachers for inclusive education. This result coincides with the results of other researches which were applied for teachers work in inclusion classes (Jones, 2006; Sucuoğlu et. al., 2015).

With regard to the second finding of the study, it is found that there is a significant difference in inclusion self-efficacy perception of experimental and control groups in the post-test scores on behalf of the experimental group. This result shows that the INSEP which is applied on the basis of competency is an effective tool, ensuring the teachers to feel efficient about the inclusive education. It is possible to relate such a result which arises despite the shorter education period, to the determination of requirements of the teachers for in-service education before the study and to the determination of all the content on this basis.

The findings of the data-set are very interesting. No significant difference is determined at the total efficacy scores of the participants achieved from the scale of TEIYD; however, a significant difference is determined in one sub-scale of the TEIYD (knowledge towards the children with special needs). It can be considered that such a difference may be caused by the possibility of receiving information from various sources for the teachers in control group while the training is continuing with the experimental group. The number of participants in this study must be considered as a worth-stressing issue while examining these results. Therefore, it would be better to perform a similar study in the future with a greater number of participants.

While examining the effects of INSEP on inclusion, under light of the findings of the study; as an output of the program, the self-efficacy perception level can be considered as an indicator and therefore the benefit of scaling the self-efficacy of the teachers can be emphasized in the studies.

As shown in the results of many studies, there are many requirements towards inclusive education. In line with these results, it is crucial to determine the in-service education needs of the teachers and to develop programs towards such needs. Therefore, the INSEPs can be suggested for increasing the inclusion applications in Turkey through performing a need analysis.

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Hizmetçi Eğitim Programının Etkisi

Nesrin Sönmez, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2497-2336
Serpil Alptekin, 19 Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5917-6970
Bayram Bıçak, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8006-4677

Öz

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin (OÖEÖ) kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının (HEP), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve öz-yeterlik algularına etkisi ile öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemektir. Araştırmada ön-test-son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeni, kontrol grubunda uygulanan HEP' tir. Bağımlı değişkenleri ise, her iki gruptaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki bilgi düzeyleri ve öz-yeterlik algı düzeyleridir. Çalışmanın katılımcıları, toplam 35 okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Bilgi Formu, Kaynaştırma Eğitimi Bilgi Testi (KEBT), Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği (ÖGÇKÖY) ölçeği ve HEP Memnuniyet Anketi ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 16.0 programında gerçekleştirilmiştir. KEBT ve ÖGÇKÖY ölçeğinden elde edilen veriler Bağımlı Örneklem t-Testi ile öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada OÖEÖ'nün kaynaştırmaya yönelik yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen HEP uygulanmıştır. Uygulama sonunda gruplar arasında, deney grubu ile kontrol grubunun ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakta iken ($p>0,05$); son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Uygulanan HEP'in öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algularına etkisine yönelik olarak, deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{(33)}= 6.283, p=0.000$). Aynı zamanda öğretmenlerin uygulanan HEP'e yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesinde kaynaştırma, hizmetçi eğitim programı, kaynaştırma öğretmeni yeterliği.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 439-456
DOI: 10.17679/inuefd.455288

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 27.08.2018
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetçi eğitim programının etkisi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456. DOI: 10.17679/inuefd.455288

GİRİŞ

Bağımsız bir birey olmak için en temel becerilerin kazanıldığı okul öncesi dönem, özel gereksinimli çocuklar (ÖGÇ) için de en az olağan gelişim gösteren (OGG) çocuklar için olduğu kadar önemlidir (Avcıoğlu, Sazak-Pınar ve Öztürk, 2004; Batu, 2010; Frankel, Gold ve Ajodhia-Andrews, 2010; Özbaba, 2000). Okul öncesi dönemde ÖGÇ'ye sağlanacak yaşantıların, onların gereksinim ve özelliklerine uygun bir biçimde olması, gelecekteki öğrenme durumları açısından da belirleyici olmaktadır. ÖGÇ, gelişimlerinde oluşan farklılıkların getirdiği sınırlılıkları ancak yetişkinlerin onlara sağladığı sistematik desteklerle aşabilmektedir. Çocuğun gereksinimlerine uygun olarak sağlanan bu sistematik destek okul ortamlarında kaynaştırma eğitimi ile mümkün olmaktadır (Kargin, 2004). Geçmişten günümüze yapılmış bilimsel çalışmalarda, kaynaştırma eğitiminin hem ÖGÇ hem de sınıflarındaki OGG akranları açısından pek çok yararı olduğu ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitimiyle, ÖGÇ yaşadıkları toplumla bütünleşir, akranlarını model alarak yeni beceriler edinir. OGG akranlarda kaynaştırma eğitimiyle, farklılıklara saygı duymayı öğrenir, iş birliği ve yardımlaşma becerilerini geliştirir (Mastropieri ve Scruggs, 2004; Metin, 2018; Odom, 2000; Vakıl, Freeman ve JoSwim, 2003).

Kaynaştırma eğitiminin kazanımlarının araştırmalarla gösterilmesiyle, öneminin ve gerekliliğinin daha iyi anlaşılması, bu konuda yasal düzenlemelerin zeminini hazırlamıştır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ÖGÇ için okul öncesi eğitim zorunludur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997). Bu olumlu gelişmeler kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşmasına ve bu hizmetten faydalanan ÖGÇ'nin sayısının giderek artmasına yol açmıştır. Türkiye'de 2014-2015 eğitim öğretim yılında 305 bireyin okulöncesinde kaynaştırıldığı görüldükçe (MEB, 2015), 2016-2017 eğitim öğretim yılında bu sayı 3585 olmuştur (MEB, 2017). Bu sayılara ilkokulların anasınıflarında öğrenim gören ÖGÇ'nin dahil olup olmadığına dair ilgili raporlarda net bir bilgi yoktur. Bunun yanında özel okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi alan çocuklar bu sayıya dahil değildir. Sadece bu resmi rapordaki verilere dayanarak bile artışın hızlı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla her geçen yıl daha çok sayıda ÖGÇ'nin, OGG akranları ile birlikte okulöncesi eğitim (OÖE) kurumlarında eğitim hizmetlerinden yararlandığı görülmektedir.

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için en önemli rol öğretmende olup, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden, sınıflarındaki farklılıkları olan çocukların gereksinimlerine cevap verebilmeleri ve her düzey ve özellikteki çocuğun gelişimine destek olabilmeleri beklenmektedir. Bu desteği sağlayabilmek için ise genel eğitimdeki sorumluluklarına ek olarak, ÖGÇ'nin gereksinimlerini belirleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama, programı bireyselleştirerek uygulama, gerektiğinde uyarılama yapma gibi görevler üstlenmesi gerekmektedir (Metin, 2018). Ancak, lisans eğitimini bu görevleri yerine getirebilme konusunda yeterince bilgi ve deneyim kazanmadan tamamlayan öğretmenlerin mesleğe atıldıklarında sorunlarla karşılaşmaları kaçınılmaz olmaktadır (Forlin ve Kuen-FungSin 2017). Bu durum kaynaştırma eğitiminin niteliğini düşürmekte ve yaşanan olumsuzluklar öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabilmektedir (Batu, 2010; McGregor, Halverson, Fisher Bhaermen ve Salisbury, 1998). Alanyazında öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ve destek özel eğitim hizmetlerine yabancılaşmalarının (Diken ve Sucuoğlu, 1999); kaynaştırmayı desteklemelerine karşın, kendilerini yetersiz gördükleri ve özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları pek çok çalışmada belirlenmiştir (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009; Altun ve Gülben, 2009; Batu, 1998; Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık, ve Şahin, 2017; Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997; Bozarslan ve Batu, 2014; Crane-Mitchel ve Hedge, 2007; EARGED, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Kale, Dikici Sığırmaç, Nur ve Abbak, 2016; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Majoko, 2018; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen, Demir ve Akalın 2013; Sazak Pınar, 2014; Tufan ve Yıldırım, 2013; Varlier ve Vuran, 2006; Yavuz, 2005).

İyi öğretmenlik yapabilmek için mesleki bilgi ve becerilere yönelik eğitim almış olmanın yanında, öğretmenin bu becerileri uygulayabileceğine dair inancı da son derece önemlidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öyle ki, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini etkilediği belirtilmektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003; Friedman ve Kass, 2002). Kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak yapılmış çalışmalarda da öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin, kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşlerini etkilediği (Brownell ve Pajares, 1999, Diken, 2006; Özokçu, 2018; Soodak ve Podell,1993) ve öz-yeterlik algı düzeyinin kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, etkili öğretim sunma becerilerinin yordayıcısı olduğu (Brophy ve McCaslin, 1992; Meijer ve Foster, 1988; Wertheim ve Leyser, 2002) belirtilmektedir. Salend (1998), tüm diğer uygulamalarda olduğu gibi kaynaştırmanın başarısında en önemli rolün öğretilmekte olduğunu belirtmekte, bunun ancak öğretmenlerin desteklenmesi ile sağlanacağını açıklamaktadır. Dolayısıyla, normal eğitim öğretim sürecine göre çok daha dikkatli ve ayrıntılı planlama gerektiren kaynaştırma eğitiminin uygulayıcısı olacak öğretmenin, kaynaştırma eğitimi konusunda verilecek hizmetiçi eğitimlerle yetkinlik kazandırılarak öz-yeterlik algısının artırılması, kaynaştırma eğitiminin başarısına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin en büyük kaygıları bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Bağcı ve Şimşek, 2000). Bu durumda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının ve/veya öz-yeterlik algısının değiştirilmesinin bir yolunun bilgilendirme olduğu söylenebilir. Günümüz öğretmenlerinin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirmesi için sadece hizmet öncesinde aldıkları eğitim yeterli değildir. Yaşamın her alanında değişim sürekli olduğuna göre, öğretmenler için hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi kaçınılmazdır (Bağcı ve Şimşek, 2000; Kayabaş, 2008). Hizmetiçi eğitim, formal eğitim sürecini tamamlamış bireylerin iş başında eğitilmeleri ve desteklenmeleri süreci olarak tanımlanmaktadır (Aslangil, 1998).

Bir eğitim programı geliştirilirken öncelikle hedef kitlenin gereksinimlerinin belirlenerek programın bu gereksinimleri karşılayacak şekilde desenlenmesi, programın etkisini artıran bir unsurdur. Benzer şekilde kaynaştırma eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim programı (HEP) geliştirilirken de, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin neler olduğunun yani ihtiyaç analizinin yapılması gereklidir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Doğan ve Tatık, 2014; Sazak Pinar, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir, Akalin ve İşcen-Karasu, 2015; Uşun ve Cömert, 2003). Alanyazında genel eğitimdeki öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde ihtiyaçlarını analiz etmeyi hedefleyen sınırlı sayıda çalışmada, öğretmenlerin hizmetiçi gereksinimleri arasında; program uyarlama, akademik ilerlemenin değerlendirilmesi, müfredatı uyarlama, davranış yönetimi, BEP geliştirme ve yardımcı teknolojilerin kullanılması (Buell, Hallam ve Gamel-McCormick, 1999; Jenkins ve Ornelles, 2009); ÖGÇ'nin özellikleri, sosyal beceri eğitimi, en az sınırlandırıcı eğitim ortamlarının kullanımı, amaç belirleme ve değerlendirme (Sazak Pinar, 2014) konularının yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin (OÖEÖ) kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi gereksinimlerini inceleyen çalışmalarda ise kaynaştırma eğitiminde öğretim sunma, uygulamaya yönelik daha fazla deneyim, yardımcı teknolojiler (Majoko, 2018); öğretim öncesi hazırlık aşaması, BEP hazırlama, değerlendirme (Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016); engel türleri ve özellikleri, program hazırlama, etkinlik planlama, sınıf yönetimi, sosyal kabulü sağlama, engelli çocuğa beceri kazandırma, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı eki ve aile ile iletişim (Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018); ÖGÇ'nin performansını değerlendirme, ailelerle çalışma, bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) hazırlama, öğretimsel içeriğin uyarlanması ve davranışsal sorunlarla başa çıkma (Akalin ve diğerleri, 2014); davranış sorunları, iletişim stratejileri ve motor yetersizliği olan çocuğu tutma ve pozisyonlama (Bruns ve Mogharberran, 2009) konularında eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında, ilköğretimde kaynaştırmaya yönelik geliştirilen HEP'in çeşitli açılardan etkisini inceleyen pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların büyük kısmında, geliştirilen HEP'in kaynaştırmaya yönelik tutumlarına ve bilgilenmelerine etkisinin incelendiği ve sonuçta programın olumlu yönde sonuçları olduğu gösterilmiştir (Akçamete ve Kargın, 1994; Demir ve Açar, 2010; Kayaoğlu, 1999; Kurniawati, de Boer, Minnaert ve Mangunsong, 2017; Sarı, 2007; Seçer, 2010; Şahbaz, 1997; Türkoğlu, 2007; Yıkmiş, Şahbaz, Peker, 1997). OÖEÖ'ye yönelik yapılmış üç çalışmada ise uygulanan HEP'in, çocuklar açısından (Duman Sever, 2007) ve öğretmenler açısından (Kılıç ve Şahbaz 2011; Sucuoğlu ve diğerleri, 2015) etkileri gösterilmiştir. Sucuoğlu ve diğerleri (2015)'in çalışması, OÖEÖ'ye verilen HEP'in öncesinde yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına (Akalin ve diğerleri, 2014) göre geliştirilmiş olması bakımından farklılık göstermektedir. Çalışma sonucunda araştırmacılar, HEP'in, OÖEÖ'nün kaynaştırmaya yönelik bilgi ve tutumlarını, sınıf yönetimi stratejilerini ve çocuklarla olan ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğini bulmuştur. Alanyazın taramasında HEP'in öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yeterliklerine etkisini sınavan ise yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Avcı, 1999). Araştırmacı, iki farklı yöntemle uygulanan HEP'in, ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik yeterliliklerine etkisini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "İlkökul Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Yeterliliklerini Belirleme" aracı ile ölçülen yeterlilik puanlarının, HEP sonrasında her iki grupta da yükseldiğini ve gruplar arasında yeterlilik algısı açısından anlamlı fark olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Bray-Clark ve Bates (2003), öğretmenin öz-yeterlik düzeyinin, öğretmenin etkililiğinin önemli bir göstergesi olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan HEP'in etkililiğinin denetlenmesinde, bir odak noktası olarak dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu konuda yapılmış çalışmalara baktığımızda, uygulanan HEP'in öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etkisini ölçen yalnızca bir çalışmanın olması, diğer yandan OÖEÖ'ye kaynaştırma eğitimi konusunda verilen hizmetiçi eğitimin etkisini sınavan sınırlı sayıda çalışmaya rastlamış olmamız, bizi bu çalışmayı yapmaya iten nedenler olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda Sucuoğlu ve diğerleri (2015)'in çalışması dışında, alanyazında ihtiyaç analizi sonrasında geliştirilen bir HEP'in etkisini sınavan başka bir çalışmaya da rastlanamamıştır. Tüm bu gereksinimlerden hareketle bu çalışmada, OÖEÖ'nün kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen HEP'in, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini ve öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hizmetiçi eğitim programına katılan OÖEÖ'nün kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine etkisi kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?
 2. Hizmetiçi eğitim programına katılan OÖEÖ'nün kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarına etkisi kontrol grubuna göre farklılaşmakta mıdır?
 3. Hizmetiçi eğitim programına katılan OÖEÖ'nün programa ilişkin memnuniyetleri nasıldır?
- Bu çalışma, ilk yazarın yürütücü olduğu ve OÖEÖ'nün gereksinimleri ve yeterliklerine göre bir HEP geliştirmeyi hedefleyen bir projenin son aşamasını oluşturmaktadır. Önceki aşamada araştırmacılar tarafından OÖEÖ'nün öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri belirlenmiştir (Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018). Ardından bu gereksinimlere dayalı olarak bir eğitim programı geliştirilmiştir. O nedenle bu çalışmanın OÖEÖ'nün kaynaştırma eğitiminde yetkinlik kazandırmayı hedefleyen gereksinimlere dayalı bir program geliştirme çalışması olması, ayrıca programın öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerine etkisini incelemesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada uygulanan HEP'in, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarına etkisini ve programa ilişkin memnuniyet düzeyini belirlemek üzere, ön-test-son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön-test-son-test kontrol gruplu desende önceden oluşturulan denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulmakta ve gruplar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Daha sonra her iki gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ilişkin verileri toplanmaktadır. Uygulama/müdahale, sadece deney grubuna verilmekte, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamaktadır. Son olarak tekrar her iki grubun bağımlı değişkene ait verileri toplanmakta ve uygun tekniklerle karşılaştırmaları yapılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Çalışmanın bağımsız değişkeni, kontrol grubunda uygulanan HEP' tir. Bağımlı değişkenleri ise, her iki gruptaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki bilgi düzeyleri ve öz-yeterlik algı düzeyleridir.

Katılımcılar

Çalışmanın, devlete bağlı anaokulu ya da anasınıflarında görevli OÖEÖ arasından, hizmet içi eğitim programına katılmaya istekli olduğunu bildiren 30'u deney 30'u kontrol grubunda olmak üzere, toplam 60 öğretmen ile yürütülmesi planlanmıştır. Grupların 30 kişi ile sınırlı tutulmasının nedeni, HEP'in uygulanacağı deney grubunda verilecek yüz-yüze eğitimin verimliliğinin etkilenebileceği olasılığıdır. Katılımcıların belirlenmesi için öncelikle, araştırma konusu ile ilgili duyuru bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına yapılmıştır. Katılmaya istekli olan öğretmenlerden şu özellikleri taşıyor olmaları beklenmiştir: Atamaya esas alanı OÖEÖ olması, çalışmaya katılmaya istekli olmaları, 10 günlük programın tümüne düzenli olarak katılabileceğini beyan etmeleri. Bu özellikleri taşıyan 60 katılımcının seçkisiz atama ile 30'u kontrol ve 30'u deney grubuna atanmıştır. Olası bir denek kaybına önlem olarak çalışmaya yedek katılımcılar atanmamıştır. Bunun nedeni, öntest uygulananın hemen ardından deney grubuyla HEP'in başlayacak olması ve aynı deneysel koşulların, eğitim ortamının, grup dinamiğinin yeni bir katılımcıyla sağlanamayacağı olasılığıdır. Bu nedenle de olabildiğince devamlılığı sağlamak adına katılımcılardan %100 devam konusunda teyit alınmıştır. Ardından planlandığı şekilde deney grubundaki 30 öğretmen ile eğitimlere başlanmıştır. Ancak eğitimin 2. gününde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bazı öğretmenlerin (aynı okullarda görev alıyorlardı) il içindeki başka seminerlere zorunlu görevlendirilmeleri nedeniyle öngörülemeyen bir şekilde denek kaybı yaşanmıştır. Sonuçta, 18 öğretmen deney grubunda, 17 öğretmen ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 35 öğretmenle çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	<i>f</i>	<i>f</i>
Kadın	18	17
Erkek	-	-
Kıdem	<i>f</i>	<i>f</i>
0-5 yıl	4	7
6-10 yıl	12	6
11-15 yıl	2	3
16-20 yıl	-	1
Mezuniyet	<i>f</i>	<i>f</i>
Önlisans	--	--
Önlisans+Lisans Tamamlama	1	1
Lisans	17	16
Yüksek Lisans	--	--
Mezun Olunan Bölüm	<i>f</i>	<i>f</i>
Çocuk Gelişimi	1	1
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği	17	16

Tablo 1'e göre katılımcıların tümü kadındır. 0-5 yıl kıdemli olan deney grubunda 4, kontrol grubunda 7 öğretmen bulunmaktadır. 6-10 yıl kıdemli olanlar, deney grubunda 12, kontrol grubunda 6 kişidir. 11-15 yıl deney grubunda 2, kontrol grubunda 3'tür. Deney grubunda 16-20 yıl kıdemli öğretmen yok iken, kontrol grubunda 1 öğretmen vardır. Mezuniyet açısından gruplara bakıldığında, her iki grupta da birer öğretmen önlisans sonrası lisans tamamlamıştır. Deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 öğretmen lisans mezunudur. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere bakıldığında ise her iki grupta bir öğretmen çocuk gelişimi; deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 öğretmen ise OÖEÖ mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için 4 adet ölçme aracı kullanılmıştır. İlki, öğretmenlerin demografik verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen *Bilgi Formu*'dur. Bilgi formu, katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmayı sağlayacak soruları içermektedir. İkincisi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla yine araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kaynaştırma Eğitimi Bilgi Testi (KEBT)*' dir. KEBT, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilerini eğitim öncesi ve sonrasında ölçmek amacıyla hazırlanan çoktan seçmeli soruları içeren bir testtir. Soru maddeleri tümüyle HEP'in içeriğine yönelik olarak geliştirilmiştir. Geliştirilen test ölçme değerlendirme konusunda uzman öğretim üyesi tarafından incelenmiş, ardından özel eğitim bölümü ve okul öncesi eğitim anabilim dalı öğretim elemanlarından uzman görüşleri alınarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ön-test ve son-test olarak iki ayrı formda geliştirilen testler gruplara, hizmetiçi eğitim öncesi ve sonrasında uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçme aracı, öğretmenlerin kaynaştırmada öz-yeterlik algılarını belirlemek üzere Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği (ÖGÇKÖY)* ölçeğidir. ÖGÇKÖY ölçeği, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach α değeri 0,96 hesaplanmış, iki yarı test güvenilirliği ise 0,86 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin DFA sonucu elde edilen boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach α iç tutarlık katsayıları sırasıyla: Yasa Boyutu. 856; Bilgi Boyutu. 966; Kendine Güven Boyutu. 943; Algı Boyutu. 952 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada son olarak, hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyetini ölçmek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kaynaştırma HEP Memnuniyet Anketi* kullanılmıştır. Ankette, programın içeriği, sunuluş biçimi, gereksinimleri karşılama düzeyi ve önerilere ilişkin öğretmen görüşlerini almayı sağlayacak açık ve kapalı uçlu sorular yer almıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 16.0 programında gerçekleştirilmiştir. Programın öğretmenlerin bilgi ve öz-yeterlik algı düzeylerine etkisini belirlemek için grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öncelikle hem grup içi hem de gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi için, Kolmogorov Smirnov Testi ile puanların normalliği sınanmıştır. Buna göre, programın öğretmenlerin bilgi düzeylerine ve öz-yeterlik algısına etkisine ilişkin analizlerde, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bu nedenle hem grup içi hem gruplar arası ön-test- son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Bağımlı Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubundaki öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyet düzeyini belirlemek üzere toplanan kapalı uçlu sorulara ilişkin sayısal veriler tablo üzerinde toplam sayılar üzerinden gösterilmiştir. Açık uçlu sorulara ilişkin olarak verilen yanıtlar ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik HEP ve Uygulanması

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik HEP, araştırmacıların yürüttüğü bir projenin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamadan önce öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve hizmet içi gereksinimlerini belirlemek üzere karma desenle bir çalışma yürütülmüştür (Sönmez ve diğerleri, 2018). Bunun için Antalya'daki tüm OÖEÖ'yü kapsayacak şekilde ÖGÇKÖY kullanılarak öz-yeterlik algıları nicel yöntemle belirlenmiş, aynı zamanda odak grup görüşmesi yapılarak OÖEÖ'nün kaynaştırma öğretmeni yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri belirlenmiştir. Program, araştırma projesinin önceki safhasında elde edilen bu ihtiyaç analizi bulguları ışığında geliştirilmiştir.

OÖEÖ'nin kaynaştırmaya yönelik yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim programının içeriği aşağıdaki gereksinim alanlarından oluşmuştur:

- *Özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere yönelik bilgiye sahip olma
- *Özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere ilişkin yasal düzenlemelere yönelik bilgiye sahip olma
- *Kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerini planlayabilme
- *BEP geliştirebilme
- * Programı bireyselleştirebilme; öğretimsel uyarlamalar yapabilme (2013 Program Eki)
- *Olumlu sınıf yönetimi becerileri
- *Sosyal kabulü artıracak ve akran kabulünü sağlayacak etkinlikler planlayabilme

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik HEP, ele alınacak her bir yeterlik alanına ilişkin ünitelerden ve her bir ünite de modüllerden oluşmaktadır. Programda yer alan modüller, hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme aşamalarından oluşmuştur. Eğitim programı, birinci araştırmacının görev yaptığı eğitim fakültesinde bir sınıfta uygulanmıştır. Yüz yüze eğitim modeliyle sürdürülen eğitim, 10 günlük seminer döneminde planlanmış ancak eğitim başladıktan sonra yapılan zorunlu il görevlendirmelerinden dolayı gün içindeki ders saatlerinin sayısı artırılarak 5 günde tamamlanmıştır. Programda yer alan hedefler, öğretmenlere konuların özelliğine göre anlatım, soru-cevap ve doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak sunulmuştur. PowerPoint sunusu, yazılı dokümanlar ve örnek durumların canlandırıldığı, gerçek okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmen ve eğitime devam eden öğrencilerin olduğu bir sınıfta çekilen kısa didaktik filmler (olumlu sınıf yönetimi stratejileri-doğru ve yanlış uygulamalar) materyal olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada, OÖEÖ'nün kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerini artırmak için geliştirilen hizmet içi eğitim programının, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi ve programa devam eden öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular sırasıyla verilmektedir.

OÖEÖ'nün Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yeterliliklerini Artırmak Amacıyla Geliştirilen HEP'in Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Bilgi Düzeylerine Etkisi

Programın öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisini belirleyebilmek için ilk olarak, grup içi yapılmış olan ön-test-son-test puan ortalamalarına ilişkin farkın anlamlı olup olmadığının hangi analiz yöntemi ile inceleneceğinin belirlenebilmesi amacıyla dağılımın normalliği, Kolmogorov-Smirnov Testi ile sınanmış, deney ve kontrol grubundan elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > 0,05$). Bu sebeple grup içi ön-test- son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Bağımlı Örneklem t-Testi ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Üzerinden Elde Edilmiş Ön-test- Son-test Puan Ortalamalarına Ait Bağımlı Örneklem t-Testi Bulguları

		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön-test	18	16,944	3,152	17	-8,651	0
	Son-test	18	23,277	3,005			
Kontrol	Ön-test	17	15,176	4,26	16	-0,859	0,403
	Son-test	17	15,529	4,459			

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun “Kaynaştırma Hizmeti Eğitim Programı Bilgi Testi” kapsamında almış olduğu ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Kontrol grubunda ise ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Deney grubuna ait puan ortalamalarına bakıldığında, ön-test uygulamasından elde edilen puan ortalaması 16,944 iken son-test uygulamasından elde edilen puan ortalaması 23,277 olarak yükselmiştir.

Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi için, Kolmogorov-Smirnov Testi ile puanların normalliği sınanmıştır. Verilerin normal dağılım ile arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > 0,05$). Bu sebeple gruplar arası anlamlı bir farkın olup olmadığı Bağımsız Örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Bağımsız Örneklem t-testine ait bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Gruplar Arası Ön-test-Son-test Puan Ortalamalarına ait Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-test	Deney	18	16,944	3,152	33	1,401	0,171
	Kontrol	17	15,176	4,26			
Son-test	Deney	18	23,277	3,005	33	6,059	0
	Kontrol	17	15,529	4,459			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakta iken ($p > 0,05$); son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Bulgular, son-test puanlarının deney grubunun lehine olduğunu göstermektedir. Deney grubu puan ortalamaları 23,277 bulunurken; kontrol grubundakiler 15,529 olarak bulunmuştur.

OÖEÖ’nün Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yeterliliklerini Artırmak Amacıyla Geliştirilen HEP’in Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi

Uygulanan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrasında ÖGÇKÖY ölçeği uygulanmıştır. Tablo 4’te ölçek genelinde, Tablo 5’te ise, alt ölçeklerde deney ve kontrol grupları arasında farklılaşmaya ilişkin t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Farklılaşmaya İlişkin t-Testi Sonuçları

	Puan	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Toplam Yeterlilik	Ön-Test	Deney	18	60.27	7.53	33	0.684	0.499
		Kontrol	17	58.58	7.05			
Toplam Yeterlilik	Son-Test	Deney	18	78.88	8.77	33	6.283	0.000
		Kontrol	17	61.88	7.09			

* $p < 0,05$

Elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretmenlere ait toplam yeterlilik puanlarında ön-testten elde edilen puanların deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{(33)} = 0.684$, $p = 0.499$). Bu durumda deney öncesi gruplar arasında bir farklılık olmadığını söylemek mümkündür. Deney sonrasında gruplar arasında farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($t_{(33)} = 6.283$, $p = 0.000$). Deney grubundaki katılımcıların son-test puan ortalamalarının

(\bar{X} =78.88) kontrol grubundaki katılımcıların ortalamalarından (\bar{X} =61.88) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5
Ön-Test ve Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Grup	Puan	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yasa ve Süreç Bilgisi	Deney	Ön-test	18	11.77	2.55	17	-7.77	0.000
		Son-test	18	16.27	2.08	17		
	Kontrol	Ön-test	17	11.64	2.42	16	-0.448	0.660
		Son-test	17	11.88	2.11	16		
Ö.G.Ç. Y.Bilgi	Deney	Ön-test	18	19.38	2.87	17	-3.54	0.003
		Son-test	18	21.88	3.08	17		
	Kontrol	Ön-test	17	15.88	2.57	16	-2.480	0.025
		Son-test	17	17.29	2.54	16		
Öğretim Sunma	Deney	Ön-test	18	17.22	3.04	17	-6.45	0.000
		Son-test	18	23.94	3.38	17		
	Kontrol	Ön-test	17	18.29	2.80	16	-1.149	0.267
		Son-test	17	19.29	2.93	16		
Öğretim Yönt. K. U.	Deney	Ön-test	18	11.88	2.42	17	-7.88	0.000
		Son-test	18	16.77	2.21	17		
	Kontrol	Ön-test	17	12.76	2.01	16	-0.896	0.384
		Son-test	17	13.41	2.80	16		

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunda uygulama sonrasında tüm alt boyutlarda alınan puanların uygulama öncesine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi alt boyutu ($t_{(33)} = -2.480$, $p=0.025$) dışında diğer üç alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi alt boyutunda son-testten alınan puanların ortalamasının ($\bar{X} =17.29$) ön-testten alınan puanların ortalamasına göre ($\bar{X} =15.88$) yükseldiği gözlenmiştir.

OÖEÖ'nün Uygulanan HEP'e İlişkin Görüşleri

Çalışmada son olarak OÖEÖ'nün uygulanan HEP'e ilişkin memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Programa katılan öğretmenlerin memnuniyet anketinin kapalı uçlu sorularına verdikleri yanıtlar Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Memnuniyeti

Sorular	Evet		Hayır		Kısmen	
	f	%	f	%	f	%
1. Programın içeriği amacına uygun muydu?	18	100				
2. Programın içeriği kaynaştırma eğitimi konusundaki gereksinimlerinizi karşılayabildi mi?	18	100				
3. Seminer ortamı uygun muydu?	17	94,44			1	5,55
4. Programın sunum biçimi sizce uygun muydu?	18	100				
5. Programın uygulayıcısı alanında yeterli miydi? Sorularınıza cevap alabildiniz mi?	18	100				
6. Programda sunulan doküman ve bilgiler yeterli miydi?	18	100				
7. Böyle bir programa yine katılmak ister miydiniz?	18	100				

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin tümünün ortama ilişkin soru dışında diğer sorulara 'evet' yanıtı verdiği görülmektedir. Seminer ortamının uygunluğuna ilişkin soruya bir katılımcı 'kısmen' yanıtı vermiştir. Bu yanıtın yanında ankette bulunan açıklama kısmına sandalyelerin boyu kısa olan katılımcılar için rahatsızlık verici olduğunu belirtmiştir.

Anketin açık uçlu soru kısmında, programda aksaklık gözlemleyip gözlemedikleri, daha iyi ne olabileceği ve önerileri sorulmuştur. Bu bölüme 7 katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri olumlu düşünceler, eleştiri ve öneriler temaları altında incelenmiştir. Olumlu düşünceler teması altında katılımcıların görüşleri, programda verilen bilgileri yararlı buldukları (s.4), pratik bilgiler verildiği (s.1), semineri sunan öğretim üyelerini güler yüzlü (s.1) aktif (1) ve pozitif (s.2) buldukları şeklinde olmuştur. Eleştiri temasında bir katılımcı öğrendiklerini pekiştirme açısından rehabilitasyon merkezine ziyaret düzenlenseydi daha iyi olabileceğini belirtmiştir. Öneri olarak bir katılımcı, bundan sonra ikinci aşamada çocukların farklı alanlardaki gelişimlerinin yetersizliği nasıl etkileyebileceği konusunda eğitim yapılabilceğini belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

OÖEÖ'nün kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen HEP'in, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi ile öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna yanıt aramak üzere, geliştirilen HEP'in öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi düzeylerine etkisine bakılmıştır. Buna göre, eğitime katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu da geliştirilen programın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgileri edinmelerinde etkili bir program olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlere yönelik verilen farklı konuları ya da hedef becerileri içeren hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin bilgilerini artırdığını gösteren çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Jones, 2006; Sucuoğlu ve diğerleri, 2015). Program geliştirilmeden önce yapılan çalışmaların programın etkililiğini artıran bir unsur olduğu düşünülmektedir. Gerek odak grup görüşmesi gerek ÖGÇKÖY ölçeğinden elde edilen verilerin ışığında ihtiyaç analizi yapılması ve bu ihtiyacı giderecek bir program içeriği oluşturulmasının etkili olduğu görülmektedir. Uygulanan eğitim programının içeriğine bakıldığında, engelli çocuklar ve özellikleri, olumlu sınıf yönetimi ilkeleri, kavram ve beceri kazandırma, sosyal kabulü artırma gibi konular öğretmenlerin ihtiyacı olduğunu belirttiği konulardan oluşmaktadır. Dolayısıyla ihtiyaç analizi yapılarak bilgiyi sunmanın etkisi görülmektedir. İçeriği kadar sunulma biçiminin de programın etkisinde farklılık yaratmış olabileceği düşünülmektedir. Etkileşimli bir şekilde, samimi bir ortamda ve kısa filmlerde örnek durumların izletilmesiyle gerçekleştirilen eğitim süreci bu farkı yaratmış olabilir. Çalışmada, kullanılan bilgi testinde sorulan sorular tamamen HEP'te sunulan içerikten oluşmuştur. Programın bilgiyi artırmada etkili çıkmasında bunun da etken olabileceği düşünülmelidir.

Çalışmanın ikinci sorusuna yönelik olarak, deney ve kontrol grubunun kaynaştırma öz-yeterlik algısının, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Bu da uygulanan yeterliliğe dayalı HEP'in, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissetmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Eğitimin süresi kısa olmasına rağmen ortaya çıkmış olan bu etkiyi, çalışma öncesinde öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve içeriğin buna göre oluşturulmuş olmasına bağlamak olasıdır. Okul öncesinde kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik nicel ve nitel çalışmalarda, lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin yeterli olmadığı; kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Akalın ve diğerleri, 2014; Altun ve Gülben, 2009; Doğan ve Tatık, 2014; Gök ve Erbaş, 2011; Kale ve diğerleri, 2016; Sazak Pınar, 2014; Sucuoğlu ve diğerleri, 2013; Temel, Ersoy, Tezel-Şahin, Avcı ve Turla, 1999; Tufan ve Yıldırım, 2013; Uşun ve Cömert, 2003). Ancak buna rağmen OÖEÖ'ye yönelik yalnızca üç çalışmada HEP uygulanarak etkisine bakılmıştır (Avcı, 1999; Duman Sever, 2007; Sucuoğlu ve diğerleri, 2015). O nedenle OÖEÖ'nün hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak bu tür programların geliştirilmesi, etkisinin sınanması ve yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada bir veri setindeki bulgular dikkat çekicidir. Kontrol grubundaki katılımcıların ÖGÇKÖY ölçeğinden aldıkları toplam yeterlilik puanlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiş ancak bir alt boyutta (özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi) anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farkın kaynağı olarak, kontrol grubundaki öğretmenlerin deney grubuyla eğitim devam ederken çeşitli kaynaklardan bilgi almış olabileceği ihtimali düşünülebilir. Bir diğer olasılık da kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-test arasında geçen sürenin (2 hafta) testi unutmaya imkan verecek bir süre olmaması, bunun sonucunda da testle ilgili bir bilgilenmenin gerçekleştiği olasılığıdır. Her ne kadar ön test ve son test soruları değiştirilerek uygulanmış olsa da öğretmenlerin kendilerini bir sınava tabi olduklarını düşünerek bir takım kontrol

edilemeyen bilgi alma sürecine girmiş olabilecekleri bir ihtimaldir. Çalışmaya katılan katılımcı sayısı da bu sonucu irdelerken akılda tutulması gereken bir sınırlılıktır. Dolayısıyla benzer bir çalışmanın daha büyük bir örneklem grubuyla yapılmasında fayda vardır.

Programın öz-yeterlik algılarına etkisi, ÖGÇKÖY ölçeğinden alınan puanlara göre değerlendirilmiştir. O nedenle elde edilen sonuçlar bu ölçekle sınırlıdır. Bray-Clark ve Bates (2003), öğretmenin öz-yeterlik algı düzeyinin öğretmenin etkililiğinin önemli bir göstergesi olduğunu ve hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğinin denetlenmesinde bir odak noktası olarak dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ulusal alanyazında hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etkisini ölçen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Avcı, 1999). Kaynaştırmaya yönelik hizmetiçi programlarının etkisini incelerken, programın bir çıktısı olarak öz-yeterlik algı düzeylerinin bir gösterge olabileceği ve bu nedenle de araştırmalarda öğretmen öz-yeterlik algısının da ölçülmesinin yararlı olacağı vurgusu yapılabilir.

OÖEÖ'nün uygulanan hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşlerine bakıldığında, genel olarak öğretmenlerin memnun oldukları izlenimi edinilmiştir. Tüm katılımcılar programın içeriği, gereksinimlerini karşılama düzeyi, sunum biçimi, uygulayıcı yeterliliği, doküman ve bilgilerin yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Ortama ilişkin bir katılımcının sandalye boyutu ile ilgili eleştirisi dışında diğer katılımcılar ortama ilişkin de olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar kişisel düşünceler bölümünde, programda verilen bilgileri yararlı bulduklarını (n.4), pratik bilgiler verildiğini (n.1), semineri sunan öğretim üyesinin güler yüzlü (n.1) aktif (n.1) ve pozitif (n.2) olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı öğrendiklerini pekiştirme açısından rehabilitasyon merkezine ziyaret düzenlenseydi daha iyi olabileceğini belirtmiştir. Öneri olarak bir katılımcı, bundan sonra ikinci aşamada çocukların farklı alanlardaki gelişmelerinin yetersizliği nasıl etkileyebileceği konusunda eğitim yapılabileceğini belirtmiştir. Tüm bu sonuçlar katılımcıların genel olarak programdan faydalandıklarını yönünde ipucu vermektedir.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna yönelik program geliştirilmesi son derece elzemdir. Ülkemizde yapılan ihtiyaç belirlemeye yönelik çalışmalara bakıldığında anket, görüşme gibi nicel ve nitel yöntemlerden yararlanıldığı görülmektedir (Akalin ve diğerleri, 2014; Doğan ve Tatık, 2014; EARGED, 2008; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010; Günbayı ve Taşdoğan, 2012; Sucuoğlu ve diğerleri, 2013; Temel ve diğerleri, 1999; Uşun ve Cömert, 2003). Bunlardan OÖEÖ'nün hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olarak yapılmış olan Doğan (2014)'ün çalışmasında, 90 öğretmene "okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin neredeyse yarısı "Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukların Özellikleri" (Üstün yetenekliler, özel öğrenme güçlüğü olanlar) ve "Erken Müdahale Programları", "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi" konularında hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Temel ve diğerleri (1999)'un çalışmasında da 460 anaokulu öğretmeni araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Anaokulu Öğretmeni Hizmet İçi Eğitim İhtiyacını Belirleme Formu kullanılmıştır. Çalışma sonunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmetiçi eğitim ihtiyaçları arasında engelli çocuklar konusunda eğitim almaya ihtiyaç olduğunu rapor etmiştir. Akalin ve diğerleri (2014)'ün çalışmasında ise bunlardan farklı olarak OÖEÖ'nün kaynaştırma eğitiminde ihtiyaçları nitel yöntemle analiz edilmiştir. Çalışmada 40 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda özel gereksinimli çocukların performansını değerlendirirken, aileleri ile birlikte çalışırken, BEP hazırlarken, içeriğin uyarlanmasında ve davranışsal sorunlarla başa çıkma konularında öğretmenlerin esas olarak bilgi, beceri, deneyim ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Sucuoğlu ve diğerleri (2013)'ün yapmış olduğu bir diğer çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve bilgileri ölçülmüştür. Araştırmada kullandıkları bilgi testi ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki bilgileri ölçülmüştür. Çalışma sonunda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda oldukça yetersiz bilgiye sahip oldukları bulunmuştur. Genel eğitimde yapılmış ihtiyaç analizi çalışmalarında da öğretmenlerin ifade ettikleri gereksinimler arasında ÖGÇ'ye öğretim sunma ilk sıralarda yer almaktadır (Doğan ve Tatık, 2014; EARGED, 2008; Ergin ve diğerleri, 2012; Gül ve Aslan, 2009; Serin ve Korkmaz, 2014; Temel ve diğerleri, 1999). Hem bu araştırmanın sonuçlarında hem de alanyazında yer alan diğer çalışmalarda öğretmenlerin sıklıkla lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin, farklı yetenek seviyelerine sahip çocuklarla nasıl çalışacaklarını ve kaynaştırmada karşılaşılan sorunları çözebileceklerini bilmeleri ve uygulamaları için yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir. O nedenle hizmetiçi eğitim programlarının Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmak üzere ihtiyaç analizi yapılarak yürütülmesi önerilebilir.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında ayrıca şu önerilere yer verilebilir: Benzer bir çalışma daha büyük bir katılımcı grubuyla yapılarak sonuçları incelenebilir. Öğretmen eğitimine yönelik programların etkisine bakılırken bağımlı değişken olarak öz-yeterlik algılarının yer alması önerilebilir. Daha uzun süreli ve de işbaşında eğitim fırsatları da eklenerek geliştirilen hizmetiçi eğitim programlarının etkisine bakılabilir. Sınırlı eğitim süresini ve katılımcı kaybını önlemek için benzer bir program, teknolojinin imkanları kullanılarak uzaktan eğitim fırsatlarıyla öğretmenlere sunulabilir ve etkisine bakılabilir. Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi öncesinde eğitim içeriğinin ve şeklinin ihtiyaç analizi yapılarak oluşturulması önerilebilir. Hizmet öncesinden itibaren öğretmen adaylarına ÖGÇ, kaynaştırma, etkili öğretim sunma gibi konularda bilgi, beceri ve deneyim kazandıracak uygulamayı da içeren dersler konulması, öğretmen olarak çalışmaya başladıklarında daha yeterli bir şekilde ÖGÇ ile çalışmalarına olanak tanıyabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 39-60. doi:10.14689/ejer.2014.54.3
- Akçamete, G. & Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Akçamete, G., Kış, A. & Gürgür, H. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. www.acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5288/5935.doc adresinden indirilmiştir.
- Altun, T. & Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Aslangil, H. C. (1998). Hizmetiçi eğitim. *Çağdaş Eğitim*, 241, 33-36.
- Avcı, N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, A., Sazak Pınar, E., & Öztürk, T. (2004). Okulöncesi kurumlarında uygulanan kaynaştırmaya yönelik öğretmen ve anne-baba tutumlarının incelenmesi. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar. Ankara: Kök.
- Bağcı, N. & Şimşek S. (2000). Millî Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146,9-12.
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion ve related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjces/article/viewFile/5000016586/5000016416> adresinden indirilmiştir.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.283374
- Baykoç-Dönmez, N., Aslan, N. & Avcı, N. (1997, Eylül). *İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozarslan, B. & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bray-Clark, N. & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for Professional development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842387.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Brophy, J. E. & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93(1), 3-68. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1002045.pdf?refreqid=excelsior%3A13640598c00d767080b0bc411776c1b6> adresinden indirilmiştir.

- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/088840649902200303> adresinden indirilmiştir.
- Bruns, A. D. & Mogharberran, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood Practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241. doi: 10.1080/02568540709594591
- Buell, M. J., Hallam, R. & Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/103491299100597>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, E. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A.
- Crane-Mitchel, L. & Hedge, A. V. (2007). Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 353-366. doi: <https://doi.org/10.1080/10901020701686617>
- Demir, M. K. & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Diken, İ. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81. <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/eng/1565736367.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39.
- Doğan, B. & Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2418>.
- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/sinif_ogrt_ihtiyaci.pdf adresinden indirilmiştir.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg uyg_deg.pdf adresinden indirilmiştir.
- Eldeniz Çetin, M. & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 43, 259-274. doi: 10.9761/JASSS3260
- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70400> adresinden indirilmiştir.
- Forlin, C. & Kuen-Fung Sin, K. (2017). In-service teacher training for inclusion: Best practice models for Professional learning. George Noblit (Ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education* içinde (s. 1-26) doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.161
- Frankel, E. B., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686. doi:10.1016/S0742-051X(02)00027-6
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjecse/article/viewFile/5000016575/5000016395> adresinden indirilmiştir.
- Gül, T. & Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 881-884.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Günbayı, İ. & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117. <http://www.itobiad.com/download/article-file/92729> adresinden indirilmiştir.

- Jenkins, A. & Ornelles, C. (2009). Determining Professional development needs of general educators in teaching students with disabilities in Hawaii. *Professional Development in Education*, 35(4), 635-654 doi: 10.1080/13674580802568930
- Jones, H. A. (2006) *Teacher in-service training for attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Influence on knowledge about ADHD, use of classroom behavior management techniques, and teacher stress*. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park. <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/4058/umi-umd-3798.pdf?Sequence=1&Allowed=y> adresinden indirilmiştir.
- Kale, M., Dikici Sığırtaç, A.; Nur İ. & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 38-48.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendiren programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işleme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. F. & Şahbaz, Ü. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 51-60.
- Kurniawati, F. , de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. doi: 10.1080/01443410.2016.1176125
- Küçük Doğaroğlu, T. & Bapoğlu Dümenci S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 460-473.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd Ed.). New Jersey: Upper Saddle River, Columbus Ohio.
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *SAGE Open*, 1–16. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018777568>
- McGregor, G., Halverson, A., Fisher, I.P., Bhaermen, B. & Salisbury, C. (1998). Professional development for all personnel in inclusive schools. *Consortium on Inclusive Schooling Practices Issue Brief*, 3(3). <http://www.asri.edu/CSFP/brochure/prodevib.htm> adresinden indirilmiştir.
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22, 378–385. <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html> adresinden indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf adresinden indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf adresinden indirilmiştir.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen [5. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı*]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182279.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112140002000104> adresinden indirilmiştir.
- Özaydın, L. & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özokçu, O. (2018). Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (3),305-325. doi: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.03.020>
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Merill.
- Sarı, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International*, 9(3), 131–146.doi: 10.1002/dei.220
- Sazak Pınar, E. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1097-1108. doi:10.5897/ERR2014.1856
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43–53. doi: 10.1080/09669761003693959
- Serin, M. K. & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1),155-169.
- Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66–81. doi: <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlilik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.
- Sönmez, N. & Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 156- 173. doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.010>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., Akalın, S. & İçen Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341. doi: <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçen Karasu, F., Demir, Ş. & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5(2), 107-128. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjecse/article/view/5000016557/5000016363> adresinden indirilmiştir.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özüllü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaşturmaya ilişkin tutumlarının değişimindeki etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Temel F., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Avcı, N. & Turla, A. (1999, Eylül). *Anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tufan, M. & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uşun, S. & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, (2), 125-138.
- Vakil S., Freeman, R. & JoSwim, T. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187-192. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1022022107610>
- Varlıer, G. & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. EducationalSciences: Theory ve Practice*, 6, 553-585. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/30449da12c90abb66bb609325a56bb96antam.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, (1), 54-63.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. & Peker, S. (1997). Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaşturmaya yönelik tutumlarına etkisi. 7. *Özel Eğitim Günleri*. Eskişehir: Karatepe.

Yılmaz M., Köseoğlu P., Gerçek C. & Soran H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ
ndilsonmez@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Serpil ALPTEKİN
seralptek@gmail.com

Doç. Dr. Bayram BIÇAK
bayrambicak@yahoo.com

An Analysis of English Major Students' Interrogative Constructions

Duygu İşpınar Akçayoğlu, Alparslan Türkeş Science and Technology University, ORCID ID: 0000-0001-9031-5011

Gökçe Dişlen Dağgöl, Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, ORCID ID: 0000-0003-1920-0208

Abstract

Questioning is known to have been used to probe the validity of an assumption, analyse the logic of an argument, and explore the unknown. Instead of lecturing what is true or false, philosophers utilized questioning for students' understanding of a subject and then leading them to discover logical conclusions. Although role and types of questions utilized by teachers have been investigated in various learning environments, not the same attention has been given to students' questions. This study aims to explore English major students' question formation in the target language and analyse their interrogative constructions in terms of correct question forms and identify the specific difficulties they face while forming questions. In line with this purpose, 30 students were provided with a set of pictures and asked to write down as many questions as they could about these pictures within the time given. The study was conducted with students in the Department of Translation and Interpreting Studies, and the participants were 14 first-year and 16 second-year students. The study also utilised an open-ended questionnaire regarding the difficulties students had while conducting the activity and forming interrogative sentences in English. Students' productions and the data collected from the open-ended questions were subjected to content analysis. It was found that the students constructed mostly Wh-questions and demonstrated errors in word order and verb form and that they had difficulties in forming interrogative constructions. Results are believed to help educators have a picture of challenges students face in this process.

Key Words: Interrogative Constructions, Questioning, EFL, Pictures, Question types



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 457-473
DOI: 10.17679/inuefd.457173

Article type:
Research article

Received : 04.09.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Akçayoğlu, D. İ. & Dağgöl, G. D. (2019). An Analysis of English Major Students' Interrogative Constructions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 457-473. DOI: 10.17679/inuefd.457173

Branşı İngilizce Olan Öğrencilerin Soru Yapılarının Analizi

Duygu İşpınar Akçayoğlu, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ORCID ID: 0000-0001-9031-5011

Gökçe Dişlen Dağgöl, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1920-0208

Öz

Soru sorma bu zamana kadar bir varsayımın geçerliğini araştırmak, bir düşüncenin mantığını incelemek ve bilinmeyeni bulmak için kullanılagelmiştir. Filozoflar bir konunun öğrenciler tarafından anlaşılması ve mantıksal sonuçlara ulaşılması için neyin doğru veya yanlış olduğunu söylemek yerine soru sorma tekniğinden yararlanmışlardır. Öğretmenler tarafından sorulan soruların rolü ve türleri ile ilgili farklı öğrenme ortamlarında yapılmış araştırmalar mevcuttur. Fakat öğrencilerin soruları hakkında daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışma, branşı İngilizce olan öğrencilerin hedef dilde soru cümlesi oluşturmalarını incelemiş, doğru soru cümlesi kurmalarını araştırmayı ve soru oluştururken karşılaştıkları belirli zorlukları tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla, 30 öğrenciye birtakım resimler gösterilmiş ve bu resimler hakkında verilen süre zarfında mümkün olduğunca çok soru oluşturmaları istenmiştir. Araştırma Mütercim Tercümanlık bölümüne kayıtlı öğrenciler ile yapılmıştır; katılımcıların 14'ü birinci sınıf, 16'sı ise ikinci sınıf öğrencisidir. Katılımcılara ayrıca aktivite sırasında ve genel anlamda İngilizce soru cümlesi oluşturmada yaşadıkları zorluklarla ilgili açık uçlu bir anket de uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla 5n 1k soruları sorduğu, söz dizimi ve eylem biçiminde hata yaptıkları, ve genel olarak soru yapısı oluşturmada zorlandıkları bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulguların, öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar konusunda eğitimcilere ayna tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Soru Yapıları, Soru sorma, Yabancı dil olarak İngilizce, Resimler, Soru türleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 457-473
DOI: 10.17679/inuefd.457173

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 04.09.2018
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Akçayoğlu, D. İ. & Dağgöl, G. D. (2019). Branşı İngilizce Olan Öğrencilerin Soru Yapılarının Analizi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 457-473. DOI: 10.17679/inuefd.457173

INTRODUCTION

The role of teachers' questioning in student learning has been investigated in EFL context. Given that teachers' questions could enhance students' English learning skills (Hill & Flynn, 2008), it could be concluded that teacher questions occupy a significant place in language learning and teaching environments. However, asking questions in the phenomenon of language learning, which is an interactive process, cannot be confined to teachers, and students' questioning holds importance as much as teachers' questioning because questioning is two-dimensional in nature; teachers pose questions and students get involved in the process through their responses (Arslan, 2006). As a matter of fact, it seems difficult to separate teacher and student questioning since students' questions could give a direction to the type of question that a teacher asks, and teachers could ask questions that are likely to develop students' questioning skills.

The type of questions that students ask could also provide hints about their thinking skills. Based on Bloom's taxonomy (1956), Forehand (2010) provides a classification of cognitive, affective and psychomotor domains, which was meant to develop a method of sorting the thinking behaviours. Cullinane (2010, pp.2-3) also refers to Bloom's Taxonomy of learning and explains each step of the cognitive domain as knowledge: "the recall of information, comprehension: the translation, interpretation or extrapolation of knowledge, application: the application of knowledge to a new situation, analysis: breaking down knowledge into parts and show relationships among the parts, synthesis: bringing together parts (elements, components) of knowledge to form a whole and building relationships for new situations, and evaluation: judgements about the value of material and methods for given purposes".

In spite of the educational benefits of student-generated questions, it is generally the teachers who pose content questions (Faulconer, 2016). In such a typical classroom environment, it is hard for a teacher to identify the confusion that students may have if their questions are not voiced; additionally, questions constitute psychological tools for thinking since they could scaffold ideas and questions contribute to active learning (Chin, 2002). Therefore, teachers should encourage students to ask questions. Davis (2013) believes that active engagement of students is the key to effective learning, and students' forming their own questions enables them to feel connected to the lesson. Likewise, given the current focus on critical thinking and student-centeredness, it should be noted that knowing how to ask questions is also knowing how to learn well (Chin, 2001). Yu (2009) also refers to positive influence of student-generated questions on learning and adds that students are promoted to construct their personal knowledge and employ different cognitive and metacognitive strategies while dealing with question formation tasks. Therefore, providing students with question formation tasks is likely to boost learning efficiency and critical thinking. Student-generated questions are as important as the type of the questions asked. Those questions could provide insights about how much students comprehend the material and how they approach the content.

Since language learning is an interactive and multi-faceted process, critical thinking becomes the cornerstone in the EFL environment. Critical thinking is defined as a cognitive activity, which is related to using mind (Cottrell, 2005); however, it is not confined to mere thinking about thinking or making judgement; it utilizes evidence and reason and tries to overcome prejudices (Halpern, 2014). Critical thinking determines what to believe and how to behave through using reason (Tittle, 2011), and it includes three phases as analysing, evaluating and improving thinking (Paul & Elder, 2006). The objective of critical thinking is to enable students to construct their own knowledge and assume the responsibility of their learning (Khatib, Marefat & Ahmadi, 2012). It is obvious that critical thinking results in autonomous learning, which is also one of the basic elements of lifelong learning. According to Yang and Gamble (2013), globalization and spread of English have increased the importance of EFL instruction, and in this context learners are subjected to not only a new language but also new cultures and ways of thinking; therefore, EFL classrooms present ideal environments to probe critical thinking skills. Xu (2013) views asking appropriate questions as one of the features of critical thinkers, and thus suggests building a classroom environment that encourages inquiry for students to question, predict and organize ideas.

Additionally, Asgharheidari and Tahriri (2015) state that there is a close integration between language development and thinking; however, in many educational settings students develop lower order learning and rote memorization; hence, critical thinking is a requisite skill that language learners need to have for their academic and social achievements. Without a questioning and interpreting mind, students cannot go beyond being passive recipients of knowledge; that is why, student questioning enhances analysis, synthesis, interpretation and evaluation. Malmir and Shoorcheh (2012) also view asking relevant questions as one of the dimensions of critical thinking. Concerning the issue, Elfatih (2017) refers to the importance of Bloom's

taxonomy in distinguishing evaluation, synthesis and analysis as higher order thinking skills, and application, comprehension and knowledge as lower order thinking skills. This classification made integration and evaluation of these skills in the curriculum feasible. Elfatih (2017) also asserts that the best context to develop critical skills is the language classroom by giving four reasons. The first reason is the integrated nature of language and thinking, so it is difficult to separate them; the second reason is the connection of critical thinking to other processes such as comprehension, memory and metacognition, which are quite important for learning. The third reason presents itself as use of critical thinking in most of the current methods and techniques employed in language teaching. The last reason is that critical thinking skills have become employability skills which can be promoted in language classrooms. Infusion of these skills into learning and teaching process through various tasks could help learners to become more conscious of how and when to use them. Using these skills gains greater importance in higher education settings since university education requires learners to absorb, analyse, integrate and evaluate knowledge, which will prepare them better for the academic and professional world.

Student questioning was also investigated in different disciplines such as science (Chin & Brown, 2002), maths (Gonzales, 1996; Foster, 2011), biology (Colbert, Olson & Clough, 2007) and medicine (Pittenger & Lounsbury, 2011) across different levels as high school (King, 1992) and middle school (Silver & Cai, 1996). Most if not all languages have developed some particular means dedicated to eliciting information; as stated by Siemund (2001), these means are referred as interrogative constructions or simply interrogatives. An interrogative construction is a grammatical form used to ask a question. Despite the fact that interrogative constructions exist in all languages, coding these interrogatives vary substantially across the languages (Siemund, 2001).

Spada and Lightbrown (1993) report that learners of a second language (L2) do not move in a straight line toward the target language; they accumulate the structures available or frequent in the language they are learning. Given that questions are asked mostly by teachers and students generally work on affirmative and negative sentences, students' challenges while forming questions at advanced level was the main concern of the present study. The difficulties in forming question sentences at elementary and intermediate levels have been documented in literature, and the errors were considered to reflect students' stage of learning (Abdallah, 2017). How this stage of learning is reflected in advanced levels and whether problems still existed or not seemed to be a topic worth investigating.

A study conducted in Sudan (Osman, 2011) reported that 50% of teachers recommended to have a separate course for the generation of negative and interrogative sentences. The same study also highlighted the need for training students on asking questions in real life communication opportunities. Dealing with the differences in terms of sentence structures between two languages is challenging for students, and these difficulties could be observed more while generating questions. Although such difficulty is somewhat expected in the elementary and intermediate levels, the picture in advance learners seems to be a topic worth investigating.

This study dwells upon the English-major university students' forming questions, and it especially addresses the use of correct question forms as well as the difficulties they face while forming questions. Considering the importance given to fluency over accuracy in learning English, it must also be noted that accuracy is quite important for English-major students because, given the context of the present study, those students will become translators, who bridge between two cultures through the knowledge of two or more languages. Despite the reported benefits of student questioning, many students do not get engaged in making questions in formal schooling and are not used to initiating questions (Yu, 2009); thus, the present study gives some thought to correct use of language through student questioning. It also emphasizes that not only content but also form should be given importance in translator training.

METHOD

This study aims to explore English major students' formation of questions in the target language and analyse their interrogative sentence productions in terms of the use of correct question forms and identify the specific difficulties they face while forming questions.

Study Design: This study adopted a descriptive research approach, and data were collected through mainly qualitative tools. As stated by Anderson (2010), qualitative research designs enable researchers to collect in-depth data about the phenomena under investigation. The data obtained from this study mainly composed of the students' interrogative sentence productions prompted with the pictures provided and answers to the follow-up open and closed ended questions.

Data Collection Tools: Data were collected using pictures which were selected from the course books of National Geographic Learning: Life Beginner (Stephenson, Dummett & Hughes, 2014, p. 107), Life Elementary (Hughes, Stephenson & Dummett, 2014, pp.21-100) and Reading and Vocabulary Focus 4 (Mazur-Jefferies, 2014, pp. 106-107) (See Appendix-3). These books were selected because they are educational materials and they have quality visuals about different topics for English learning purposes. Although the pictures were not designed for questioning activities, they were considered to give prompt for making students think about questions without any specific focus. The study also utilised follow-up questions regarding the students' interrogative constructions process in order to strengthen the analysis and interpretation of the questions formed and to establish connections, if any. Hence, the participants were asked to indicate whether they had any difficulties while forming interrogative sentences and specify the difficulties they had. For this part, they were provided with options reflecting the specific difficulties which were *"forming an interrogative sentence, finding the appropriate word, finding the correct question word, expressing ideas in English, and understanding the picture"*. The following part included two open-ended questions; the questions were "What kind of difficulties do you generally have while forming interrogative sentences in English?" "What do you do to cope with the difficulties you have while forming interrogative sentences in English?".

Participants: The study involved 30 students who were enrolled in the Department of Translation and Interpreting Studies at Adana Science and Technology University in the 2017-2018 academic year. The study involved first (n=14) and second (n=16) year Translation and Interpreting department students who were selected randomly because of their higher proficiency level in English. In 2017-2018 academic year, there were only preparation, first and second year students in the department.

Procedure

Initially, the students were provided with five pictures and asked to produce as many questions as they could about those pictures. They were asked to write down their questions because making it verbal would cause lack of conversational atmosphere. The students were taken in groups, but each student worked individually. They were shown the picture through the smartboard available in the classroom, looked at the picture for five to seven minutes while producing interrogative sentences about them. As the purpose was to explore students' interrogative sentence constructions, limiting them with one topic and a certain number of question words was considered to provide less examples. Letting students be free about the type and number of questions helped them to focus on the questions rather than the structures or pictures. Once this process was completed, their written questions were collected back by the researchers for analysis. After the participants finished the first phase of forming questions about the pictures, they were administered questions about the activity process in the follow-up section. In this section, the students were asked whether they had difficulties while forming the sentences, and if so what specific difficulties they had. Then, they were asked whether they face difficulties in forming interrogative sentences in general, and what kind of strategies they apply to cope with those difficulties.

Data Analysis

The data obtained from the study were subjected to content analysis methods, and the results were presented using frequencies indicating the number of citations. Analysis involved three sections as illustrated in the figure below.

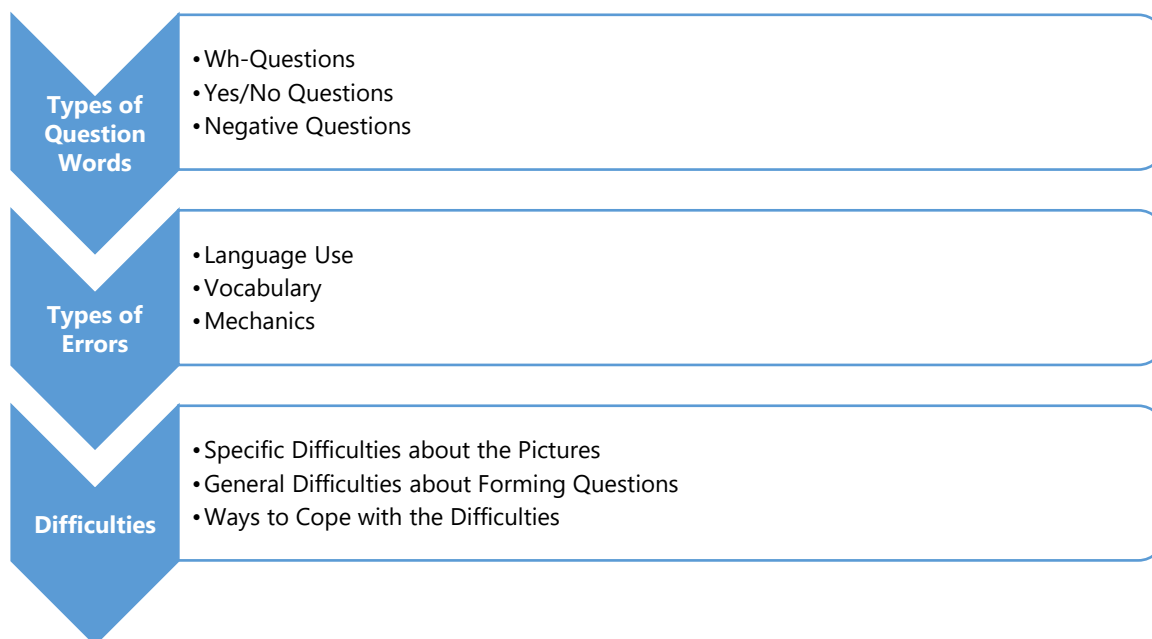


Figure 1. Sections of Data Analysis

As shown in Figure 1, the analysis included “*type of question words used, type of errors, and difficulties*”, which was the first part of open-ended questions. Analysis of the second part of the follow-up questions was performed using content analysis technique. Qualitative content analysis is defined as “a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns (Hsieh & Shannon, 2005, p.1278).

Question word types were analysed in terms of “Wh- questions, Yes/No Questions, and Negative Questions”. Types of errors were analysed using the rubric adapted from the Essay Criteria Checklist (ECC) (Kayapınar, 2014). The original checklist is composed of 5 parts as Organization, Language Use, Vocabulary, Mechanics and Ideas/Content. However, as the present study was at sentence level productions, only three parts were utilised for the analysis: “*Language Use*” (Word Order, Verb Form/Lack of Verb, Word Form, Tenses, Articles, Pronouns, Prepositions, Singular/Plural), “*Vocabulary*”, and “*Mechanics*”. Pattern Variety under the Language Use category in the original checklist was removed, and “Word Form” and “Singular/Plural” criteria were added instead. In the *Vocabulary* part, the sentences were analysed in terms of word choice including equivalence. Word variety and parts of speech categories in the original checklist were not used. As for the *Mechanics*, questions formed by the students were analysed in terms of Punctuation and Capitalization. Paragraphing and indentation criteria in the original checklist were not included in the analyses. Finally, themes were formed for the data obtained from the open-ended questions following the content analysis techniques.

FINDINGS

Findings of the study were presented in four main sections which included a) types of question words, b) types of errors, c) difficulties, and d) responses to the open-ended questions. Firstly, the number of questions formed for each picture ranged between 136 and 171, with highest number of questions belonging to Picture 1 and the lowest to Picture 4. Some examples from the participants’ sentences are demonstrated by picture numbers as follows (see Table 1):

Table 1.
Examples of Students' Interrogative Constructions

Picture Number	Sample Sentences
Picture 1	-Why do these people have so many shoes/sneakers? -Why are there snow boots although the weather is sunny? -Which colour do you detect among the toys mostly?
Picture2	-Why does the man in red shirt and white pants seem to have a happy face while actually giving a feeling of suffering like something is tearing up inside? -Why did people bother with looking nicer? -Which era does that painting belong to?
Picture 3	-What is the first thing you think when looking at this picture? -Are they gathered there only for the political reasons or do they really have respect for each other? -Why do politicians wear suits?
Picture 4	-What can be the aim of the person who took this photo? -Why do people need something to hold onto? -What do we see ourselves so important?
Picture 5	-What was the first reason that the children wanted to have fun? -According to her stance, is she in search of a solution for the situation they are in or does she doubt whether they did something wrong or not? -What does the woman with white t-shirt wear sunglasses?

The most frequently used question words were "why" and "what" (292 and 188 respectively in total), which was followed by "where" and "who" (71 and 56 respectively), indicating that they focused on people and places in the pictures. In the pictures with various items, "how many" question word was used more frequently. For instance, while in Picture 1, which had a lot of stuff, the number of questions with "how many" was 28 in total; it was limited to 5 to 11 in the other pictures which had less materials. In contrast to the "wh-" questions, students' "Yes/No" questions displayed less variety in terms of the use of auxiliary verbs, namely, the questions were mainly formed with "am/is/are" (n=222) and "do/does" (n=48). In addition, the participants rarely formed negative questions about the pictures. Limited questions that were formed included mainly "to be" word questions and only two or three do/does questions. Of all the questions generated by the participants, only 10 questions were negative questions.

Students' interrogative constructions were also analysed in terms of the errors they contained. The analysis included three main categories as "Language Use", "Vocabulary", and "Mechanics". The sub-categories were Word Order, Verb Form/Lack of Verb, Word Form, Tense, Articles, Pronouns, Prepositions and Singular/Plurals for the *Language Use* category; Word Choice for the *Vocabulary* category; and Punctuation and Capitalization for the *Mechanics* Category. It was found that in all categories except for *Mechanics*, first year students had more errors in comparison to second year students. Analysis results regarding the students' productions are shown in Table 2.

Table 2.
Types of Errors

		1st Year Students (n=14)	2nd Year Students (n=16)	Total	
LANGUAGE USE	Word order	Incorrect word order	31	30	61
	Verb form/Lack of Verb	Using verb forms incorrectly	58	38	96
	Word form	Using word forms incorrectly	9	3	12
	Tenses	Using tenses inappropriately	39	16	55

VOCABULARY	Articles	Using articles incorrectly	20	8	28
	Pronouns (missing pronoun/incorrect pronoun)	Using pronouns incorrectly	12	6	18
	Prepositions	Using prepositions incorrectly	19	17	36
	Singular/Plural (S-V agreement)	Using plurals incorrectly	25	8	33
	Word choice	Selecting inappropriate words	17	10	27
MECHANICS	Punctuation	Using punctuation marks incorrectly	1	1	2
	Capitalization	Using cases (lower/upper) incorrectly	7	9	16

- a. Findings about the Language Use Category:** The participants' errors in the *Language Use* category included three main sub-categories. Using verb forms incorrectly/lack of verb was the part with most errors. The participants occasionally used wrong forms of the verbs while forming questions. Some examples included *"Why did children sitting* on the roof"*, *"Did they lost* something?"* *"Why is the picture seemed* dispersed and messy to me?"* *"Why the women so happy?"*. Other items that reflected most errors were using incorrect word order, which generally included failing to use auxiliary in the correct place or failing to follow the word order in interrogative sentences and thus forming the sentence in the affirmative form. Some examples included *"Why the little boy doesn't stand with them and try to leave from there"*, *"Why the environment is so crowded and messy?"* and *"Some of them why are standing behind the speaker?"*. The number of word order errors was almost equal in both groups. Next, use of appropriate tense was another common error. Most of the examples for errors included the use of Simple Present Tense for the sentences that required the use of Present Continuous Tense. Although the activity itself did not require or enable the use of various tenses, the limited number of sentences with inappropriate use of tenses caused shifts in meaning. Examples for this category included *"Why do some men walk around the wall?"*, *"What does that girl do with that yellow ball?"*, *"Why did people wear different colours?"*. Use of prepositions and articles also included some errors; some examples were *"Which region are they living?"*, *"Why am I looking this strange photo?"*, *"Why do you think they are just standing there for?"* Some examples about the use of articles included *"Why is the art important and interesting for us?"*, *"Is it a page of book?"*, *"Who is guy that points his finger to something?"*. Finally, the participants' sentences in the *Language Use* Category were analysed in terms of the use of singular/plural words, which also includes Subject-Verb agreement errors. Some examples were *"Did the children want these kind of setting?"*, *"Is there any problem?"*, *"Why does the children stand in the middle of the stuffs?"*
- b. Findings about the Vocabulary Category:** Findings about the vocabulary errors included selecting inaccurate words. Some examples were *"Why are these shoes laying together?"*, *"Where do we want to achieve?"*, and *"What was the first reason that caused trees to be cut excessively, without giving it a second thought, to be lived by people who even don't know the material that kept life safe for a certain amount of time which, I believe, is unbeknownst to the humans?"* The participants were found

to make only one equivalence error in which one student used *Meryem*- the Turkish equivalence of Mother Mary.

- c. **Findings about the Mechanics Category:** Analysis results involved the use of Punctuation and Capitalization. The students were found to make fewer errors in terms of these items. Only one student from each group used punctuation marks incorrectly. On the other hand, Capitalization category included more errors (7 to 9 errors for the groups). Examples about the Errors in the Mechanics category were “*There is a painting inside of the picture who is he?*” “*Why is a chinese person there?*”, and “*What Are the couple doing in there?*”

Findings Obtained from the Follow-up Questions: The participants’ errors were compared with their answers to the difficulties they reported in the closed-ended questions. Based on each picture, the participants were asked to indicate the difficulties they had, if they had any difficulties. The options in this part included 1) Did you have difficulty in forming questions about the picture you were shown (Yes/No); if their answer to this question was yes, they were asked to indicate what specific difficulties they had, to which they responded by choosing the following options: a) Forming an interrogative sentence, b) Finding the appropriate word, c) Finding the correct question word, d) Expressing ideas in English, and e) Understanding the picture. Of the 20 participants who responded to these questions, 12 were found to have difficulty in the second and third pictures mostly. They reportedly had difficulties least in the fourth picture (f=7). In the first picture, while some students did not have any difficulties (f=11), some others were found to have difficulties in finding the appropriate word and understanding the picture (f=4). In the second picture, 8 students had no difficulties, yet finding the right word (f=5) and understanding the picture (f=5) were the difficulties some students had; the third picture indicated similar results (f=7 and f=5 respectively). As for the fourth picture, 13 students had no difficulties in finding the appropriate word (f=3) and understanding the picture (f=3). Finally, in the fifth picture, while 11 students had no difficulties, the highest number of citation was understanding the picture (f=5).

The findings showed that the participants’ main errors were about word order. However, in the analysis of the questions they responded about the specific difficulties, few students reported to have difficulty in interrogative sentence word order. On the other hand, only few students thought they could not express their ideas in English. Hence, in line with the error analysis in Table 2, the sentences did not indicate clues about failing to express questions in English. Finding the correct question word did not seem to be a difficulty for students according to the first part of the follow-up questions. Error analyses also supported this finding.

Findings Obtained from the Open-ended Questions: The participants were asked some open-ended questions for the identification of the specific problems they had while conducting the activity and while forming interrogative sentences in general. The participants’ answers to the questions revealed eight categories for the general difficulties they had while forming questions, which included *finding the correct word* (f=9), *word order* (f=5), *finding the correct equivalence of the words* (f=4), *unfamiliar question words* (f=2), *finding the right question form* (f=2), and *use of correct auxiliary* (f=2). On the other hand, some students reportedly had no difficulties (f=2) or little difficulty (f=2) while forming questions. Students’ main difficulties in the formation of interrogative sentences in general seemed to focus on *finding the correct word* and using *the correct word order*.

When the participants were asked what they did when they had difficulties in forming question sentences, their answers revealed six themes. Accordingly, they *used dictionaries* (f=5), *searched on the internet* (f=3), *paraphrased* (f=3), *answered the question then formed the interrogative sentence* (f=3), *used the patterns they memorised for forming questions* (f=2), and *tried to concentrate better* (f=3) while forming questions. Few students reported to have no difficulties at all (f=2).

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study aims to explore English major students’ formation of questions in the target language and analyse their interrogative sentence productions in terms of the use of correct question forms and identify the specific difficulties they face while forming questions. In line with this purpose, 30 students were provided with a set of pictures and asked to write down as many questions as they could. Data obtained from the

students' sentences were analysed in three main categories, which were *Types of Question Words*, *Types of Errors*, and *Difficulties*.

Initially, in the *Types of Question Words* category, the question words used by the participants were analysed. The most notable findings were that a) "why" and "what" were the most frequently used question words, b) Y/N questions were used, but they were limited with am/is/are and do/does, and c) use of negative questions were quite limited in number. The study conducted by Mahboob and Al-Hassaani (2016) with English-majors also found that the frequency of making Wh-questions, yes-no questions and negative questions was not high, and it indicated that students needed more practice in building interrogative sentences in English, and they experienced difficulties in English question formations. Use of Wh-questions could also be effective improving skills in English. In a study conducted by Khwaileh (2011), it was found that Wh-questions helped students at tertiary level to enhance their writing skills. Similarly, use of Wh-questions was found to contribute to student interest and improvement in speaking skill (Sunyan, 2012).

Findings in the *Types of Errors* category included "incorrect use of word order" and "incorrect verb form/lack of verb", which was followed by "inappropriate use of tenses". Errors in second language acquisition are quite natural at even advanced level, and these errors could result from the inadequate knowledge of second language (L2) and challenges in the application of L2 procedures (Pozzan, 2011). These errors seem to be inevitable in both foreign and second language contexts. In a study conducted by Addaibani (2017), the most common errors in forming Wh-questions were found to be auxiliary omission, wrong question word, aux.-subject inversion, and wrong auxiliary. Additionally, within the Chinese context Wu and Garza (2014) found that subject-verb agreement, sentence structure and verb omissions were among the most frequently made errors in the grammatical errors category.

Word order errors, which are somewhat expected especially at beginning levels, could be considered to result from the L1 word order transfer. Hence, L1 interference in the process of L2 production has been reported in various studies (Caramazza et al., 1973; Flege, 1991; Flege, 1987), which is inevitable because acquiring languages sequentially means that the L2 is learned through the 'filter' of the L1 (Antonou, Best, Tyler & Kroos, 2011). However, Sanmuganathan (2012) reported that advanced learners' errors do not necessarily result from L1 transfer. Wenfren (2010) also highlighted that learners' errors, to a large extent, are not caused by the influence of their first language but rather reflect some common learning strategies. These errors could be investigated in detail in order to explore the nature of the errors, some of which might in fact be revised in self correction.

Similar to the results of the present study, Lin (2002) found the four highest error frequencies as sentence structures (30.43 %), wrong verb forms (21.01%), sentence fragments (15.94%), and wrong use of words (15.94%) respectively. In her study conducted with Nepali students and teachers, Maharjan (2009) investigated grammatical errors made by the students and explored perceptions of different English teachers' views about these errors. She reported that tense held the highest level of difficulty for the students, where they committed errors at 25.16%. Studies in literature emphasize the L1 effect in the inaccurate use of verb tenses (Jarvis, 2000; Sun, 2000).

Incorrect word choice, namely selecting inappropriate words, was the most remarkable error in the *Vocabulary* category. This finding was supported by the qualitative data in which the participants mentioned the difficulties they had while choosing the correct word. When the students were asked whether they had difficulties in conducting the activity, general results indicated that they had moderate level of difficulty, and these difficulties mainly focused on finding the appropriate word and understanding the picture. These findings were about the difficulties specific to the pictures they were shown. As for the general difficulties they experience while forming interrogative sentences, "finding the correct word" and "word order" were the top two items mentioned by the participants. These findings were in line with the other findings in relation to the error types. However, the third item regarding the difficulties was finding the correct equivalence of the words, which is of great importance for Translation and Interpreting department students. Considering that this item revealed almost no errors in the error analysis conducted in students' sentence productions, it seems that the students were not quite sure about the words they chose in their sentences. Correct word choice requires a better understanding of the target language and culture; the difference in cultures and lexicon between two languages could lead to nonnative-like or misused productions (Chen, 2006). Some of

the participants of the present study also failed in word choice because they used synonyms that are not used in a specific context. As stated by Chen (2006), inappropriate use of synonyms was a factor that caused errors in lexicon.

Items different from the Turkish language, particularly articles, pronouns, prepositions, singular/plural also demonstrated incorrect uses. According to Yildiz (2016), the grammatical differences between Turkish and English and the absence of some English grammatical forms in Turkish could be considered to be causes of interference. Aydın and Şeker (2013) list the differences as inflections, tense or verb phrases and technical operations like questions and movements, top-down and bottom-up merging, and add that whereas English verbs are inflected with a separate lexicon in line with tenses, Turkish verbs are inflected with suffixes following the root of the verb. They also highlight another difference in the question syntax of the sentences since English requires head movement of tense while Turkish does not. Therefore, it can be said that agglutinative nature of Turkish could be a conflict in forming interrogative sentences in English for Turkish natives. However, the analysis of mechanics in terms of punctuation and capitalization did not demonstrate dramatic errors, which could result from the similarities between the two languages. Language learning involves different processes. One important process is the notion of interlanguage proposed by Selinker (1972). Interlanguage is based on the idea that the learner constructs a new language system influenced by both mother and target language, and this system is between these two languages (Shoostaryzadeh, 2016). During these processes, interferences from the mother tongue are inevitable. First language has interference in second language, and the factors that lead to these interferences include similarities and differences between the structures of the two languages, background knowledge of the learner, and the proficiency level of the learners in the second language; additionally, the more differences between the mother tongue and target language, the more problems the learner faces in L2 acquisition (Derakhshan & Karimi, 2015). Such difficulties bring together errors, and as Fauziati (2011) states, errors are inevitable in learning a new language most probably due to such reasons as lack of attention, poor memory, lack of language knowledge and inadequate instruction. However, these errors should be treated carefully. Fossilization emerges if a state of frozen development occurs (Fidler, 2006). Therefore, error analysis occupies a vital place in language learning environments.

On the other hand, as suggested by Lim (2006), intralingual similarities and differences should be paid equal attention as first language similarities and differences. This point is especially important for advanced learners whose errors could be caused by factors beyond interference from merely the mother tongue. Likewise, in a study examining the language errors in a writing of English-majors in Thai context at tertiary level (Sermsook, Liamnimitr & Pochakorn, 2017), interlingual interference, intralingual interference, limited knowledge of English grammar and vocabulary, and carelessness of the students were found to be the major sources of the errors.

When the participants were asked what they did when they had difficulty in forming question sentences, their answers revealed six categories. Accordingly, the participants used dictionaries, searched on the internet, paraphrased, answered the question then formed the question sentence, used the patterns they memorised for forming questions, and tried to concentrate better while forming questions. Few students reported to have no difficulties at all. Various studies in literature mentioned the use of (online) dictionaries and internet for coping with a difficulty in relation to language learning. For instance, Elola, Rodríguez García and Winfrey (2008) reported that students utilised online dictionaries for six purposes that included correction of grammatical errors, clarification of verb conjugation, spell checking, looking up unknown words, verification of meaning, and consideration of style. On the other hand, learners have to use more varied strategies when they have no access to internet or any other sources. In those times, strategies like paraphrasing, building affirmative form, and using the patterns that were memorised were found to be the coping strategies used by the learners participating in this study. Findings of this study are in line with other studies in the literature. As reported by Kuivamäki (2015), Strategic competence, the model developed by Canale and Swain (1980, 1981), is the ability to use both linguistic and non-linguistic strategies to compensate for difficulties in communication; using a paraphrase is the main strategy that makes up for the lack of mostly grammatical competence.

Fluency over accuracy in the EFL context has been highly debated for communicative purposes. Although the importance of fluency in language skills is quite obvious, the role of accuracy cannot be denied especially for English-majors. For teachers, translators and linguists, expressing ideas in a clear and correct manner holds vital importance. Therefore, not only the meaning but also form should be emphasized in language learning environments. Keeping this in mind, the present study attempted to explore how English-majors form accurate interrogative sentences. Baleghizadeh (2010) suggests that teacher training courses should take a more active step in raising awareness of the instructional value of form among teacher trainees. Just as in teacher training, translator training should also highlight the importance of accurate use of language since they will be the ones who bridge the different cultures. Focus on form could take an active role in leading the learners towards target-like second language ability, and it might accelerate language acquisition processes (Farrokhi & Abbasi Talabari, 2011). Similarly, Leeman, Arteagoitia, Fridman, and Doughty (1995) compared focus on form instruction and focus on meaning instruction in a study where the participants involved two groups of US college students in advanced Spanish classes. Post-tests indicated that the students who took focus on form instruction were more accurate in generating Spanish verbs than were those who were given focus on meaning instruction. However, according to Poole (2005), one of the criteria for focus on form instruction to fulfil its instructional aim is that classes should be proficient enough to conduct the course in English. Therefore, along with the development of communicative ability, EFL learners particularly English-majors, should be trained to value the accuracy of foreign language.

The present study investigated how English-major students handled the interrogative sentence formation in English through the use of pictures. As it is shown in this study, it is quite natural to make syntactical and lexical errors even at advanced level after many years of instruction in non-native setting. Considering the participants of the present study, who will become translators, grammatical rules should be instructed with emphasis on both form and meaning. Accurate use of language should not be underestimated for the sake of communication. English-majors can work as teachers and translators; hence, use of language in a correct and meaningful manner gains greater importance for them. Teachers should raise awareness in word order especially in languages syntactically different from each other. To do this, students could be asked to generate more sentences, or grammaticality judgement tests could be conducted. Moreover, although errors are natural consequence of language learning, they should be taken into account in order to prevent fossilization. Reasons behind these errors should be investigated in detail in different contexts. Not only teachers' but also students' perceived causal attributions for these errors should be explored. Additionally, to help learners to produce more accurate question sentences, use of authentic materials should be encouraged in language classrooms, and students should be given more time and opportunity to voice their questions in the classroom.

Limitations

The present study, which was conducted with 30 English-major students enrolled in one university, has a number of limitations. Participation of more students from different universities might provide more generalizable results; or participation of non- English major students could provide more data about the factors resulting from language level. Possible reasons for having difficulties in forming interrogative sentences could be elicited from students' points of views as well.

REFERENCES

- Abdallah, J. J. A. (2017). *An Analysis of Negative and Interrogative Formation Errors in English Language: A Case Study of Damazeen Technological College Students* (Doctoral dissertation, University of Khartoum).
- Addaibani, A.A. (2017). Acquisition of Wh-questions in English by Saudi English majors in Najran University. *British Journal of English Linguistics*, 5(4), 17-28.
- Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(8), 141.

- Antoniou, M., Best, C. T., Tyler, M. D., & Kroos, C. (2011). Inter-language interference in VOT production by L2-dominant bilinguals: Asymmetries in phonetic code-switching. *Journal of Phonetics*, 39(4), 558-570.
- Arslan, M. (2006). The role of questioning in the classroom. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 81-103.
- Asgharheidari, F., & Tahriri, A. (2015). A Survey of EFL teachers' attitudes towards critical thinking instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 388-396. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0602.20>.
- Aydın, İ., & Şeker, E. (2013). A comparative study on English and Turkish syntactic structures within the terms of the Minimalist Program. *International Journal of Linguistics*, 5(1), 231-247. doi:10.5296/ijl.v5i1.3308.
- Baleghizadeh, S. (2010). Focus on form in an EFL communicative classroom. *Novitas-Royal*, 4(1), 119-128.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence. In Palmer, A., Groot, P., & Trostler, G. (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.
- Caramazza, A., Yeni-Komshian, G. H., Zurif, E. B., & Carbone, E. (1973). The acquisition of a new phonological contrast: The case of stop consonants in French-English bilinguals. *Journal of the Acoustical Society of America*, 54, 421-428.
- Chen, L. (2006). The effect of the use of L1 in a multimedia tutorial on grammar learning: An error analysis of Taiwanese beginning EFL learners' English essays. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 76-110.
- Chin, C. (2001). Learning in science: What do students' questions tell us about their thinking?. *Education Journal*, 29(2), 85-103.
- Chin, C. (2002). Student-generated questions: Encouraging inquisitive minds in learning science. *Teaching and Learning*, 23(1), 59-67.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave, MacMillan: New York.
- Cullinane, A. (2010). Bloom's taxonomy and its use in classroom assessment. *NCE-MSTL*, 1(13), 1-4.
- Davis, T. A. (2013). Connecting students to content: Student-generated questions. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 39(2), 32-34.
- Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The interference of first language and second language acquisition. *Theory and Practice in language studies*, 5(10), 2112-2117. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.19>.
- Elfatih, M. (2017). A Rationale for the integration of critical thinking skills in EFL/ESL instruction. *Higher Education of Social Science*, 12(2), 26-31. doi:10.3968/9702.
- Elola, I., Rodríguez García, V., & Winfrey, K. (2008). Dictionary use and vocabulary choices in L2 writing. *ELIA*, 8, 63-89.
- Farrokhi, F., & Abbasi Talabari, F. (2011). Focus on form instruction in EFL: implications for theory and practice. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(222), 29-47.
- Faulconer, E. K. (2016). Investigating the influence of the level of inquiry on student engagement. *Journal of Education and Human Development*, 5(3), 13-19.
- Fauziati, E. (2011). Interlanguage and error fossilization: a study of Indonesian students learning English as a foreign. *Conaplin Journal: Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 25-40.
- Fidler, A. (2006). Reconceptualizing fossilization in second language acquisition: a review. *Second Language Research*, 22(3), 398-411.
- Flege, J. E. (1987). The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of phonetics*, 15(1), 47-65.
- Flege, J. E. (1991). Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 89, 395-411.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. In Orey, M. (ed.) *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Global Text Project.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Hill, J. D., & Flynn, K. (2008). Asking the right questions. *Journal of Staff Development*, 29(1), 46-52.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hughes, J., Stephenson, H., & Dummett, P. (2014). *Life Elementary*. National Geographic Learning: United Kingdom.
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309.
- Kayapinar, U. (2014). Measuring essay assessment: Intra-Rater and Inter-Rater Reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(7), 113-135. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.57.2>.
- Khatib, M., Marefat, F., & Ahmadi, M. (2012). Enhancing critical thinking abilities in EFL classrooms: Through written and audiotaped dialogue journals. *Humanity & Social Sciences Journal*, 7(1), 33-45.
- Khwaileh, F. M. (2011). The Effect of Wh-Questions on the quantity and quality of low-level achieving students' paragraph writing at the university level. *Dirasat: Educational Sciences*, 38(1), 359-371.
- Kuivamäki, T. (2015). *Learning and teaching oral communication in English in vocational school: learners' and teachers' views*. Master's Thesis, University of Jyväskylä, Finland.
- Leeman, J., Arteaoitia, I., Fridman, B., & Doughty, C. (1995). Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language*

- learning* (pp. 217-258). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Lim, J. M. H. (2006). Associating interference with strategy instruction: an investigation into the learning of the present continuous. *The Asian EFL Journal Quarterly June*, 8(2), 55-75.
- Lin, S. (2002). A case study of English writing competence of students at the Mei Ho Institute of Technology. *Journal of Mei Ho Institute of Technology*, 20(2), 180-206.
- Maharjan, L. B. (2009). Learners' errors and their evaluation. *Journal of NELTA*, 14, 1-2.
- Mahboob, A. & Al-Hassaani, A. (2016). A case study of question formations of the Saudi EFL learners at Bisha University. *English Language Teaching*, 9(5), 54-64.
- Malmir, A., & Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 608-617. doi:10.4304/jltr.3.4.608-617.
- Mazur-Jefferies, C. (2014). *Reading and Vocabulary Focus 4*. National Geographic Learning: USA.
- Osman, H. A. A. (2011) Difficulties of Teaching and Learning of Negation and Interrogation in English Language faced by Sudanese University students: An Unpublished Thesis Submitted for the Degree of Ph.D. in Applied Linguistics (E.L.T). Faculty of Graduate Studies, Al Neelain University
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use, concise edition*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Poole, A. (2005). Focus on form instruction: Foundations, applications, and criticisms. *The Reading Matrix*, 5(1), 47-56.
- Pozzan, L. (2011). *Asking Questions in Learner English: First and second language acquisition of main and embedded interrogative structures*. City University of New York.
- Sanmuganathan, K. (2012). Impact of L1 on ESL (English as a Second Language) writings of the undergraduates of University of Jaffna. *Proceedings of Jaffna University International Research Conference (JUICE-2012)*, 171-181.
- Sermsook, K., Liamnimitr, J., & Pochakorn, R. (2017). An analysis of errors in written English sentences: a case study of Thai EFL students. *English Language Teaching*, 10(3), 101-110.
- Shooshtaryzadeh, F. (2016). A case study of Iranian students learning English interrogative structures. *English Language Teaching*, 2(4), 116-91.
- Siemund, P. (2001). Interrogative constructions. *Language Typology And Language Universals*, 2, 1010-1028.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies In Second Language Acquisition*, 15(2), 205-224.
- Stephenson, H., Dummett, P. & Hughes, J. (2014). *Life Beginner*. National Geographic Learning: United Kingdom.
- Sun, G. (2000). Acquiring English tense and aspect: Effects of differences and similarities between L1 and L2. *Asian Journal of English Language Teaching*, 10, 69-89.
- Sunyan, Y., Salam, U., & Novita, D. (2012). Teaching speaking through Wh-questions technique. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 2(10), 1-15.
- Tittle, P. (2011). *Critical thinking: An appeal to reason*. Routledge: New York & UK.
- Xu, Q. (2013). Fostering critical thinking competence in EFL classroom. *Studies in Literature and Language*, 7(1), 6-9.
- Yang, Y. T. C., & Gamble, J. (2013). Effective and practical critical thinking-enhanced EFL instruction. *ELT journal*, 67(4), 398-412. <https://doi.org/10.1093/elt/cct038>.
- Yildiz, M. (2016). Contrastive analysis of Turkish and English in Turkish EFL learners' spoken discourse. *International Journal of English Studies*, 16(1), 57-74.
- Yu, F. Y. (2009). Scaffolding student-generated questions: Design and development of a customizable online learning system. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1129-1138.
- Wenfren, Y. (2010). A tentative analysis of errors in language learning and use. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 266-268.
- Wu, H. P., & Garza, E. V. (2014). Types and attributes of English writing errors in the EFL Context—A Study of Error Analysis. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(6), 1256-1262. doi:10.4304/jltr.5.6.1256-1262.

İletişim/Correspondence

Assist. Prof. Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU

diakcayoglu@atu.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL

gdislen@atu.edu.tr

APPENDICES

Appendix-1.
Types of Questions

	WH-Questions			Yes/ No Questions			Negative		
	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total
QUESTIONS OF 1ST PICTURE	Why (42)	Why (40)	82	am/is/are (29)	am/is/are (16)	45	to be (2)	to be (0)	2
	What (16)	What (11)	27	do/does (4)	do/does (3)	7	do/does (1)	do/does (0)	1
	What kind of (1)	What kind of (3)	4	was/were (0)	was/were (1)	1			
	How (3)	How (4)	7	did (0)	did (1)	1			
	How many (13)	How many (15)	28	have/has (0)	have/has (0)	0			
	How much (0)	How much (0)	0	modals (1)	modals (1)	2			
	Who (3)	Who (3)	6						
	Whose (1)	Whose (0)	1						
	Where (7)	Where (4)	11						
	When (2)	When (0)	2						
	Which (1)	Which (2)	3						
	89	82	171	34	22	56	3	0	3

	WH-Questions			Yes/ No Questions			Negative		
	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total
QUESTIONS OF 2ND PICTURE	Why (28)	Why (26)	54	am/is/are (26)	am/is/are (18)	44	to be (1)	to be (1)	2
	What (21)	What (19)	40	do/does (12)	do/does (3)	15	do/does (0)	do/does (0)	0
	What kind of (3)	What kind of (1)	4	was/were (0)	was/were (0)	0			
	How (2)	How (0)	2	did (0)	did (1)	1			
	How many (6)	How many (3)	9	have/has (0)	have/has (0)	0			
	How much (1)	How much (0)	1	modals (2)	modals (0)	2			
	Who (6)	Who (5)	11						
	Whose (0)	Whose (2)	2						
	Where (6)	Where (3)	9						
	When (0)	When (2)	2						
	Which (3)	Which (2)	5						
	76	63	139	40	22	62	1	1	2

	WH-Questions			Yes/ No Questions			Negative		
	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total
QUESTIONS OF 3 RD PICTURE	Why (31)	Why (23)	54	am/is/are (20)	am/is/are (19)	39	to be (1)	to be (0)	1
	What (18)	What (19)	37	do/does (4)	do/does (2)	6	do/does (0)	do/does (0)	0
	What kind of (2)	What kind of (0)	2	was/were (0)	was/were (0)	0			
	How (0)	How (0)	0	did (1)	did (0)	1			
	How many (8)	How many (2)	10	have/has (1)	have/has (0)	1			
	How much (0)	How much (2)	2	modals (2)	modals (1)	3			
	Who (8)	Who (16)	24						
	Whose (0)	Whose (0)	0						
	Where (5)	Where (7)	12						
	When (0)	When (2)	2						
	Which (2)	Which (2)	4						
	74	73	147	28	22	50	1	0	1

	WH-Questions			Yes/ No Questions			Negative		
	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total
QUESTIONS OF 4 TH PICTURE	Why (33)	Why (17)	50	am/is/are (22)	am/is/are (25)	47	to be (2)	to be (0)	2
	What (21)	What (25)	46	do/does (8)	do/does (2)	10	do/does (0)	do/does (0)	0
	What kind of (1)	What kind of (1)	2	was/were (0)	was/were (0)	0			
	How (3)	How (3)	6	did (0)	did (0)	0			
	How many (5)	How many (0)	5	have/has (1)	have/has (1)	2			
	How much (0)	How much (0)	0	modals (3)	modals (2)	5			
	Who (1)	Who (6)	7						
	Whose (0)	Whose (0)	0						
	Where (7)	Where (8)	15						
	When (1)	When (0)	1						
	Which (0)	Which (4)	4						
	72	64	136	34	30	64	2	0	2

WH-Questions			Yes/ No Questions			Negative		
1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total	1 st year	2 nd year	Total
Why (24)	Why (28)	52	am/is/are (22)	am/is/are (25)	47	to be (2)	to be (0)	2
What (15)	What (23)	38	do/does (8)	do/does (2)	10	do/does (0)	do/does (0)	0
What kind of (0)	What kind of (0)	0	was/were (0)	was/were (0)	0			
How (4)	How (3)	7	did (0)	did (0)	0			
How many (8)	How many (3)	11	have/has (1)	have/has (1)	2			
How much (0)	How much (0)	0	modals (3)	modals (2)	5			
Who (2)	Who (6)	8						
Whose (0)	Whose (0)	0						
Where (9)	Where (15)	24						
When (1)	When (0)	1						
Which (3)	Which (1)	4						
66	79	145	34	30	64	2	0	2

QUESTIONS OF 5TH PICTURE

Investigation of The Relationship Between Secondary School Students' Comprehensive Awareness Levels And Academic Motivations

Metin Kırbaç, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-0873-6544

Fatih Kaya, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-9011-8656

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the relationship between the level of cognitive awareness and academic motivation of middle school students. In the study, the correlational and causal comparison model was used. The study population consisted of 32516 students in secondary schools in Malatya province. Yesilyurt and Battalgazi Merkez districts and in 2017-2018 academic year, the sample consisted of 400 students determined by easy accessibility method. Sampling method of the study was based on the method of easy accessibility. The first part of the measurement tool used in the research consists of the demographic information of the participants. In the second part, the two-dimensional (metacognitive knowledge and metacognitive) developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002) translates the Turkish version of the tarafından metacognitive awareness inventory version B for young people, into Turkish. and Aydın and Ubuz (2010) 's Metacognitive Ability Inventory. In the third part of the study, iler Academic Motivation Scale asyon developed by Bozanoğlu (2004) was used in order to determine the academic motivation levels of secondary school students. Some of the findings obtained from the study are; There is a low level and meaningful relationship between the students' metacognitive awareness levels and their academic achievement in a positive, low level and meaningful relationship between academic motivation levels and the time spent on social media in a negative way, with a low level and a meaningful relationship. It is stated that there is a high and significant relationship between the two groups.

Keywords: Cognitive awareness, Academic motivation, Secondary School Students



İNÖNÜ UNIVERSITY
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 474-490
DOI: 10.17679/inuefd.542028

Article type:
Research article

Received : 19.03.2019
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Kırbaç, M. & Kaya, F. (2019). Investigation of the relationship between secondary school students' comprehensive awareness levels and academic motivation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 474-490. DOI: 10.17679/inuefd.542028

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Motivation; It is one of the basic elements in the implementation of learning-teaching processes (Aktaş, 2017). The origin of the concept of motivation is the word "Movere" in Latin and it is used to mean "activating" (Pintrich and Schunk, 1996). The word has been included in the literature as motivation in English, and until the last years the term motivation and motivation has been used simultaneously in the Turkish language. Recently, however, the concept of motivation has been used by psychologists and educators (Bozanoğlu, 2004). Contrary to what is known, it is difficult to find a definition of motivation on which everyone agrees. However, different working areas and different perspectives were defined. Looking at these definitions; Woolfolk (1998); an internal situation that arouses, directs and maintains behavior; Ryan and Deci (2000) acted to do something, Fidan (1996) described the nature of student behavior as the most important source of power that determines the nature, continuity and continuity of student behavior. For the first time, Flavell (1976) used the concept of an metacognition in a study of children's advanced memory skills and introduced this concept into educational literature (Pehlivan and Şahin, 2007). He used this term to describe-the knowledge of a person's self-knowledge about cognitive processes and his use of cognitive processes to control imi (Soydan, 2001). Flavell restructured his theory to include metacognition. Metacognition is that the individual is aware of his / her own thinking activities and can take control of these activities (Brown, 1978; Flavell, 1979; Wellman, 1985; Beauford, 1996; Huitt, 1997; Hacker and Dunlosky, 2003; Jager, Jensen and Reezigt, 2005).

Purpose

The main aim of the study is to examine the relationship between the level of cognitive awareness and academic motivation of secondary school students. In this context, the following questions will be sought:

1. What is the level of metacognitive awareness and academic motivation of the students?
2. Students' metacognitive awareness levels:
 - a. Is there a significant difference between the gender variable?
 - b. Is there a significant difference between the class variable?
 - c. Is there a significant relationship between academic achievement levels?
 - d. Is there a meaningful relationship between the time spent on social media and the time spent on it?
3. Academic motivation levels of students;
 - a. Is there a significant difference between the gender variable?
 - b. Is there a significant difference between the class variable?
 - c. Is there a significant relationship between academic achievement levels?
 - d. Is there a meaningful relationship between the time spent on social media and the time spent on it?
4. Is there a significant relationship between students' level of cognitive awareness and academic motivation levels?

Method

In the study, the correlational and causal comparison model was used. The study universe of the research; A total of 32516 students were enrolled in the secondary schools in Malatya province, Yesilyurt and Battalgazi districts in 2017-2018 academic year. The sample was composed of 400 students determined by appropriate sampling method. Two secondary schools, one from each district in the central districts of Yesilyurt and Battalgazi, were included in the study. Private secondary schools were not included in the study. The first part of the measurement tool used in the study consists of the demographic information of the participants. In the second part, the two-dimensional (metacognitive knowledge and metacognitive regulation) developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002) translates the Turkish version of the "metacognitive awareness inventory version B for minors, into Turkish. and Aydın and Ubuz (2010) 's Metacognitive Skills Inventory were used. In the third part of the study, iler Academic Motivation Scale asyon developed by Bozanoğlu (2004) was used in order to determine the academic motivation levels of the secondary school students.

Findings

The results of the study can be summarized as follows: At the end of the research; positive, low level and meaningful relationship between academic motivation levels and time spent on social media; in the negative direction, there is a low level and meaningful relationship and a high level and meaningful relationship is found between academic motivation levels and metacognitive awareness levels.

Discussion & Conclusion

In the second sub-problem (a) of the study, it was found that the students' metacognitive awareness levels did not change significantly according to gender. In the literature, there are studies that support this finding (Aydın & Coşkun, 2011; Balcı, 2007; Kışkır, 2011; Yıldırım, 2010). The second sub-problem of the study was obtained from the title (b); It was found that there was a meaningful difference and this difference was caused by the difference between the smallest and the 6th, 7th, 8th grades and in favor of the small class. In parallel with the findings of the study, Akçam (2012) stated that there was a significant difference in terms of the grade level in his study and this difference was in favor of small classes. In the headline (c) of the second sub-problem of the study, the finding indicates that there is a positive, meaningful and low relation between metacognitive awareness and academic achievement. In their study, Topçu and Tüzün (2009) concluded that the level of metacognitive awareness plays a significant role on the variable of academic achievement. According to the results of the second sub-problem (d) of the study, according to the results of the research, it was found that there was a significant, negative and small relationship between the students' level of cognitive awareness and the time spent on social media. No evidence has been found in this literature. The sub-problems related to academic motivation were not significantly changed according to gender motivation and gender. Supporting this finding, Altınok (2004), Ertem (2006), Legault, Green-Demers & Pelletier (2006), Rusillo-Arias, (2004), Semerci and Duman (2013), in her work between girls and boys in terms of academic motivation they stated that there is no difference. In the second sub-problem of the study, it was stated that the academic motivation levels of the students differed significantly according to the class variable and this difference was found to be caused by the difference between the 5th grade and the other classes and between the 6th grade and the 7th grade. The difference in favor of small classes indicates that as the grade level increases, the motivation levels decrease. The third sub-problem of the study (c) revealed a positive, significant and low level relationship between the two variables. It can be said that all dimensions of academic motivation have a significant effect on academic achievement (Brackney & Karabenick, 1995; Credé & Phillips, 2011). According to the findings of the third sub-problem (d) of the study, there was a significant, negative and small relationship between the level of academic motivation and the time spent on social media. In the literature, there is no study about this finding. However, spending more time in social media causes students to experience physical, psychological, social and cognitive problems (Ayas & Horzum, 2012). Looking at the fourth and last sub-problem of the study, it was investigated whether there was a significant relationship between students' level of cognitive awareness and academic motivation levels. It was concluded that there was a significant, positive and high relationship between students' level of cognitive awareness and academic motivation levels. In the literature, there are studies which support this finding (Demir-Gülşen, 2000; Landline & Stewart, 1998).

Ortaokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Motivasyonları (Güdülenmeleri) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Metin Kırbaç, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0873-6544
Fatih Kaya, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-9011-8656

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyonları (güdülenmeleri) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel yöntemli ilişkisel (korelasyonel) ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi Merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 32516 öğrenci oluştururken, örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen, iki boyutlu olan (bilişüstü bilgi ve bilişüstü düzenleme) "Küçükler için üstbilişsel farkındalık ölçeği B formu"nu (Junior metacognitive awareness inventory version B) Türkçe'ye çevirip gerekli güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapan Aydın ve Ubuz (2010)'un Bilişüstü Yetiler Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bulgulardan bazıları: Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasında; pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, akademik motivasyon düzeyleri ile sosyal medyada günlük geçirilen zaman arasında; negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve akademik motivasyon düzeyleri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında ise pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişüstü farkındalık, Akademik güdülenme, Ortaokul öğrencileri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 474-490
DOI: 10.17679/inuefd.542028

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 19.03.2019
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atf

Kırbaç, M. & Kaya, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyonları (güdülenmeleri) arasındaki ilişkinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 474-490. DOI: 10.17679/inuefd.542028

GİRİŞ

Akademik güdülenme

Güdülenme; Öğrenme-öğretme süreçlerinin yürütülmesinde temel öğelerden biridir (Aktaş, 2017). Güdülenme kavramının kökeni Latince "Movere" kelimesidir ve "harekete geçirmek" manasında kullanılmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996). Kelime İngilizce'de motivasyon olarak literatürde yer bulmuş, ve son yıllara kadar da Türkçe alan yazında motivasyon ve güdülenme terimi eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Fakat son dönemlerde, psikologlar ve eğitimciler tarafından güdülenme kavramı daha çok kullanılır olmuştur (Bozanoğlu, 2004).

Herkesin üzerinde hemfikir olduğu bir güdülenme tanımına rastlamak zordur. Bununla birlikte, farklı çalışma alanları ve farklı bakış açılarına göre tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlara baktığımızda; Woolfolk (1998) güdülenmeyi; davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum; Ryan ve Deci (2000) bir şey yapmak için hareket etmek, Fidan (1996), okuldaki öğrenci davranışlarının mahiyetini, ölçüsünü ve devamlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı olarak tanımlamışlardır. Başaran (1982) "İnsanın gereksinmesini doyumak için eyleme geçecek düzeyde isteklenmesidir" şeklinde tarif ederken, Bozanoğlu, (2004), Omirtay (2009: 4) ve Kaplan (2007: 3) ise bireyin hedefini gerçekleştirmeye yönelik çabasındaki yoğunluk, odak ve ısrarını da kapsayan genel bir kavram; diğer deyişle bireyi belirli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya sevk eden ve kişilerde çalışma isteğini uyandıran güç olarak ifade etmişlerdir.

Literatürde güdülenmenin etkisiyle ortaya çıkan güdülenme (motivasyon) üzerine pek çok araştırma vardır. Motivasyonu ifade etmek için; amaç, yönelme, istek, niyet, tutum, ilgi, seçim (tercih) gibi kavramlar kullanılır. Bu araştırmalar incelendiğinde ise genel olarak güdülenme için şu tanımlamaların yapıldığını görmekteyiz:

- ❖ Güdülenme; bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedefe yönelik davranışlar üretmesi ve o hedef doğrultusunda emek vermesidir (Ülgen, 1997: 62).
- ❖ Güdülenme, insan organizmasını davranışa yönlendiren, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara yön veren ve davranışların devamlılığını sağlayan, iç ve dış sebeplerle bunların işleyiş çarkıdır (Arık, 1996: 15).
- ❖ Güdülenme, belli amaçlara ulaşmak için güç kazanma halidir (Fidan, 1996).

Bireyin faaliyetleri, çalışması, sahip olduğu yetenek ve becerilere ve bunları kullanma imkânı bulup, bulmama durumuna göre çeşitlilik gösterecektir. Bireyleri, sahip oldukları yetenek ve becerileri kullanma amaçları doğrultusunda güdülemek gereklidir. Bu da ancak çeşitli teşvik ve özendirme araçları ile mümkündür (Konur, 2006: 17).

Güdülenme, birçok farklı konuyla bağlantı kurulabilecek bir kavramdır. Akademik güdülenme de ilişki kurabileceğimiz önemli konulardan biridir. Akademik güdülenme konusu, gerek eğitimcilerin gerekse de psikologların sürekli ilgisini çekmiştir. Bir taraftan güdülenme süreçlerinin açıklanması, diğer taraftan güdülenmenin diğer psiko-eğitsel değişkenlerle ilişkisi birçok araştırmaya konu olmuştur. Bugün birçok psikolog ve eğitimci öğrenci güdülenmenin okul öğrenmesi için önemli bir faktör olduğu konusunda hem fikirdirler. Akademik güdülenme, akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler ise derse daha fazla ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmayı külfet olarak görmemekte ve öğrenmek için daha çok emek sarf etmektedir. Bununla birlikte bu öğrenciler; öğrenmek için ısrarcı olurken, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencileri diğerlerinden farklı kılarken, akademik başarılarını da arttırmaktadır (Ünal, 2013) Günümüzde birçok aile çocuğunun derslere ilgi duymadığından, pek çok eğitimci öğrencilerin derslere karşı ilgisizliğinden yakınmaktadır. Bunun temel sebebi akademik güdülenme yetersizliğidir. Akademik güdülenmeyen öğrenci; derslere karşı ilgisiz, merak duygusu olmayan, soru-cevap ve sorgulama etkinliklerinden uzak, aynı zamanda öğretmenin derse karşı ilgisini körelten öğrencidir.

Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden birisi, öğrencilerin öğrenme sürecinde istekli olmasıdır (Harter, 1981). Çocuklar okula ilk başladıklarında öğrenmeye daha isteklidirler. Evde okula giden abla veya kardeş varsa, onlar çalışırken bir kâğıt ve kalem alır ve onun üzerine bir şeyler karalar, okuyamazlar da kitap alırlar ve kitapla oyalanırlar. Okula gitmek için kendilerini hazır hissederler. Fakat zaman geçip yaşları büyüyüp, okul çağına geldiklerinde, okula başlarlar, öğrenme istekleri azalır ve öğrenme konusu problem olmaya başlar. Konuların birçoğunun sıkıcı, anlamsız ve günlük hayatta ise yaramayacağını düşünürler. Bu açıdan baktığımızda öğrenmeye yönelik güdülenme sorunu, okulun ilk yıllarında başlar, öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilir ve yaşam kalitelerini düşürebilir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011: 563).

Yükseloğlu ve Karagüven (2013) göre; güdülenme, öğrenme isteği ve başarı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Akademik güdülenme, akademik başarıyı yükseltir ve güdülenme, öğrenciler için akademik gelişimin

en önemli basamağıdır. Bu nedenle güdülenme kavramı; öğrenmeye yönelik hedef saptama, öğrencilerin okula uyumunu sağlama gibi konular üzerinde durulurken, mutlaka dikkate alınması gerekmektedir (Yazıcı, 2009). Son araştırmalara baktığımızda akademik güdülenme ile başarının birbirine bağlı olduğunu açık şekilde görmekteyiz (Akomolafe, Agunmakin, & Fassoto, 2013; Rowell ve Hong, 2013; Olsen & Chernobilskt, 2016). Bununla birlikte öğrenci güdülenmesinin, öğrencinin sadece sınıf içindeki başarısını değil aynı zamanda gelecekteki kariyer başarısını da etkilediği görülmüştür (Gottfried, A. E., Cook, C. R., & Morris, P. E, 2005).

Bilişüstü Farkındalık

"Bilişüstü" kavramını ilk kez Flavell, (1976) tarihinde çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir çalışmada kullanmış ve bu kavramı eğitim literatürüne kazandırmıştır (Pehlivan ve Şahin, 2007). O, bu terimi aslında "bir kimsenin bilişsel süreçler hakkındaki öz-bilgisini ve bilişsel süreçleri denetlemekte kullandığı bilgilerini tasvir etmesi" anlamında kullanmıştır (Soydan, 2001). Flavell, üstbiliş (metacognition) de kapsayacak biçimde kuramını yeniden yapılandırmıştır. Üstbiliş, bireyin kendi düşünme faaliyetlerinin farkında olması ve bu faaliyetleri kontrol altına alabilmesidir (Brown, 1978; Flavell, 1979; Wellman, 1985; Beauford, 1996; Huiitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003; Jager, Jensen ve Reezigt, 2005).

Son yıllarda öğretim süreçleri içerisinde, bireylerin öğrendikleri bilginin ne olduğundan ziyade, bilgiyi edinme yollarının nasıl olduğu üzerinde durulmaktadır (Taş ve Sırmacı, 2018). Diğer bir deyişle içinde yaşadığımız yüzyılın paradigması, bireylerin ne öğrendikleriyle değil, "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilip bilmedikleriyle ilgilenmektedir (Çakıroğlu, 2007). Bu paradigma üzerinden baktığımızda da başarılı öğrencilerin, ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkında olanlar olduğunu görürüz. Çünkü öğrenmenin etkili olması büyük oranda onun, bilinçli olarak yürütülmesine bağlıdır (Eggen ve Kauchak, 2001). Diğer taraftan, Özsoy (2007) kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, gözlemleyebilme ve öğrenme özdenetimi gibi yetilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri oluşturduğunu ifade etmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde, bilinçli bireyler yetiştirme çabalarıyla birlikte üstbiliş kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın ortaya çıkmasından sonra ise bilinçli bireyler yetiştirme çabası daha anlamlı bir yolda ilerlemeye başlamıştır (Özsoy, 2008). Üstbiliş, en genel anlamıyla; insanın; algılama, hatırlama ve düşünmesinde rol oynayan zihinsel faaliyetlerin bilincinde olması ve bunları kontrol etmesi olarak ifade edilmektedir (Huiitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003). Üstbiliş, Akpunar'a (2011) göre ise, kendi kendine anlam kazanan bir kavram olmayıp, biliş bağlamında anlamlandırılan bir terimdir. Üstbiliş, her ne kadar bilişin "üstü" ve "ötesi" olarak ifade edilmiş olsa da aslında bilişin bir parçasıdır. Dolayısıyla üstbiliş, içinden çıktığı düşünülen bilişten ayrı olarak, farklı bir şekilde ele almak doğru değildir (Taş ve Sırmacı, 2018).

Bilinçli bireyler, ancak kendilerini bilme olgusu ile donattıklarında eğitim sürecinin ürünleri olarak toplumda yer edinebilirler (Özsoy, 2008). Yalnızca bilgileri aktarımını kendisine amaç edinen eğitim; insanın bilme yeteneğinin ne olduğu ve nasıl olacağı konusuyla hiç ilgilenmez (Morin, (2003). Bilgi, doğası incelenmeden kullanılabilecek hazır bir materyal olarak düşünülmemelidir. Bu nedenle öğrenilenin bilinmesi, eğitimde mutlak bir faktördür. Bu açıdan gözlem faaliyetlerinin, kendini gözlemekten; eleştirilerin ise, özü eleştirmekten uzaklaşmaması gerekir. Bu aynı zamanda kendini bilmenin de gereğidir (Kuçuradi, 2003).

Üstbilişsel stratejiler, üstbiliş süreçlerinde önemli zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik şekilde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir (Taş ve Sırmacı, 2018). Bu nedenle üstbiliş alanında yapılan birçok araştırma, bahsettiğimiz stratejiler üzerine odaklanmıştır. Çünkü biliş düzenleme ve kontrol edebilme becerisi, öğrencilerin bilgiyi esnek ve gerekli durumlara uygun olarak kullanabilmelerine imkan tanır. Genel anlamda alan yazın, dört bilişüstü farkındalık düzeyi üzerine yoğunlaşmıştır (Deseote, Roeyers, Buysee, 2001; Deseote ve Roeyers, 2002; Lucangeli ve Cornoldi, 1997). Bunlar:

- ❖ Planlama
- ❖ Tahmin
- ❖ İzleme
- ❖ Değerlendirme

Öğrenen yeni bir problemle karşılaştığında, sözünü ettiğimiz üstbiliş stratejileri, net bir sonuca ulaşmada önemli rol oynayacaktır (Özsoy, 2008). Bu stratejiler aracılığıyla birey kendisinin başarılı olup olamayacağını değerlendirir, görevi hangi adımlarla ne şekilde tamamlayacağını kararını alır, işlemlerinin ne şekilde ilerlediğine dikkat eder ve o sırada edindiği deneyimleri sonraki basamaklara taşır (Gourgey, 1998).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyonları (güdülenmeleri) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri:
 - a. Cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - b. Sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - c. ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - d. ile sosyal medyada günlük geçirilen zaman arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri;
 - a. Cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - b. Sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - c. ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - d. ile sosyal medyada günlük geçirilen zaman arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü becerileri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel yöntemli ilişkisel (korelasyonel) ve nedensel karşılaştırma modelli bir araştırmadır. "İlişkisel modelli araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. Nedensel karşılaştırma modelli araştırmalar ise insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır" (Büyüköztürk, 2013: 15-16). Bu araştırma öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyon düzeyleri ile sosyal medya kullanımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığından ilişkisel; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçladığından nedensel karşılaştırma modelli bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi Merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda, 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 32516 öğrenci oluştururken, örneklemini ise seçkisiz yöntemle belirlenen 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken uygun örneklem yöntemi esas alınmıştır. Uygun örneklem yöntemi, "para, zaman ve işgücü kaybını önlemeyi temel alan bir yöntemdir" (Büyüköztürk, 2013: 92). Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde bulunan her bir ilçeden birer tane olmak üzere toplamda iki adet ortaokul araştırma kapsamına alınmıştır. Özel ortaokullar ise araştırma kapsamına alınmamıştır.

Örneklem grubunu tanıttıcı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	174	43,5
	Erkek	226	56,5
Sınıf	5.Sınıf	122	30,5
	6.Sınıf	109	27,3
	7.Sınıf	63	15,8
	8.Sınıf	106	26,5

Tablo 1'de araştırmaya katılan resmi ortaokul öğrencilerinin kişisel özellikleri verilmiştir. Buna göre örneklemin %43,5'ini kız öğrenciler oluştururken, %56,5'ini de erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf değişkeni açısından en büyük grubu ise %30,5 ile 5.sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen, iki boyutlu (bilişüstü bilgi ve bilişüstü düzenleme) "Küçükler için üstbilişsel farkındalık ölçeği B formu"nu (*Junior metacognitive awareness inventory version B*) Türkçe'ye çevirip gerekli güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yapan Aydın ve Ubuz (2010)'un *Bilişüstü Yetiler Envanteri* kullanılmıştır. Veri toplama aracının üçüncü

bölümünde de ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilere demografik bilgi anketinde sorulan "Geçen dönemki karne not ortalamanız kaçtır?" sorusuyla alınıp, öğrencinin bulunduğu sınıfın sorumlu öğretmeni tarafından teyit ettirilmiştir.

Küçükler için üstbilişsel farkındalık ölçeği B Formu (Junior metacognitive awareness inventory version B): Ölçeğin orijinalinde 18 madde ve 2 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kuramsal alana uygun bir biçimde belirlenen bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme olarak ifade edilmiştir. Olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90 olarak belirlenmiştir. Ancak Aydın ve Ubuz'un yaptığı çalışmada ölçeğin madde sayısı 17'ye düşürülmüş, 1 madde ölçekten atılmıştır. Ölçeğin boyutlarının cronbach alpha güvenirlik katsayıları bilişsel bilgi boyutu için .75, bilişsel düzenleme boyutu için ise .79 olarak belirlenmiştir.

Akademik Güdülenme Ölçeği (Academic Motivation Scale): Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li derecelleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa değeri .852 olarak bulunmuştur.

Demografik Bilgi Anketi: Katılımcıların "cinsiyet, sınıf, günlük sosyal medyada harcanan zaman, GANO" bilgilerinin alındığı demografik bilgi anketi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin normallik dağılımına çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre bakılıp verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. Hatalı veya eksik doldurulan ölçekler ayıklanmış olup, 430 ölçekten geriye kalan 400 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler, birinci ve ikinci alt problemin a başlıkları kapsamında bağımsız gruplar t testi, b başlıkları kapsamında Tek Yönlü ANOVA testi, c ve d başlıkları kapsamında Pearson Korelasyon testlerine, üçüncü ve son alt problem kapsamında Pearson korelasyon testine tabi tutulmuştur. Tek yönlü ANOVA testinde farkın hangi gruplardan kaynaklı olduğunu bulmak için yapılan çoklu grup karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinden Sidak testi tercih edilmiştir. Sidak testi, varyansların homojen olması durumunda kullanılabilen bir testtir. Ayrıca diğer bazı çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testlerinin barındırdığı I. Tip hatayı barındırmaz ve grupların eşit örneklem sayısı bulundurmasını gerektirmez (Kayri, 2009). Araştırmada kullanılan Eta kare (η^2) göstergesi etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Etki büyüklüğü, en genel ve ortak tanımıyla "ortalamalar arasındaki farkın ya da ilişkilerin standartlaştırılmış ölçümü" olarak ifade edilmektedir. Eta kare değeri; .01 için küçük, .06 için orta, .14 için geniş olarak yorumlanmaktadır (Özsoy & Özsoy, 2013). Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri SPSS 23.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyonları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin puan ortalamaları ve puan ortalamalarına karşılık gelen düzeyleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyon beşli dereceleme ölçeklerinin puan aralıkları ve düzeyleri

Değişken	\bar{x}	ss	Seçenekler	Puan	Değişken	\bar{x}	ss	Seçenekler	Puan
Bilişüstü Farkındalık	3.89	0.62	Hiçbir Zaman	1.00-1.79	Akademik Motivasyon	3.71	0.81	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
			Nadiren	1.80-2.59				Az Katılıyorum	1.80-2.59
			Bazen	2.60-3.39				Orta Düzeyde Katılıyorum	2.60-3.39
			Sıklıkla	3.40-4.19				Çoğunlukla Katılıyorum	3.40-4.19
			Her Zaman	4.20-5.00				Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Tablo 2'deki puan aralıklarına bakıldığında öğrencilerin bilişüstü farkındalık ortalama puanları 3.89, düzeyleri "sıklıkla" olduğu; akademik motivasyon ortalama puanları 3.71, düzeyleri "çoğunlukla katılıyorum" olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.a. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci alt başlığı "öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar üzerinde T Testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmış Farklılaşmadıklarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bilişüstü	Kız	226	3.86	.58	398	-.981	.327
Farkındalık	Erkek	174	3.92	.66			

Tablo 3.'teki değerlere bakıldığında; öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile cinsiyetler arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak fark görülmemektedir ($t=-.981, p<.05$).

4.2.b. Sınıf değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci alt başlığı "öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmış Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Bilişüstü	5. Sınıf	122	4.11	.55	8.526	.000	5>6,7,8	.065
Farkındalık	6. Sınıf	109	3.86	.69				
	7. Sınıf	63	3.70	.74				
	8. Sınıf	106	3.79	.48				
Toplam		400	3.89	.62				

Tablo 4.'teki değerlere bakıldığında; öğrencilerin sınıf düzeyleri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=9.106$ ve $p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında bilişüstü farkındalık düzeyi $\bar{X} = 4.11$ puan ile 5.sınıflarda en yüksek, ikinci sırada $\bar{X} = 3.86$ puan ile 6. sınıflar, en düşük olarak da $\bar{X} = 3.70$ puan ile 7.sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak testine göre ortaya çıkan farklılık 5. Sınıflar ile diğer sınıflar arasında ve 5. Sınıf öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2 = .065$) orta düzey olduğu görülmektedir.

4.2.c. Akademik başarı değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü alt başlığı "öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	\bar{X}	SS	1	2
1. Akademik Başarı	84.71	5.24	-	
2. Bilişüstü Farkındalık	3.89	.62	.24*	-

Tablo 5.'teki değerlere bakıldığında; öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyon işlemi, bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasında, pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0.24, p<.05$).

4.2.d. Sosyal medya değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü alt başlığı "öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin sosyal medyada günlük geçirilen zaman ile aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri İle Sosyal Medyada Günlük Geçirdikleri Zaman Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	\bar{X}	ss	1	2
1. Sosyal Medya	1.72	2.07	-	
2. Bilişüstü Farkındalık	3.89	.62	-.17*	-

Tablo 6'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile sosyal medyada günlük geçirdikleri zaman arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyon işlemi, bilişüstü farkındalık düzeyleri ile sosyal medyada günlük geçirilen zaman arasında, negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=-0.17, p<.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.3.a. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin birinci alt başlığı "öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar T Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin t testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Akademik Motivasyon	Kız	226	3.76	.75	398	1.020	.309
	Erkek	174	3.67	.86			

Tablo 7.'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t=1.020, p<.05$).

4.3.b. Sınıf değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci alt başlığı "öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda tek yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Akademik Motivasyon	5. Sınıf	122	4.08	.63	17.341	.000	5>6,7,8; 6>7	.15
	6. Sınıf	109	3.75	.82				
	7. Sınıf	63	3.36	1.04				
	8. Sınıf	106	3.46	.65				
Toplam		389	3.71	.81				

Tablo 8.'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin sınıf düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=17.341, p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında akademik motivasyon düzeyi $\bar{X}=4.08$ puan ile 5.sınıflarda en yüksek, ikinci sırada $\bar{X}=3.75$ puan ile 6. sınıflar, en düşük olarak da $\bar{X}=3.36$ puan ile 7.sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak testine göre ortaya çıkan farklılık 5. Sınıflar ile diğer tüm sınıflar arasında ve 5. Sınıflar lehine, 6. Sınıflar ile 7. Sınıflar arasında, 6. Sınıflar lehine çıkmıştır. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.15$) büyük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3.c. Akademik başarı değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin üçüncü alt başlığı "öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	\bar{X}	SS	1	2
1. Akademik Başarı	84.71	5.23	-	
2. Akademik Motivasyon	3.71	.81	.23*	-

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyon işlemi, akademik motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında, pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0.23$, $p<.05$).

4.3.d. Sosyal medya değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü alt başlığı "öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile sosyal medyada günlük geçirilen zaman arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri ile Sosyal Medyada Günlük Geçirdikleri Zaman Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	\bar{X}	SS	1	2
1. Sosyal Medya	1.72	2.07	-	
2. Akademik Motivasyon	3.71	.81	-.21*	-

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile sosyal medyada günlük geçirdikleri zaman arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyon işlemi, akademik motivasyon ile sosyal medyada günlük geçirilen zaman arasında, negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=-0.21$, $p<.05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri ile Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	\bar{X}	SS	1	2
1. Akademik Motivasyon	3.71	.81	-	
2. Bilişüstü Farkındalık	3.89	.62	.72*	-

Tablo 11'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyon işlemi, akademik motivasyon düzeyleri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında, pozitif yönde, yüksek düzey ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0.72$, $p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyonlarının ne düzeyde oldukları sorusunda cevap aranmıştır. Yapılan betimsel analiz sonucunda öğrencilerin bilişüstü farkındalık ortalama puanları 3.89, düzeyleri ise "sıklıkla"; akademik motivasyon ortalama puanları 3.71, düzeyleri ise "çoğunlukla katılıyorum" olarak bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminin **(a)** başlığında; bilişüstü farkındalık düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgudan yola çıkarak öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediğine ulaşılmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Aydın & Coşkun, 2011; Balcı, 2007; Kışkır, 2011; Yıldırım, 2010). Ancak alan yazında bu bulgunun tersini söyleyen araştırmalar da mevcuttur (Altındağ, 2008; Demir & Özmen, 2011; Schleifer & Dull, 2009; Sheorey & Mokhtari, 2001; Tunca & Şahin, 2014). Gage ve Berliner (1988) gibi araştırmacılar ise bilişüstü yetiler, belirli bir yaş diliminden itibaren (5-7 yaş) anlaşılmaya başlar ve okul dönemleri boyunca da gelişmeye devam eder. Bilişüstü yeteneklerdeki farklılıklar, bireylerin cinsiyetlerinden ziyade genetik ve deneyimsel özellikler sebebiyle oluşmaktadır (Akt. Kışkır, 2011).

Araştırmanın ikinci alt probleminin **(b)** başlığında; bilişüstü farkındalık düzeyinin sınıf değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgu; anlamlı bir fark olduğu, bu farkın da en küçük sınıf ile 6., 7., 8. Sınıflar arasındaki farktan kaynaklandığı ve küçük sınıfın lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu bulgunun tersi niteliğinde, Pressley ve Ghalata (1989) ile Kolic-Vehovic ve Bajsanki (2006) yaptıkları çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulgusuna paralel olarak ise Akçam (2012) yaptığı çalışmada sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın da küçük sınıfların lehine çıktığı ifade edilmiştir. Ayrıca yine araştırma bulgusunu destekleyecek nitelikte İflazoğlu Saban ve Saban (2008)'ın yaptığı çalışmada, küçük yaş grubu ve 1. sınıfların lehine bilişüstü farkındalık düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. Küçük yaş veya küçük sınıflardaki öğrencilerin derslerine karşı gösterdikleri çabanın daha yüksek olduğu göz önüne alındığında (İflazoğlu Saban & Saban, 2008) üst sınıflara göre bilişüstü farkındalık düzeylerinin yükselmesinin anlaşılır bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin **(c)** başlığında; bilişüstü farkındalık ile akademik başarı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Ortaya çıkan bulgular, bilişüstü farkındalık düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif, anlamlı ve düşük bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Topçu ve Tüzün (2009) yaptıkları çalışmada, bilişüstü farkındalık düzeyinin, akademik başarı değişkeni üzerinde oldukça önemli bir rol oynadığı sonucunda varmışlardır. Schraw, Crippen ve Hartley (2006) bilişüstü farkındalık düzeyinin oldukça önemli olduğunu çünkü bireylerin bilgi ve beceri düzeylerinin farkında olmalarını, en uygun düzeyde etkinlikle kısıtlı öğrenme kaynaklarını planlama ve düzenlemeyi, öğrenme becerilerinin farkına varmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Sperling Howard, Miller ve Murphy (2002) yaptığı çalışmada, bazı çalışmalarda bilişüstü farkındalık düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bazı çalışmalarda ise anlamlı bir ilişki olmadığını ifade edildiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin **(d)** başlığında; bilişüstü farkındalık düzeyi ile sosyal medyada günlük geçirilen zaman değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile sosyal medyada geçirilen zaman arasında anlamlı, negatif ve düşük bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ile ilgili alanyazında bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Sosyal medya kullanımının, bireyde zihinsel bir aktiviteyi etkin bir şekilde çalıştırmadığı düşünülürse, bilişüstü farkındalığın gelişmemesi beklenen bir durum olabilir.

Akademik motivasyon ile ilgili alt problemlerden birincisinin **(a)** başlığında; akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda akademik motivasyonun düzeyi, cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte, Altınok (2004), Ertem (2006), Legault, Green-Demers & Pelletier (2006), Rusillo- Arias, (2004), Semerci ve Duman (2013), çalışmalarında kız ve erkekler arasında akademik güdülenme açısından bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Patrick, Ryan ve Pintrich (1999) ve Anderman ve Midgley (1997) akademik motivasyon ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi asıl etkileyen etmenin cinsiyet farklılığından çok akademik disiplin olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin **(b)** başlığında; akademik motivasyon düzeyinin sınıf değişkenine göre fark olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ifade edilmiş olup, bu farkın 5. Sınıf ile diğer sınıflar ve 6. sınıf ile 7. sınıf arasındaki farktan kaynaklandığı bulunmuştur. Küçük sınıfların lehine çıkan fark, sınıf düzeyi yükseldikçe motivasyon düzeylerinin düştüğüne işaret etmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinin azalmasına neden olarak, ders içeriklerinin ağırlaşması, öğrencilerdeki tükenmişlik düzeylerinin artması ve yaklaşan merkezi sınavın yarattığı baskı gösterilebilir (Yaman & Dede, 2007).

Araştırmanın üçüncü alt probleminin **(c)** başlığında; akademik motivasyon düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. İki değişken arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Akademik motivasyonun tüm boyutlarının, akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir (Brackney & Karabenick, 1995; Credé & Phillips, 2011). Motivasyon düzeyi, öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde, ders çalışmak için çaba göstermesinde ve dolayısıyla da başarı sağlamasında ön planda yer alan değişkenlerden biri olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin **(d)** başlığında; akademik motivasyon düzeyi ile sosyal medyada geçirilen zaman arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulguya göre, akademik motivasyon düzeyi ile sosyal medyada geçirilen zaman arasında anlamlı, negatif ve düşük bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu bulguya ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sosyal medyada fazla vakit geçirmek, öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Ayas & Horzum, 2012). Sosyal medyanın bu ve buna benzer olumsuz yanları düşünülürken, öğrencilerin akademik motivasyonlarının olumsuz etkilenmesi beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemine bakıldığında, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Demir-Gülşen, 2000; Landline & Stewart, 1998). Bilişüstü farkındalık, bireyin bir işi bitirebilmesine ve akademik olarak başarıya ulaşabilmesine olan inancını arttırdığından dolayı akademik motivasyonunu da arttırması olası bir durumdur (Landline & Stewart, 1998).

Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyon düzeylerinin her ikisi açısından da bakıldığında, yaşça küçük olan öğrencilerin puan düzeyleri yaşça büyük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından, küçük yaş grubundaki öğrenciler ile büyük yaş grubundaki öğrencilerin ortak katılımının sağlanabileceği sınıf içi veya ders dışı etkinlikler düzenlenebilir.
2. Tüm öğrencilerin bilişüstü farkındalık ile akademik motivasyon düzeylerinin sosyal medya kullanımı ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda aileler ve öğrenciler bilinçlendirilerek internet kısıtlama programları vb. uygulamalar ile öğrencilerin sosyal medya kullanımlarının kontrol altına alınması sağlanabilir.
3. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyon düzeylerinin her ikisinin de, akademik başarı ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma bulgusu olarak bilişüstü farkındalık ile akademik motivasyon düzeyinin birbirleriyle pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bilişüstü farkındalık ve akademik motivasyon düzeyini yükseltebilecek yukarıdaki önerilerin, öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynler tarafından uygulanması sadece öğrencilerin bilişüstü farkındalık ile akademik motivasyon düzeyini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda akademik başarı düzeyini de arttırabilecektir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akçam, S. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pressley, M. & Ghalata, E.S. (1989). Metacognitive benefits of taking a test for children and young adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 430-450.
- Kolic-Vehovec, S. & Bajranki, I. (2006). Age and gender differences in some aspects of metacognition and reading comprehension. *Drustvena Istrazivanja*, 15(6), 1005-1027
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlilik arasındaki ilişki: İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. İnsan ve Toplum Bilimleri araştırmaları Dergisi, Vol/6, Sayı/3. S.1376-1398.
- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013, May). The Role of Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Academic Self-Concept in Predicting Secondary School Students' Academic Performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335-342.
- Akpınar, B.(2011).Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4, 353-365.
- Altındağ, M. (2008). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altınok, H. (2004). Öğretmenlerinin Fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26, 1-8.
- Anderman, E.M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Arık, A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Ayas, T., Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online* 11(2): 369-380.
- Aydın ve Ubuz (2010). Turkish version of the junior metacognitive awareness inventory: The validation study. *Education and Science*, 35(157), 30-45.
- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011), *Geography Teacher Candidates" Metacognitive Awareness Levels: A Case Study From Turkey*, Archives of Applied Science Research, Sayı:2 s.551-557,
- Bacanlı, H. ve Şahinkaya, Ö. (2011). The Adaptation Study Of Academic Motivation Scale Into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sözlü matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başaran, I. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Beauford, J. (1996). A Case Study of Adult Learners' Metacognitive Strategies in Factoring Polynomials over the Integers. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37 (2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brackney, B. E., & Karabenick, S. A. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 456-465.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem A: Ankara*.
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilis. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Demir, Ö. & Özmen, S. K. (2011) Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Demir-Gülşen, M. (2000). A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition – a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Desoete, A., Roeyers, H. ve Buysee, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 435-449.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. *Balikesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (1.baskı), Ankara: Alkim Yayınevi.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Cook, C. R., & Morris, P. E. (2005). Educational Characteristics of Adolescents With Gifted Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Investigation From School Entry Through Early Adulthood. *The Gifted Child Quarterly*, 49(2), 172-186. Retrieved October 12, 2014, from ProQuest Education Journals.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81-96.
- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Huitt, W. (1997). *Metacognition. educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- İflazoğlu Saban, A. & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege eğitim dergisi*, 9(1), 35-58.
- Jager, B., Jansen, M. ve Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 179-196.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Kullanılan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atılım Üniversitesi.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Konur, Y.D. (2006). *İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kuçuradi, İ. (2003). Sunuş yazısı. Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi, (Yazar: E. Morin; Çev: H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Landline, J. & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy and academic motivation. *Canadian Journal of Counseling*, 32(3), 200-212.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.
- Lucangeli, D. ve Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.
- Morin, E. (2003). Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi. Çeviren: H. Dilli. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Olsen, A. K., & Chernobilsky, E. (2016). The effects of technology on academic motivation and achievement in a middle school mathematics classroom. United States: Master of Arts in the Graduate Program Caldwell University.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Motivasyon Araçlarının Farklı İşletmeler Açısından Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gazi Üniversitesi.
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim besinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26110/275094>

- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Patrick, H., Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 11, 153-171.
- Pehlivan, E. ve Şahin, F. (2007). Fen bilgisi dersi "Canlının İç Yapısına Yolculuk" ünitesinde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 171- 184.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. (1996). *Motivation In Education: Theory, Research, And Applications*. Upper Saddle, Nj: Prentice-Hall, İne.
- Rowell, L. P., & Hong, E. P. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171. Retrieved October 12, 2014, from ProQuest Education Journals.
- Rusillo, M. T. C. & Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 97-112.
- Ryan, R., M. ve Deci, E., L., (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schleifer, L. L. F. & Dull, R. B. (2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, 24 (3), 339-367
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Semerci, Ç. ve Duman. B. (2013). Achievement motivations of the students studying at computer and instructional technolo- gies teaching department. *Mevlana International Journal of Education*, 3(1), 134-142.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Soydan, Ş. (2001). Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: An alternative assessment attempt, M.S. Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of childrens' knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Taş, F. ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 336-351.
- Topçu, M. S. & Tüzün, Y. T. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary education online*, 8(3), 676-693.
- Tunca, N. & Alkın Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Türkçe Sözlük, (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. Baskı. Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Alkim Yayınları, Ankara.
- Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. In: D. L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, T. GeryWaller (Eds.). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando: Academic Press.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology* (7th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Yaman, S. & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.
- Yazıcı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi*, Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed), (379-405). Motivasyon. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, S. (2010). *Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile benzer matematiksel problem türlerini çözmeleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yükseloğlu S. M ve Karagüven M. H, (2013). "Academic Motivation Levels of High School Students", INTE-2013 4th International Conference on New Horizons in Education Roma, 2013.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Metin KIRBAÇ
metin.kirbaç@inonu.edu.tr

Arş. Gör. Fatih KAYA
fatih.kaya@inonu.edu.tr

An Investigation of Preservice Preschool Teachers' Knowledge and Attitudes toward Children with Autism Spectrum Disorders

Binnur Yıldırım Hacıbrahimoğlu, Giresun University, ORCID ID: 0000-0002-6471-6054

Ayşegül Ustaogđlu, Sinop University, ORCID ID: 0000-0003-2865-448X

Abstract

The aim of this study was to investigate the attitude and knowledge of the early childhood preservice teachers about Autism Spectrum Disorders (ASD). The study was designed as a descriptive study and conducted with 193 preservice teachers from third and fourth grade studying early childhood education. Autism Inclusion Questionnaire developed by Segall in 2008 was used to collect data in the study. The scale consists of two parts as knowledge and attitude dimensions. The part of the scale that was used to measure preservice teachers' level of knowledge about children with ASD was rated according to the categories "true, false and I do not know". The attitude part in the scale is composed of seven point Likert items by expressing according to the participation of the preservice teacher in the opinions stated. Independent samples T-test was used to determine whether the attitudes and knowledge levels of the preservice teachers differed significantly from the characteristics of the preservice teachers. The results of the study showed that preservice teachers' attitudes towards children with ASD differed based on their background of taking education on autism. Results revealed that preservice teachers' attitudes did not differ in terms of the variables of class level, working with children with ASD, and getting special education course. When the knowledge level of the participants was examined, it was found that preservice teachers have not sufficient knowledge about autism generally. It was found that preservice teachers have especially incorrect knowledge on six items on the knowledge scale.

Keywords: Early childhood education, autism spectrum disorder, early childhood preservice teacher, inclusion



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 491-506
DOI: 10.17679/inuefd.441184

Article type:
Research article

Received : 05.07.2018
Accepted : 01.08.2019

Suggested Citation

Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. & Ustaogđlu, A. (2019). An investigation of preservice preschool teachers' knowledge and attitudes toward children with autism spectrum disorders, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 491-506. DOI: 10.17679/inuefd.441184

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Autism is defined as a developmental disorder that occurs in early childhood, has a limited area of interest in exhibiting disorder, social interaction and social relation problems, stereotypes and repetitive behaviors (American Psychiatric Association, 2013). As the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in general education classes tended to increase (Sanz-Cervera, Fernandez-Andres, Pastor-Cerezuela & Tarraga-Minguez, 2017), teachers' or preservice teachers' level of knowledge about ASD have become an important requirement (Hart & Malian, 2013; Hart & More, 2013). Among the factors affecting teachers' views are the experiences with students with disabilities, grade, the type of disability, education, practical knowledge and support (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Dahle, 2003; Hannah & Piler, 1983; Harrower & Dunlap, 2001; Jordan, 2005), while teachers generally display a positive attitude towards inclusion (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996). Although preservice teachers' opinions about inclusion have been examined before, the studies on the views of the inclusion practices of children with certain disabilities such as autism are still very limited (Barned, Knapp & Neuharth-Pritchett, 2011; Sanz-Cervera, Fernandez-Andres, Pastor-Cerezuela & Tarraga-Minguez, 2017). Sanz-Cervera and et al. (2017) conducted a study comparing preservice teachers' (attending early childhood education and primary school education programs) levels of knowledge, conceptual errors, and lack of knowledge about ASD in the freshmen and senior years. Their findings indicated that freshmen students had more level of knowledge and misconceptions about autism while senior students' level of knowledge was high and their misconceptions decreased as a matter of the special education courses that took throughout their education.

Purpose

The aim of the study is to examine the knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers towards children with ASD. To achieve this aim, participants' level of knowledge and attitudes about the children with ASD will be investigated. Also, the relationship between the demographic variables and their knowledge level on children with ASD and their attitudes towards children with ASD will be examined.

Method

This study was conducted with a descriptive design. Participants in the present study were recruited by simple random sampling. A total of 193 students, 174 female and 19 males, consisting of early childhood preservice teachers who were attending third and fourth grade were participated in the study. "Autism Inclusion Questionnaire" which was developed by Segall (2008) was used as the data collection tool in the study. Turkish adaptation study of the measurement tool was carried out by Demir and Aydın (2012). "Knowledge on Autism Spectrum Disorder" part has 15 items and these items are scored based on the categories "true, false, and I do not know". In the questionnaire developed by Segall (2008), the "Attitude Toward the Inclusion of Autistic Children" has 27 items, and then this scale was revised with teacher candidates by Barned, Knapp and Pritchett (2011). The revised version of the scale was used in the present study. The revised version has 19 items which are rated on a 7-point Likert-type rating "seven (I agree absolutely)" and "one (not absolutely)".

In the present study, frequency analysis was used to analyze participants' knowledge levels. In addition, independent sample t-test were used to determine whether the attitudes and knowledge levels of the preservice teachers differed significantly according to the characteristics of the preservice teachers.

Findings

When the findings were examined, it was determined that the preservice teachers did not respond six items correctly. 164 preservice teachers responded "I do not know" to the item "The diagnostic criteria for Asperger's Syndrome are identical to High Functioning Autism.". Although the same item is evaluated by 15 preservice teachers as "False", 14 preservice teachers responded as "True". The item "Medication can alleviate the core symptoms of ASDs" (requires the response "False") was answered as "I do not know" by 91 preservice teachers and "True" by 59 preservice teachers. In the light of these findings, the result indicated that the preservice teachers do not have the correct knowledge about the use of drug treatment in autism.

A large majority (n = 124) of preservice teachers responded the item "Most children with ASDs have cognitive abilities in the intellectually disabled range. " as "True" which is the correct answer. However, 77 preservice teachers answered the item as "I do not know". These participants did not know the correct knowledge about the cause of autism. The great majority of participants (n = 151) have incorrect knowledge about the item "The core deficits in ASDs are impaired social understanding, language abnormalities, and impaired sensory functioning." Only eight prospective teachers responded correctly to this statement. The majority of responses to the item "Traumatic experience very early in life can cause an ASD" have been identified as "I do not know" (n = 76) and "True" (n = 74) in the "Knowledge Levels of ASD" form. The number of preservice teachers who answered this item correctly was only 43. Preservice teachers' knowledge of children with ASD and their attitudes towards children with ASD were examined in relation to certain demographic variables (grade, previous experience with children with ASD, and taking a course about special education), it has been found that teachers' attitudes towards the children with ASD did not differ significantly based on these variables. The only significant relationship was found between early childhood preservice teachers' attitudes towards children with ASD and prior training on autism. However, there was not any significant difference in the knowledge levels of early childhood preservice teachers' who have prior training on autism and who do not have.

Discussion & Conclusion

To investigate knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers about ASD is the aim of the current study. It has been seen that early childhood preservice teachers' knowledge levels about ASD are not adequate for working with autistic children. Today, we see that teachers from different fields are working with children in early childhood education. Further research should be carried out and compare the knowledge of and attitudes towards children with ASD of teachers who have various backgrounds. Also, in teaching practice course preservice teachers can be provided teachers who are experienced in the field of special education. As a result of the findings, a more valid needs analysis can be made by observing the teachers at their first year and their fifth year. With more comprehensive data collection methods and tools, detailed information on preservice teachers can be obtained and appropriate information and examples of applications can be presented. This information can shape the content of the special education course in the undergraduate program of early childhood education programs.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklara İlişkin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi

Binnur Yıldırım Hacıbrahimoğlu, Giresun Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6471-6054

Ayşegül Ustaoglu, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2865-448X

Öz

Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, betimsel tarama deseninde yürütülmüştür. Araştırma okul öncesi öğretmenliği üçüncü ve son sınıfta öğrenimine devam eden 193 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada "Otizm Kaynaştırma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracı bilgi ve tutum boyutu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla kullanılan bölümü "doğru, yanlış ve bilmiyorum" kategorilerine göre derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan otizmliler çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutum bölümü ise öğretmen adaylarının belirtilen görüşlere katılıp katılmama durumu yedi dereceli likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının tutum ve bilgi düzeylerinin, adayların özelliklerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi istatistiksel yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının otizm konusunda eğitim alma durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi, otizmlilerle çalışma ve özel eğitim dersi alma değişkenlerine göre öğretmen adaylarının tutumlarında farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmanın bilgi düzeyi boyutunda ise öğretmen adaylarının genel olarak otizme yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi formunda özellikle altı maddeyle ilişkin yanlış bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, otizm spektrum bozukluğu, okul öncesi öğretmen adayı, kaynaştırma.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 491-506
DOI: 10.17679/inuefd.441184

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 05.07.2018
Kabul Tarihi : 01.08.2019

Önerilen Atıf

Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B & Ustaoglu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 491-506. DOI: 10.17679/inuefd.441184

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminin en hızlı olduğu bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim özelliklerini iyi bilmesi ve çocukları tanması önem arz etmektedir. Çocuğun gelişimsel özelliklerini ve gereksinimlerini iyi bilen bir öğretmen, çocuk, aile ve öğretmen açısından başarılı çıktılar elde edecektir. Eğitim ortamlarında çocukların gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurduğumuzda otizm spektrum bozukluğu da bireysel bir farklılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Otizm, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, sosyal iletişimde bozukluk, sosyal etkileşim ve toplumsal ilişkilerde sorunlar, basmakalıp ve yineleyici davranışlar sergileme ile sınırlı ilgi alanına sahip gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Amerika Birleşik Devletlerinde her 59 çocuktan birinin otizmden etkilendiği açıklanırken (Christensen ve diğerleri, 2016), Avrupa'da görülme sıklığı üzerine yapılan çalışmalarda her 100 doğumdan birinde otizm spektrum bozukluğunun görüldüğü belirtilmektedir (Autism Europe, 2015). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2017 yılında yayınladığı Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/2017 verilerine göre, kaynaştırma eğitimi veren anaokullarında 2407 erkek ve 1178 kız öğrenci olmak üzere toplam 3585 öğrenci yer almaktadır (MEB, 2017). MEB verilerinde otizmi olan öğrenci sayısına yönelik net veri bulunmamakla birlikte OSB tanısı ile kurumlara başvuru sayısında artış olduğu belirtilmektedir (Er-Sabuncuoğlu, 2016). Rakap, Birkan ve Kalkan (2017) tarafından hazırlanan raporda ise eğitim kademelerinde yer alan otizmlili öğrenci sayıları ayrıntılı olarak sunulmuştur. Rapora göre, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alan toplam 89 OSB tanılı çocuk olduğu belirtilmiştir. Hem yasa ve mevzuatların gerektirmesi hem de Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki sayılarının artma eğiliminde (Sanz-Cervera, Fernandez-Andres, Pastor-Cerezuela ve Tarraga-Minguez, 2017) olması genel eğitim sınıflarında bu çocuklarla karşılaşma olasılığı yüksek olan öğretmen ya da öğretmen adaylarının OSB hakkında bilgi düzeylerinin geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir (Hart ve Malian, 2013; Hart ve More, 2013). Sucuoğlu (2012) OSB'li çocuklar için en az sınırlandırılmış ortam genel eğitim okullarının ya da sınıflarının koşullarında bazı problemler olmasına karşın, öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları ve gerekli destek hizmetlere ulaşılabilirliğinin artırılmasıyla OSB'li çocukların başarısının artabileceğini bildirmiştir. Haimour ve Obaidat (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin (lisans ve lisansüstü), öğretim deneyiminin ve OSB'li çocuklarla olan etkileşimlerinin, bu çocuklara karşı tutumlarını olumlu ve anlamlı şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Öğretmenler genel olarak kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu görüş sergilemekle birlikte (Avramidis ve Norwich, 2002; Scruggs ve Mastropieri, 1996), öğrencilerin engel çeşidi, derecesi, engelli öğrenci ile olan deneyim, eğitim, uygulama bilgisi ve sunulan destekler öğretmenlerin görüşlerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Avramidis, Bayliss, ve Burden, 2000; Avramidis ve Norwich, 2002; Dahle, 2003; Hannah ve Pilner, 1983; Harrower ve Dunlap, 2001; Jordan, 2005). Dahle (2003) sınıfında otizmlili öğrenci bulunan öğretmenlerin öğretimsel yöntemler ve müdahale üzerine eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda bilgilerini yetersiz görmekte ve öğretim yapamadıklarını ifade etmektedirler (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Batu, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Odom ve Bailey, 2001; Rakap, 2017). Kaynaştırma uygulamasının başarılı olması öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceri ile ilişkili bulunmakta dolayısıyla öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olması kaynaştırmanın niteliğini artırdığı yönünde vurgulanmaktadır (Bredenkamp ve Copple, 1997; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir, Akalin, 2013; Werts, Wolery, Snyder ve Caldwell, 1996). Öğretmen davranışı ve kişiliği de otizmlili çocukların kaynaştırmalarında önemli görülmektedir. Otizmlili çocukların yer aldığı kaynaştırma sınıflarında öğretmen, neşeli, sabırlı (Safran ve Safran, 2001; Williams, 1995) kabul edici, anlayışlı, hoşgörülü ve model olmalıdır (Safran, 2002). Otizmlili çocukların sosyal becerilerde yetersiz olmaları nedeniyle öğretmen aynı zamanda sınıftaki normal gelişim gösteren çocukları otizmlili öğrencinin olası problem davranışına karşı koruyarak bu süreçte aracı kişi olmalıdır (Griffin, Griffin, Fitch, Albera, ve Gingras, 2006; Safran, 2002). Örnek verilecek olursa, duygularını ifade etmekte güçlük yaşayan bir otizmlili çocuk için öğretmen, iletişimi destekleme yönünde müdahalede bulunmalıdır. Benzer şekilde, otizmlili öğrenci mecaz içerikli bir konuşmayı anlamadığında öğretmen konuşmanın içeriğini anlaşılabilir düzeyde açıklamalıdır (Segall, 2008).

Alan yazında OSB tanısı almış çocukların yer aldığı kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin ele alındığı çalışmaların ise yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen çalışmalarda, belirli bir tanı grubuna ait görüşlerden daha çok genel olarak engelli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ele alınmıştır. Scruggs ve Mastropieri (1996) öğretmen adayları ve

hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma algısına ilişkin yürüttükleri çalışmada, katılımcılar hafif derecede işitme, fiziksel ya da öğrenme problemi gibi az desteğe gereksinimi olan çocuklarla öğretim yapabildiklerini, çok az sayıda katılımcı ise orta ve ağır derecede tanısı olan çocuklar ile çalışabildiğini belirtmiştir. Gözlem yoluyla yürüttüğü çalışmasında Leyser (1988; Akt. Bamed, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011) öğretmen adaylarına belli bir süre özel eğitim alanına ilişkin eğitim verildikten sonra öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumlu düzeyde değiştiği sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Reber, Marshak, ve Glor-Scheib (1995) öğretmen adaylarına özel eğitim konusunda uygulama bilgisi üzerine eğitim vererek öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada, öğretmen adaylarına sunulan teorik ve uygulamalı bilginin adayların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını yüksek düzeyde olumlu yönde artırdığı sonucu elde edilmiştir. Engel gruplarına ilişkin elde edilen bulgularda ise, öğretmen adaylarının fiziksel engelli öğrencilere daha olumlu, epilepsi gibi süregelen hastalığı, davranış problemi olan ve otizmli öğrencilere karşı olumsuz tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Alan yazında otizm gibi belli bir yetersizliği olan çocukların yer aldığı kaynaştırma uygulamalarına ait öğretmen adaylarının görüşlerin incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve yakın bir süreçte ele alındığı tespit edilmiştir (Bamed, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Park, Chitiyo ve Choi, 2010; Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016; Sakallı Demirok ve Bağlama, 2014; Sanz-Cervera ve ark., 2017; Yasar ve Cronin, 2014). Bu araştırmalarda, öğretmen adaylarının otizme ilişkin bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Araştırmalar, genel olarak öğretmen adaylarının otizmli öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip olduklarını (Park, Chitiyo ve Choi, 2010; Sakallı Demirok ve Bağlama, 2014) ancak otizme yönelik bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu belirtmektedir (Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016; Sakallı Demirok ve Bağlama, 2014; Yasar ve Cronin, 2014). Sanz-Cervera ve ark. (2017) okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin birinci ve son sınıflarında okuyan öğrencilerle, öğrencilerin OSB hakkındaki bilgi düzeyleri, kavram hataları ve bilgi eksikliklerini karşılaştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmaya göre birinci sınıf öğrencilerinin OSB hakkındaki bilgi düzeyleri ve kavram hataları daha fazlayken, son sınıf öğrencilerin özel eğitim alanıyla ilgili gördükleri ders sayısının artmasıyla bilgi düzeylerinin arttığı, kavram hataları ve bilgi eksikliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar son yıllarda öğretmenlerin katılımcı olduğu iki çalışma da (Engstrand ve Roll-Pettersso, 2014; Rakap, Balıkcı ve Kalkan, 2018) tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ve otizme yönelik hizmet içi eğitim almaları öğretmenlerin bilgi ve tutumlarını etkileyen değişkenler olarak sunulmuştur.

Türkiye’de otizmli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerin ele alındığı araştırmalar ise oldukça sınırlıdır (Demir ve Aydın, 2012; Er-Sabuncuoğlu, 2016; Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016; Sakallı Demirok ve Bağlama, 2014; Yasar ve Cronin, 2014). Bu araştırmaların bulgularında görülen en önemli ortak özellik, öğretmen adaylarının otizme yönelik yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarıdır. Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan (2016) beş üniversite olmak üzere dört farklı öğretmenlik bölümünde öğretmen adayları ile çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının otizm ve otizmin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Araştırmada, otizmin nedenleri konusunda öğretmen adaylarının yanlış bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, anne ile etkileşim yetersizliğini ve sosyo-ekonomik düzey gibi sosyal durumları otizmin nedenleri arasında belirtmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının görüşleri otizmli çocukların kaynaştırma ortamından yararlanabileceği sonucu elde edilmiştir. Sakallı Demirok ve Bağlama (2014) farklı öğretmenlik programları ile yürüttükleri araştırmada öğretmen adayları otizmi gelişimsel bir yetersizlik olarak tanımlamış ve eğitimin önemini vurgulamışlardır. Ancak öğretmen adaylarının otizmin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve ailelere bu konuda bilgi veremeyecekleri bulgusu da araştırmada tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları, otizmli öğrencilere etkin ve uygun bir eğitim sağlama konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bir diğer araştırmada da (Yasar ve Cronin, 2014) Sakallı Demirok ve Bağlama’nın bulguları ile (2014) benzer bulgular görülmektedir. Yasar ve Cronin (2014) araştırmalarında öğretmen adaylarının otizmli öğrencilere kaynaştırma uygulamasında destek sağlanması gerektiğini ve otizm üzerine yeterli eğitim almadıkları sonucu elde edilmiştir. Demir ve Aydın (2012) tarafından hazırlanan bildiri çalışmasında sınıf öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde yer alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgileri ve tutumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının tutumları bölümlere göre farklılık göstermemiş ancak bilgi düzeyinde farklılık tespit edilmiştir. Zihin engelliler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Doğrudan okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ele alındığı bir çalışmaya (Er-Sabuncuoğlu, 2016) rastlanmıştır. Er-Sabuncuoğlu (2016) tarama modeli ile okul öncesi

öğretmenlerinin otizme yönelik bilgi düzeylerini otizm bilgi ölçeği kullanarak incelemiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin otizm konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları elde edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmaların dışında, Türkiye alanyazın taramasında Ergenekon (2005), Kodal (2006), Ergül, Baydık ve Demir (2013) ve Güleç-Aslan (2013) olmak üzere OSB'li öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin otizimli öğrencilere yönelik görüşlerinin ele alındığı dört çalışmaya rastlanmıştır.

Araştırmalar OSB'de erken tanı ve müdahalenin kritik öneme sahip olduğu (Samms-Vaughan ve Franklyn-Banton, 2009; Landa ve Kalb, 2012) ve bu tanı grubundaki çocukların gelecek yaşantılarına olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Hart ve More, 2013; MacDonald, Parry-Cruwys, Dupere ve Ahearn, 2014; Pierce, Courchesne, ve Bacon, 2016). Günümüzde erken tanı ve erken müdahalenin çocuğun gelişimine katkısı göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemde görev alan tüm öğretmenlerin ve uzmanların otizm hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının önemi artmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin otizme yönelik bilgi sahibi olmaları öğretmenlerin hem sınıf içerisinde hem de diğer eğitim ortamlarında öğrenciye karşı kabullenici olmaları başta olmak üzere öğretimsel uyarlamalar yapmalarında da yardımcı olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgilerinin ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın okul öncesi öğretmen adaylarının otizm üzerine bilgi düzeylerinin ve tutumlarının ortaya konulmasına, bunun sonucunda ne tür düzenlemeler yapılarak desteklenmeleri gerektiği konusunda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgilerinin ve tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bu bilgi ve tutumların adayların demografik özellikleri ile ilişkisi tespit edilecektir.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel tarama deseninde yürütülmüştür. Tarama deseninde, bir konuya, olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma grubu

Araştırma, Karadeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Araştırmada çalışma grubu olarak seçilen katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırması nedeniyle yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçme imkanı tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da bir araştırmacının okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile birlikte yürüttüğü bir dersin sorumlusu olması nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Okul Öncesi Öğretmenliği üçüncü (n=91, %47.2) ve dördüncü sınıf (n= 102, %52.8) öğrencilerinden oluşan 174 kadın ve 19 erkek olmak üzere toplam 193 öğrenci katılmıştır. Öğretmen adaylarının yaş ortalamaları 21,79 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 95'i (%49.2) özel eğitime ilişkin ders aldığını 88'i (%45.6) ise ders almadığını belirtirken, bu derslerin özel eğitim (n=63) ve kaynaştırma eğitimi (n=26) dersleri olduğu açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının 18'inin (%9.3) ailesinde, 50 (%26) öğretmen adayının ise yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunmaktadır. Ailesinde ve otizimli yakın çevresinde otizimli birey olduğunu belirten öğretmen adayı sayısı ise her iki grup için dört olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Segall (2008) tarafından geliştirilen "Otizm Kaynaştırma Anketi" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışması ise Demir ve Aydın (2012) tarafından yapılmıştır. Segall (2008) tarafından geliştirilen ölçme aracı, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin tutum, bilgi, deneyim ve var olan uygulamaları değerlendirmektedir. Ölçme aracı, demografik bilgiler, otizme ilişkin bilgi, otizimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutum, sınıf uygulamaları ve ankete verilen cevaplar ile ilgili görüşme talebi olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla kullanılan "Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Bilgi", "doğru, yanlış ve bilmiyorum" kategorilerine göre oluşturulmuş 15 maddelik bir bölümdür. Bu bölümde yer alan maddeler otizmin belirtileri, nedenleri ve tedavisine yönelik ifadeler içermektedir. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri doğru yanıtların yüzdesi otizm spektrum

bozukluğu olan çocuklara yönelik öğrenci bilgi düzeylerini ortaya koymaktadır. Bilgi formunda boş bırakılan maddeler orijinal halinde olduğu gibi "bilmiyorum" yanıtı şeklinde kodlanmıştır (Segall, 2008).

Segall (2008) tarafından geliştirilen ankette "Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum" ise 27 madde içermektedir. Bu araştırmada ise öğretmen adayları katılımcı grubu oluşturduğundan Bamed, Knapp ve Pritchett (2011) tarafından öğretmen adaylarına uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ölçeğin bu uyarlamasında yer alan 19 tutum ifadesi, öğretmen adaylarının belirtilen maddelere katılıp katılmama durumuna göre ifadelendirilmiş yedi dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan 19 tutum ifadesi, öğretmen adaylarının katılıp katılmama durumuna göre "yedi (Kesinlikle katılıyorum)" ile "bir (Kesinlikle Katılmıyorum)" arasında derecelendirilmiştir. Tutum bölümünde bazı maddeler ters kodlanarak puanlanmıştır. Tutumun toplam puanı, 8 ve 56 puan arasında değişmektedir. Toplam puanın 8 ve 24 puan arasında olması olumlu tutum; 40 ve 56 puan arası olumsuz tutum; 24 ve 40 arası ne olumlu ne de olumsuz yani nötr tutum olarak yorumlanmaktadır. Bu bölümün iç tutarlık katsayısı .69 olarak belirtilmiştir (Segall, 2008). Ölçme aracının tutum bölümüne ilişkin uyarlama çalışmasında ise temel bileşenler analizine dayalı faktör analizi ile cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda tutum bölümünün 15 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %41.50'sini karşıladığı açıklanmıştır. Tüm maddelere dayalı olarak ölçeğin güvenilirliği 0.76 olarak hesaplanmıştır (Demir ve Aydın, 2012). Bu çalışmada ise cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.72 elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Betimsel tarama araştırması olan bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgilerinin ve tutumlarını tespit etmek için öğretmen adaylarının ölçme aracını yanıtlamaları istenmiştir. Öncelikle ölçeğin uygulama çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izin, Demir ve Aydın'dan (2012) elektronik posta yoluyla alınmıştır. Araştırma verilerinin 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplandığı bu çalışmada ilgili fakülteden de gerekli izinler alındıktan sonra öğretmen adaylarının uygun olduğu gün ve saatte gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama yapılmıştır. Öğretmen adaylarına katılımcı olmalarına yönelik bilgi araştırmacının yürüttüğü derste duyurulmuştur. Katılmak isteyen öğretmen adayları ders sonunda çalışmanın yapılacağı dersliklere yönlendirilmiştir, çalışmaya ders sürecinde yer alan tüm öğretmen adayları gönüllü olarak katılmıştır. Ölçme aracı, öğretmen adaylarına otuz kişiden oluşan gruplar halinde uygulanmıştır. Derslikler, sıralı düzende bir yerleşim şekline sahip olduğu için her sırada tek katılımcı oturması sağlanmıştır. Bu nedenle üç sınıfta üç oturumda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların bilgi düzeyleri verilerini analiz etmek için orijinal halinde olduğu gibi frekans dağılımı kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sahip oldukları tutum ve bilgi düzeylerinin, öğretmen adaylarının özelliklerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi istatistiksel yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin bulgular ve tablolar halinde bu bölümde sunulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgi düzeyleri: Öğretmen adaylarının otizme ilişkin bilgi düzeylerini değerlendiren 15 maddelik bilgi düzeyi bölümü incelendiğinde betimsel analiz sonuçları tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgi düzeyleri

Maddeler	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
1.Asperger Sendromunun tanı kriterleri yüksek işlevli otizm ile aynıdır.	14 (%7.3)	15 (%7.8)	164 (%85)
2. Otizm spektrum bozukluğu gelişimsel bozukluktur.	115 (%59)	44 (%22.8)	34 (%17.6)
3. Otizm spektrum bozukluğunun nedenleri arasında genetik faktörler önemli rol oynar.	128 (%66.3)	22 (%11.4)	43 (%22.3)
4. Otizm spektrum bozukluğu sadece çocukluk döneminde görülür.	13 (%6.7)	150 (%77.7)	30 (%15.5)
5. Davranış terapisi otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için etkili olması beklenen bir müdahale yöntemidir.	123 (%63.7)	9 (%4.7)	61 (%31.6)
6. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar birbirlerine çok benzerler.	67 (%34.7)	88 (%45.6)	38 (%19.7)
7.Erken müdahale, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için ayrıca bir yarar sağlamaz.	15 (%7.8)	150 (%77.7)	28 (%14.5)
8. Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuk için etkili olan bir müdahale, aynı tanıya sahip başka bir çocuk için de kesinlikle etkili olacaktır.	26 (%13.5)	142 (%73.6)	25 (%13)
9. İlaç tedavisi otizm spektrum bozukluğunun temel belirtilerini hafifletebilir.	59 (%30.6)	43 (%22.3)	91 (%47.2)
10.Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çoğu zihinsel engel düzeyinde bilişsel becerilere sahiptir.	82 (%42.5)	45 (%23.3)	66 (%34.2)
11. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çoğunun özel yetenekleri veya özel becerileri vardır.	124 (%64.2)	18 (%9.3)	51 (%26.4)
12. Çoğu vakada otizm spektrum bozukluğunun sebebi bilinmemektedir.	82 (%42.5)	34 (%17.6)	77 (%39.9)
13. Otizm spektrum bozukluğundaki temel yetersizlikler; sosyal anlayışta bozulma, dil gelişiminde bozukluk ve duyuşal işlevlerde bozulmadır.	151 (%78.2)	8 (%4.1)	34 (%17.6)
14. Çok küçük yaşlarda geçirilen travmalar otizm spektrum bozukluğuna yol açabilir.	74 (%38.3)	43 (%22.3)	76 (%39.4)
15.Uygun müdahale ile otizm spektrum bozukluğu olan çoğu çocuk bu bozukluğu "yenecektir".	53 (%27.5)	77 (%39.9)	63 (%32.6)

Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, altı maddeye ilişkin yanlış bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak adayların doğru bilgiye sahip oldukları bazı maddeler incelendiğinde diğer cevap kategorilerinin tümünden daha düşük orana sahip oldukları görülmektedir. Tablo 1’de yer alan bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının bazı maddelere ilişkin yanlış bilgilere sahip olduğu görülmektedir. 164 öğretmen adayı “Asperger Sendromunun tanı kriterleri Yüksek İşlevli Otizm ile aynıdır.” maddesine “Bilmiyorum” yanıtı vermiştir. Aynı maddeyi 15 öğretmen adayı “Yanlış” olarak cevaplamasına rağmen benzer oranda 14 öğretmen adayı ise “Doğru” bilgi olarak yanıtlamıştır. Öğretmen adayları “İlaç tedavisi otizm spektrum bozukluğunun temel belirtilerini hafifletebilir.” ifadesine 91 öğretmen adayı “Bilmiyorum”, 59 öğretmen adayı ise yanlış bir bilgi düzeyine sahip olarak “Doğru” olarak cevaplamıştır. Bu bulgular

doğrultusunda, öğretmen adaylarının otizmde ilaç tedavisinin kullanımına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (n=124) "Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların çoğunun özel yetenekleri veya özel becerileri vardır." bilgisine sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Öğretmen adayları otizmin sebebinin bilinmemesine ilişkin doğru bilgiye sahip olmakla birlikte 77 öğretmen adayı da "Bilmiyorum" yanıtını cevaplamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (n= 151) madde 13 "Otizm spektrum bozukluğundaki temel yetersizlikler; sosyal anlayışta bozulma, dil gelişiminde bozukluk ve duyuşal işlevlerde bozulmadır." ifadesine ilişkin yanlış bilgiye sahip oldukları elde edilmiştir. Bu ifadeyi sadece sekiz öğretmen adayı doğru olarak yanıtlamıştır. "Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Bilgi Düzeyleri" formunun bir diğer maddesi "Çok küçük yaşlarda geçirilen travmalar otizm spektrum bozukluğuna yol açabilir." ifadesine ilişkin yanıtların çoğunluğu "Bilmiyorum" (n=76) ve "Doğru" (n=74) seçeneklerinde tespit edilmiştir. Bu ifadeyi doğru yanıtlayan öğretmen adayı sayısı ise 43 olarak elde edilmiştir. Ölçekte yer alan "Uygun müdahale ile otizm spektrum bozukluğu olan çoğu çocuk bu bozukluğu "yenecektir" son maddesini 77 öğretmen adayının doğru maddeyi yanıtladığı ancak diğer "Doğru" ve "Bilmiyorum" seçeneklerine verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yanlış bilgiye sahip olduğu görülmektedir.

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları değişkenlere göre elde edilen bulgular:

Öğretmen adaylarının sahip oldukları tutum ve bilgi düzeylerinin, öğretmen adaylarının özelliklerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, ANOVA parametrik istatistikler kullanılmıştır. Bu analizlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla öncelikle dağılımın normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Kişi sayılarının 50'den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının dikkate alınması gerektiği için, normallik hakkında karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracının toplam puan boyutunda p değeri 0.866 ve $\alpha=0.05$ 'den büyük olduğu için dağılım normal dağılıma yakın bir dağılım göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının "Otizm Kaynaştırma Anketi" nde yer alan "Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Bilgi" ve "Otizmliler Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum" boyutlarından aldıkları toplam puana ait ortalama ve standart sapma puanları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Otizm spektrum kaynaştırma anketi toplam puan ortalamaları

	N	X	Ss
Otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgi	193	6.70	1.77
Otizmliler çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutum	193	21.38	5.51
Otizm kaynaştırma anketi toplam puanı	193	28.09	5.59

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının "Otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgi" puanlarına ait aritmetik ortalama 6.70, standart sapma 1.77; "Otizmliler çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutum" bölümüne ait aritmetik ortalama 21.38, standart sapma 5.51 "Otizm kaynaştırma anketi" toplam puan ortalaması ise 28.09, standart sapma 5.59'dur. Tutum bölümünün puan aralığı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmadaki öğretmen adaylarının otizmliler çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının ve bilgi düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadıklarına yönelik analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen bulgular

	Sınıf Düzeyi	N	X	S	sd	t	p
Tutum	Dördüncü sınıf	102	20.81	5.63	191	1.534	.127
	Üçüncü sınıf	91	22.02	5.33			
Bilgi	Dördüncü sınıf	102	6.54	1.74	191	1.291	.198
	Üçüncü sınıf	91	6.87	1.80			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, otizme ilişkin bilgi ve tutumlarına ilişkin görüşleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının otizm spektrumlu bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(191)=1.534$, $p>.05$). Dördüncü sınıf öğrencilerin, otizm spektrumlu bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının ($X =20.81$) üçüncü sınıf öğrencilere göre ($X =22.02$) daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik bilgi düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t- testi sonucunda, her iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(191)=1.291$, $p>.05$). Dördüncü sınıf öğrencilerin bilgi düzeyleri ($X =6.54$) ile üçüncü sınıf öğrencilerin bilgi düzeyleri ortalamaları ($X =6.87$) birbirine yakın bir dağılım göstermektedir.

Öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının ve bilgi düzeylerinin otizmlilerle çalışma durumu, otizm konusunda eğitim alma ve özel eğitime ilişkin ders alma değişkenlerine göre elde edilen bulguları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

OSB'li çocuklarla çalışma, otizm eğitimi alma, özel eğitim dersi alma değişkenlerine göre elde edilen bulgular

	Otizmlilerle Çalışma	N	X	S	sd	t	p
Tutum	Evet	29	19.91	4.85	187	1.507	.134
	Hayır	160	21.58	5.61			
Bilgi	Evet	29	7.31	1.68	187	1.911	.058
	Hayır	160	6.63	1.81			
Otizm konusunda eğitim alma							
Tutum	Evet	20	18.46	4.20	159	2.481	.014
	Hayır	141	21.65	5.51			
Bilgi	Evet	20	6.65	1.30	159	.040	.968
	Hayır	141	6.66	1.79			
Özel eğitim dersi alma							
Tutum	Evet	95	20.96	5.58	181	.918	.360
	Hayır	88	21.71	5.42			
Bilgi	Evet	95	6.68	1.86	181	.286	.775
	Hayır	88	6.76	1.77			

Öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının otizmlilerle çalışma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(187)=1.507$, $p>.05$). Otizmlilerle çalışma durumlarına göre önce çalışmadığını belirten öğretmen adaylarının tutum ortalamaları otizmlilerle çalıştığını belirtenlere göre daha yüksektir. Ancak otizmlilerle çalışma durumlarına göre önce çalışmadığını belirten öğretmen adaylarının sayısı, çalıştığını belirten öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu da görülmektedir. Öğretmen adaylarının, otizmlilerle çalışma durumlarına göre bilgi düzeyleri incelendiğinde elde edilen bulgular anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t(187)=1.911$, $p>.05$). Otizmlilerle çalışma durumlarına göre önce çalışmadığını belirtenlerin bilgi düzeyleri ($X=6.63$), otizmlilerle çalıştığını belirten adaylar ($X=7.31$) ile yakın düzeyde olduğu ancak kişi sayısı olarak ele alındığında çalışmadığını belirten öğretmen adaylarının sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlarının ($t(159)=2.481$, $p<.05$) otizm konusunda eğitim alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak bilgi düzeyinde bir farklılık olmadığı elde edilmiştir ($t(159)=.040$, $p>.05$). Otizm konusunda eğitim almadığını belirten katılımcıların ortalamaları ($X= 21.65$), eğitim almadığını belirten katılımcıların ise ($X=18.46$) bulunmuştur. Ancak otizm konusunda eğitim almadığını belirten öğretmen aday sayısının diğer gruptan daha fazla olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu ile ilgili bilgi ve tutumlarının incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve öğretmen adaylarının eğitimlerine yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde ilk olarak, öğretmen adaylarının OSB hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz ya da sahip oldukları bilgi düzeylerinin yanlış olduğu görülmektedir. Araştırmada, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu otizmin gelişimsel bir bozukluk olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu bulgu, Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan (2016), Sakallı Demirok ve Bağlama (2014) ve Yasar ve Cronin (2014) çalışmalarında da tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarını genel bir bilgiye sahip olduğu ancak var olan bu bilgi düzeyinin yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, "Asperger Sendromunun tanı kriterleri Yüksek İşlevli Otizm ile aynıdır" ve "İlaç tedavisi otizm spektrum bozukluğunun temel semptomlarını hafifletebilir." maddelerine ilişkin bilmiyorum yanıtını kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının "Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların çoğunun özel yetenekleri veya özel becerileri vardır.", "Otizm spektrum bozukluğundaki temel yetersizlikler; sosyal anlayışta bozulma, dil gelişiminde bozukluk ve duyuşsal işlevlerde bozulmadır." ve bir diğer "Çok küçük yaşlarda geçirilen travmalar otizm spektrum bozukluğuna yol açabilir." maddelerine ilişkin yanlış bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak katılımcıların bazı sorulara verdikleri yanıtların doğru olmasına karşın "bilmiyorum" şeklinde yanıtlayan katılımcı sayısının birbirine yakın olması öğretmen adaylarının bilgi desteğine gereksinim duyduklarını göstermesi açısından önemlidir. Sanz-Cervera ve arkadaşlarının (2017) 866 öğretmen adayının OSB bilgi düzeylerini daha detaylı inceledikleri çalışmalarında da katılımcıların kavram yanlışlarının çoğunlukla OSB'nin kökeni, bazı eş tanımlı hastalıklara sahip olma olasılığıyla ve tanılama süreciyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer sonuç araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmen adaylarının OSB ile ilgili kavram yanlışlarının çoğunlukla OSB'nin kökeniyle, bu çocukların sahip oldukları beceriler ve tedavileriyle ilgili olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının pek çoğunun okul öncesi dönemde kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarında yer alabilecek otizm gibi tanı türlerinden birine sahip çocuk hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Er-Sabuncuoğlu, 2016; Helps, Newsom-Davis ve Callias 1999; Hendricks, 2008; Gök ve Erbaş, 2011; Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016; Sakallı Demirok ve Bağlama, 2014; Segall, 2008; York, von Fraunhofer, Turk, ve Sedgwick, 1999; Yasar ve Cronin, 2014) sonucu alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmada, öğretmen adaylarının otizmlili çocukların özel bir beceri ya da yeteneğe sahip oldukları yönünde yanlış bir bilgiye sahip oldukları elde edilmiştir. Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan (2016), araştırmalarında da öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzey gibi otizmin nedenlerine ilişkin yanlış bilgiye sahip olduklarını elde etmişlerdir.

Bilgi düzeyindeki yetersizlik, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğrenimleri süresince ayrı bir uzmanlık alanı olan otizme yönelik ders almamaları ile ilişkilendirilebilir. Er-Sabuncuoğlu (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin otizm konusunda yetersiz bilgiye sahip olmalarını, bir ders döneminde engellilikle ilgili tüm bilgilerin yoğun olarak aktarılması ile açıklamıştır. Benzer şekilde, Yasar ve Cronin (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının otizm bilgi düzeylerinin yetersiz olmasını otizmi ele alan bir ders almamaları ile yorumlamıştır. Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, (2011) okul öncesi öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada OSB olan çocukların kaynaştırmalarına yönelik bilgi düzeylerinin düşük ya da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda çalışmada, öğretmen adaylarının yarısının OSB ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu ayırt edemedikleri, adayların tamamının otizmi olan çocukların büyük çoğunluğunu "üstün zekâli" olduğunu düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların çoğunun özel yetenekleri veya özel becerileri olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Ülkemizdeki okul öncesi eğitimi lisans programları incelendiğinde, özel eğitim dersinin çoğunlukla üçüncü sınıfta yer aldığı görülmektedir. Sınıf düzeyinde yapılan incelemede de OSB ile ilgili tutumların anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu elde edilmekle birlikte, mezun olma durumundaki öğrencilerin aksine üçüncü sınıf öğretmen adaylarının OSB'li çocuklara yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arasında fark olmadığı sonucu Demir ve Aydın'ın (2012) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun nedeni okul öncesi öğretmenliği lisans eğitim

programında farklı gelişen çocuklara yönelik çok az dersin olması ya da bunların seçmeli dersler arasında olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca sadece özel eğitim dersi gibi spesifik bir dersten sonra öğrenci tutumlarının artması ve devam eden yılda düşmesi de dersin etkisinin yüksek ancak kısa süreli olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, (2016) öğretmen adaylarının hizmet öncesinde otizm gibi diğer yetersizlik türlerine göre daha spesifik özellikler içeren bir konuda yeterli bilgi almadıklarını belirtmektedir. Bu sonuçlarda okul öncesinde öğretmen adaylarına yönelik daha çok sayıda özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin, mezuniyet sonrasında ise hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin sınıflarındaki farklı gelişen öğrencilerine daha olumlu tutumlar geliştirmelerine, bilgilerini ve becerilerini artıracak çalışmaların yürütülmesinin yararlı olacağını göstermektedir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez, ve Yalçın, 2018; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının otizme yönelik tutumları incelendiğinde, otizmliler çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları elde edilmiştir. İlgili alanyazına bakıldığında, öğretmen adaylarının otizmliler çocukların ayrı eğitim ortamlarında iyi bir eğitim alacağı ancak kaynaştırma uygulamasından yarar sağlayabilecekleri bulgusu görülmektedir (Rakap, Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan, 2016). Yasar ve Cronin (2014) öğretmen adaylarının otizme ilişkin bilgi düzeylerini ve otizm farkındalıklarını inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının otizmliler çocukların ayrı özel sınıflarda ya da genel sınıflarda yer alabileceği sonucu elde edilmiştir. Ancak genel eğitim sınıflarına yerleştirme yapıldığında mutlaka destek verilmesi gerektiği görüşü ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının OSB konusunda eğitim alma ve özel eğitim dersi alma değişkenine göre bilgi düzeyleri ve tutumlarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Demir ve Aydın'ın (2012) çalışmalarında da benzer şekilde öğretmen adaylarının tutumları, otizmliler çocuklara yönelik eğitim alma ve çalışma durumlarına göre farklılaşmadığı, buna karşın bilgi düzeyinde özel eğitime yönelik ders alma durumlarına göre tutumların farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ise otizmliler çocukla çalıştığını belirten öğretmen adaylarının tutum ortalamalarının düşük olduğu, çalışmadığını belirten öğretmen adayları görüşü ile yakın bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, OSB'li çocuklarla çalışma konusunda öğretmen adaylarının olumsuz bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Özel eğitim dersi ve OSB hakkında eğitim alma durumlarının daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesi önemli bir gereklilik olarak düşünülebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının otizmliler çocukla çalıştıkları süreçte uygulama öğretmenin rehberliği irdelenerek ve ayrı bir uzmanlık alanı olan otizm konusunda hiç ders almamaları ya da sınırlı ders almalarının etkisi ile yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, OSB ile fazla deneyimi olan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (McGregor ve Campbell, 2001).

Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu ile ilgili bilgi ve tutumlarını irdelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının OSB hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı, otizmliler çocukla çalışma deneyimi, otizm konusunda ve özel eğitim alanında ders alma değişkenlerinde öğretmen adaylarının tutumlarının farklılaştığı görülmektedir. Çalışmanın özellikle otizm alanında okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısıyla bilgiler sunması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, farklı üniversitelerdeki okul öncesi öğretmen adaylarını kapsamaması, örneklem türü ve veri çeşitlenmesinin yer almaması çalışmanın sınırlılıkları olarak gösterilebilir.

Günümüzde okul öncesi eğitimde farklı branş öğretmenlerinin de çocuklarla çalıştığını görmekteyiz ve bu açıdan farklı alanlarda eğitim alan öğretmen adaylarının da tutum ve bilgi düzeylerinin daha detaylı incelendiği karşılaştırmalı bir çalışma öneri olarak sunulabilir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının özel eğitim alanında deneyimli uygulama öğretmenleri ile çalışmaları sağlanabilir. Elde edilen bulgular kapsamında, bir devam çalışması olarak dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının alanda çalışmaya başladıkları birinci ve beşinci yıllarında çalışma yenilenerek katılımcıların bilgi ve tutum alanında farklılıkları gözlenerek daha doğru bir ihtiyaç analizi yapılabilir. Böylece, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve yetersizliklerden yola çıkarak öğretmenlik programlarındaki ilgili derslere yönelik düzenlemeler yapılabilir. Daha kapsamlı veri toplama yöntemleri ve araçlarıyla öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri tespit edilerek ihtiyaca uygun bilgiler ve uygulama örnekleri sunulabilir. Farklı üniversitelerden veri toplanarak daha büyük bir örneklem grubu ile var olan durum tespit edilebilir. Ayrıca

bu bilgiler kapsamında lisans programında yer alan özel eğitim dersinin içeriği şekillendirilebilir. Aynı zamanda sadece teorik bilgi ile sınırlandırılmayarak uygulama ile desteklenmesi koşulu ile otizm başta olmak üzere öğrenme güçlüğü, üstün yetenekliler gibi farklı öğrenci gruplarına yönelik derslerin açılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Autism Europe. (2015). Autism Europe prevalence rate of autism. Retrieved from <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Barned, N., Knapp, N., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & Related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71. <https://doi.org/10.20489/intjecs.107958>
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised edition. Washington, DC: NAEYC.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (On üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Centers for Disease Control & Prevention (2018). Data & Statistics. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the autism and developmental disabilities monitoring network. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(1), 1-8.
- Dahle, K. B. (2003). Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Special Education*, 31(1), 65-70. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000235>.
- Demir, Ş., & Aydın, E. (2012). Öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna sahip (otizmlili) çocuklara ilişkin bilgilerinin ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 170-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Er-Sabuncuoğlu, M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1). <https://doi.org/10.21020/hsbfd.259140>
- Ergenekon, Y. (2005). İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi (No.1622). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Griffin, H. C., Griffin, L. W., Fitch, C. W., Albera, V., & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155.

- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Güleç-Aslan, Y. (2013). A Training Programme for a Teacher Working with a Student with ASD: An Action Research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Advance online publication. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1738>.
- Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45-56. <https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p45>
- Hannah, M. E., & Pilner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and synthesis. *School Psychology Review*, 12, 12-25.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784. <https://doi.org/10.1177/0145445501255006>
- Hart, J. E. & Malian, I. (2013). A statewide survey of special education directors on teacher preparation and licentiate in autism spectrum disorders: A Model For University And State Collaboration, *International Journal Of Special Education*, 28 (1), 4-13.
- Hart, J.E. & More, C.M. (2013). Investigating the impact of technology on pre-service teacher knowledge of autism spectrum disorder, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 504-513.
- Helps, S., Newsom-Davis, I., & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 3, 287-298. <https://doi.org/10.1177/1362361399003003006>
- Hendricks, D. R. (2008). A descriptive study of special education teachers serving students with autism: Knowledge, practices employed, and training needs (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University). <http://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2312&context=etd> adresinden alındı.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104-112.
- Kodal, B. (2006). *Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Landa, R. J., & Kalb, L. G. (2012). Long-term outcomes of toddlers with autism spectrum disorders exposed to short-term intervention. *Pediatrics*, 130- 2, S186-S190.
- MacDonald, R., Parry-Cruwys, D., Dupere, S., & Ahearn, W. (2014). Assessing progress and outcome of early intensive behavioral intervention for toddlers with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3632-3644. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.036>
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177/1362361301005002008>
- Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107-114. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01150.x>
- Pierce, K., Courchesne, E., & Bacon, E. (2016). To screen or not to screen universally for autism is not the question: why the task force got it wrong. *The Journal of pediatrics*, 176, 182-194. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.06.004>
- Rakap, S., Balıkcı, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder: Implications for teacher preparation programs. *SAGE Open*, 6(3), 1-11, <https://doi.org/10.1177/2158244016668853>.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ozel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozegitimdergisi.319665>
- Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rakap, S., Balıkcı, Ş. & Kalkan, S. (2018). Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 169-185. <https://doi.org/10.19128/turje.388398>
- Reber, C. K., Marshak, L. E., Glor-Scheib, S. & Noll, M. B. (1995, April). *Attitudes of Pre-Service Teachers toward Students with Disabilities: Do Practicum Experiences Make a Difference?* Paper presented at

- the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. (ERIC Document ED390825).
- Safran, J. S., & Safran, S. P. (2001). School-based consultation for Asperger syndrome. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 385-395. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1204_05
- Safran, J. S. (2002). Supporting students with asperger's syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 60-66. <https://doi.org/10.1177/004005990203400510>
- Sakalli Demirok, M. & Bağlama, B. (2015). Perspectives of faculty of education students on autism spectrum disorders in North Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 399 – 408. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.017>
- Samms-Vaughan, M. & Franklyn-Banton, L. (2008) The role of early childhood professionals in the early identification of autistic disorder, *International Journal of Early Years Education*, 16:1, 75-84, <https://doi.org/10.1080/09669760801892318>
- Sanz-Cervera, P., Fernandez-Andres, M., Pastor-Cerezuela, G. & Tarraga-Minguez, R. (2017). Pre-Service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40(3) 212–224, <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, GA Retrieved from https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimi* (sf. 473-528). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş. & İşcen Karasu, F. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitiminin öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Ankara: TÜBİTAK, SOBAG.
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., & Caldwell, N. K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21, 9-21.
- Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior*, 10(2), 9-16.
- Yasar, P., & Cronin, K. A. (2014). Perspectives of college of education students in Turkey on autism spectrum disorders. *International Journal of Special Education*, 29, 61-75.
- York, A., von Fraunhofer, N., Turk, J., & Sedgwick, P. (1999). Fragile-X syndrome, Down's syndrome and autism: Awareness and knowledge amongst special educators. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43, 314–324.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğrt. Üyesi Binnur YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU
binnury@gmail.com

Öğr. Gör. Ayşegül Ustaoglu
aysegul.kaya@gmail.com

Adaptation of University Student Engagement Inventory to Turkish Culture: Validity and Reliability Study

Feyza Gün, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8395-2020

Tuğba Turabik, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9151-9630

Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4713-8643

Sait Akbaşlı, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9406-8011

Abstract

The purpose of this study was to adapt the "University Student Engagement Inventory" developed by Maroco, Maroco, Campos and Fredricks (2016) into Turkish. To this end, data was collected from 246 university students during the spring term of 2016-2017 academic year. The scale consists of three factors called behavioral engagement, affective engagement and cognitive engagement is a five-point Likert-type measuring instrument consisting of 15 items. In the validity study of the scale, the factor structure obtained in the original scale was tested with confirmatory factor analysis (CFA) and correlation analysis between factors was performed. For the reliability study of the scale, Cronbach alpha values were calculated and corrected item-total correlations were examined. The fit indexes regarding the construct validity of the scale supported the three-factor structure of the original scale. These factors were labelled as behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement. The Cronbach alpha value of the University Student Engagement Inventory was calculated as .82. These results demonstrated that the scale adapted to Turkish is a valid and reliable instrument for determining the engagement levels of the university students.

Keywords: student engagement, university student, scale adaptation



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 507-520
DOI: 10.17679/inuefd.457919

Article type:
Research article

Received : 07.09.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G., & Akbaşlı, S. (2019). Adaptation of university student engagement inventory to Turkish culture: Validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 507-520. DOI: 10.17679/inuefd.457919

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

School engagement is defined as the student's sense of belonging to school, identification, emotional connection and interest in the school, and also motivation to learn (Finn, 1993; Korterling & Christenson, 2009; Steinberg, 1996). School engagement has three dimensions as behavioral, emotional and cognitive engagement (Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). Behavioral engagement states participation of the student in academic, social and extracurricular activities. Emotional engagement includes all kinds of positive and negative feelings of students for teachers, peers and school. Cognitive engagement emphasizes the student's thoughts and beliefs about himself/herself, his/her school, his/her teachers and other students (Jimerson et al., 2003). In the conducted researches, it has been found that school attachment is quite related to academic achievement, motivation, insistence in reaching the goal, decrease in school dropout (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Kuh et al., 2006; Law, 2007; Stoeber, Childs, Hayward, & Feast, 2011). Hu and Kuh (2002) stated that school engagement during university education was the most important factor for the personal and academic development of students. Since the lack of school engagement may affect students' achievement levels and their well-being with their future work, it is important to examine it in terms of higher education institutions (Schaufeli, Salanova, González-Roma, & Bakker, 2002).

Purpose

Since there is no Turkish scale to determine the school engagement of university students, in this research it was aimed to gain a valid and reliable measurement tool which can be used in the local studies by adapting the University Student Engagement Inventory to Turkish language and culture.

Method

Turkish version of USEI was administrated to a total of 246 university students from different universities located in various cities in Turkey. 136 of the students are girls (55,3%) and 110 of the students are boys (44,7%). 60 of the participants (24.5%) are in the first grade, 86 of the participants (35.1%) are in the second grade, 60 of the participants (24.5%) are in the third grade and 39 of the participants (15.9%) are in the fourth grade. The data was collected during the spring semester of 2016-2017 academic year. The "University Student Engagement Inventory-USEI" developed by Maroco, Maroco, Campos and Fredricks (2016) was used as the data collection tool in this research. The scale consists of 15 items totally. The items have a rating of 5 Likert types (1 = Never, 2 = Sometimes, 3 = Most of the time, 4 = Frequently 5 = Always). There are three dimensions of the scale; behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement, which are based on the literature. The lowest score that can be taken from the scale is 15 and the highest score is 75. While the low scores of the scale indicate that the levels of university students' school engagement are low, the high scores indicate that their school engagement levels are high. Primarily the USEI was translated into Turkish by three English language experts. After a meeting with four field specialist and a Turkish language specialist, the scales were examined and the final shape of the Turkish form of the scale was given. The scale was re-translated into English by three specialist who were different from the specialists translated the scale into English before. Thus, suitability of the scale to Turkish language has tried to ensure. Then, the original form and the final form translated from Turkish into English were compared and the two forms overlapped each other.

Findings

In the study of adaptation of the University Student Engagement Inventory into Turkish culture, for evidence of validity, DFA and correlations between dimensions, as for evidence of reliability, Cronbach's alpha coefficient and corrected item-total correlations were analyzed. Confirmatory factor analysis approved that the Turkish version of USEI has three factors which are behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement. As a result of analyzes goodness of fit indexes of the scale that consists of three factors are: $\chi^2 = 206.36$, $df = 86$, $\chi^2/df = 2,40$; AGFI = .86; GFI = .90; NFI = .89; CFI = .93; IFI = .93; SRMR = .06; RMR = .07 ve RMSEA = .076. In addition, the correlation analysis showed that the three factors have significantly positive correlations between each other. The Cronbach alpha value of the University Student Engagement Inventory was calculated as .82, the Cronbach alpha value of behavioral

engagement, emotional engagement and cognitive engagement sub-dimensions of the scale were calculated sequentially as .66, .68 and .78. Although the overall reliability of the scale and cognitive engagement dimension were high, behavioral and cognitive engagement dimensions had lower reliability measure. The reason might be related to the number of items and each dimensions had 5 items. The Cronbach alpha value is the most commonly used reliability statistic, but when the number of items is fewer than ten, it may take lower values (Pallant, 2007, p. 95). For this reason, in this study mean inter-item correlations were also calculated by considering the number of items in the dimension of behavioral engagement and affective engagement. Mean inter-item correlations between .2 and .4, indicates that the scale is reliable (Briggs & Cheek, 1986). The mean inter-item correlation value for behavioral engagement and affective engagement dimensions were respectively .28 and .30, which is unacceptable range for reliability. The corrected item-total correlations ranged 0.31 to 0.59. These values showed that the Turkish version of USEI indicated a satisfactory fit to the Turkish culture.

Discussion & Conclusion

In this study, it was aimed to adapt the University Student Engagement Inventory developed by Maroco, Maroco, Campos and Fredricks (2016) to Turkish culture and the evidence of reliability and validity for the use of scale in Turkish culture is presented. As a result of analyzes, it was seen that the three-factor structure of the scale was also confirmed in the Turkish culture. Therefore, it is possible to say that the scale is a valid and reliable data collection tool that can be used in future researches. This scale whose reliability and validity was tested in the context of Turkish language and culture may help researchers to study the engagement levels of university students, and will be useful for in-depth analysis of variables affecting school engagement in university students.

Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Feyza Gün, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8395-2020

Tuğba Turabik, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9151-9630

Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4713-8643

Sait Akbaşı, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9406-8011

Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin algılarını ölçmek için Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde çeşitli üniversitelerde öğrenim görmekte olan 246 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek 15 maddelik beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında orijinal ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş boyutlar arası korelasyon analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kestirilmiş ve madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin üç boyutlu yapısına ilişkin elde edilen uyum indeksleri, orijinal çalışmadaki üç boyutlu yapıyı destekler niteliktedir. Bu boyutlar davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık olarak adlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değerinin .82 olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin, üniversite öğrencilerinin okula bağlılıklarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul bağlılığı, üniversite öğrencisi, ölçek uyarlama.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 507-520
DOI: 10.17679/inuefd.457919

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 07.09.2018
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G. ve Akbaşı, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 507-520. DOI: 10.17679/inuefd.457919

GİRİŞ

Kalkınmada önemli bir rolü olan eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için pek çok girişimde bulunmaktadır. Bu girişimlerden ulusal düzeyde olanlardan bazıları eğitime ayrılan bütçenin artırılması, eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik bilimsel araştırmalar ve yasal düzenlemeler yapılmasıdır. Bunun yanında bireysel düzeyde birtakım önlemlerin alınması da eğitimin etkililiğinde önem taşımaktadır. Okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademede öğrencilerin okul bağlılığının sağlanması da bu önlemler arasında sayılabilir. Bu bağlamda özellikle üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı, son dönemlerde gündemde olan yükseköğretimde kalite güvencesi göstergelerinden birisi olduğundan (Coates 2005) doğru bir şekilde ölçülebilmesi ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda gerekli adımların atılabilmesi bakımından incelenmeye değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında yurtiçinde üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı ile benzer konularda yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin okullarında tam anlamıyla pozitif bir okul iklimi olduğunu düşünmedikleri (Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017) ve okullarına yabancılaştıklarına (Şimşek ve Ataş-Akdemir, 2015) dair elde edilen bulgular öğrencilerin okul bağlılıklarının da sorgulanması düşüncesini tetiklemektedir. Bu nedenle bu araştırmada Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği"nin adapte edilmesi amaçlanmıştır.

Okul bağlılığı öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, kendisini okulla özdeşleştirilmesi olarak tanımlanırken (Finn, 1993; Korterling ve Christenson, 2009), Steinberg (1996) okul bağlılığını öğrencilerin okulla olan duygusal bağlılığı, okula karşı ilgisi ve öğrenmeye dair motivasyonu olarak ifade etmiştir. Okula bağlılık derslere devam etmek, gerekli çalışmaları yapmak, öğretmenlerin talimatlarına uymak gibi rutin okul etkinliklerine öğrencilerin katılım göstermeye istekli olmasına işaret eder (Chapman, 2003; Nystrand ve Gamoran, 1992, s. 14). Okula bağlılık, öğrencilerin okul çalışmalarına gösterdikleri ilgi, önem, gayret gibi psikolojik süreçlerin bir bileşimi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkıldığında bağlılık, öğrenme sürecinde hem duyuşsal hem de davranışsal katılıma vurgu yapmaktadır (Marks, 2000). Okul bağlılığına sahip öğrenciler bir yandan arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumlu duygular beslerken diğer yandan da okuldaki sosyal aktivitelere katılma, okul kurallarına uyma, derslere ilgi gösterme gibi olumlu davranış özellikleri gösterirler (Cueto, Guerrero, Sugimaru ve Zevallos, 2010). Newmann (1992, s. 2-3), okula bağlılık duyan öğrencinin, öğrenmeye karşı 'psikolojik bir yatırım' yaptığını ifade etmiştir. Başka bir deyişle bu öğrenciler öğrenmek için içsel motivasyonu yüksek olan, sadece iyi bir not almak için değil öğrenmeyi sevdiği için daha fazlası çaba sarf eden bireylerdir.

Bağlanma kuramının öncülerinden Bowlby (1973) çocuk ve ebeveynleri arasında kurulan duygusal bağın, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini yaşam boyu etkilediğini belirtmiştir. Bowlby'e (1988) göre ebeveynlerle kurulan bu ilişki çocukluk dönemiyle sınırlı kalmamakta, hem ergenlik hem de yetişkinlik döneminde kurulan ilişkileri de etkilemektedir. Hirschi'nin (1969) bu ilişkileri ve öğrencilerin okula karşı isteksiz tavırlarını veya normal dışı davranışlarını, ebeveynlerin ötesinde gruplara, topluma ve okul gibi kurumlara doğru genişleterek açıklamaya çalıştığı sosyal kontrol teorisine göre öğrenciler, içinde buldukları toplumla bir bağ kuramadığında başka bir deyişle sosyal bağ kurulamadığında, olağan dışı davranmaya yönelebilmektedir. Okula bağlılığı açıklamak için sosyal kontrol teorisinden yararlanan Hirschi (1969) kendilerini okula bağlı hisseden ergenlerin daha az riskli davranışlar sergilediklerini, bunun sebebinin de öğrencilerin toplumun beklentilerini karşılamak, öğretmenleri ve akranlarıyla iyi ilişkiler kurmak istemeleri olduğunu belirtmiştir. Bireylerin toplumsal kurumlara olan bağlılığı olumsuz davranışlar sergilemelerini engellemekte, toplumsal kurallara uygun hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Sosyal kontrol teorisine göre toplum ile birey arasındaki sosyal bağın oluşması dört ana unsura dayanır (Hirschi, 1969, s.16). Bu unsurlar aileye, arkadaşlara ve öğretmenlere bağlılık (attachment), eğitsel ve mesleki taahhüt (commitment), sosyal açıdan değer verilen başarı ve statü hedeflerine ulaşmak için gerekli olan aktivitelere katılma (involvement), toplumun ahlaki değerlerinin ya da geleneksel normların gerekli olduğuna dair inanç (belief) olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler ailede rol model olarak aldıkları ve önem verdikleri kişiler olan ebeveynleri, okulda ise öğretmenleri ile kurdukları bağlar aracılığıyla karşısındaki kişinin kendileri hakkındaki duygu ve düşüncelerini dikkate alarak davranacak, toplumda var olan değerler sistemine aykırı davranışlar sergilemekten kaçınacaktır. Öğrencilerin okul ortamında öğretmenleri ile güçlü bağlar kurması, iyi bir mesleğe sahip olmak için eğitimi değerli bir yatırım olarak görmelerine, amaçlarına ulaşmak için çaba harcamalarına diğer bir ifade ile okula karşı bir taahhüt geliştirmelerine neden olur. Bu taahhüt öğrencilerin okullarına karşı bir sorumluluk duygusu taşımalarına, sorumluluklarını yerine getirmek için riskli veya sapkın davranışlardan kaçınmalarına, kurallara uygun davranmalarına yardımcı olur.

Bireyin düşünceleri, değerleri, inançları ve tutumlarının bir bütünü ifade eden (Bilgin, 2017) ve öz belirleme kuramına motivasyonel bir çerçeve sunan kendilik sistemi modeli (self-system model) ise (Deci ve Ryan, 2000; Skinner, Kindermann, Connell ve Wellborn, 2009) okul bağlılığı, problemli öğrenci davranışı ve

okul terki sürecini farklı bir açıdan anlamlandırmaya çalışmıştır (Wang ve Fredricks, 2014). Ergenlerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak okulla ne derece ilgili olduklarını ortaya koyan ben sistemi modeli, öğrencilerin okuldaki zorluklarla ve engellerle başa çıkma, zorlu akademik görevlerin üstesinden gelebilme kapasitelerinin şekillendirilmesinde motivasyonel bir bağlam oluşturan okul bağlılığının önemini vurgular (Skinner ve Pitzer, 2012). Bu modele göre bireylerin özerklik, yeterlik, aidiyet olmak üzere üç temel motivasyonel gereksinimi vardır. Okul öğrencilerin bu üç temel ihtiyacına cevap verecek fırsatlar sunabilirse, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri daha yüksek olacaktır. Sınıf ortamında öğretmenlerin ve akranların destekleyici ve önemseyici tutumuyla karşılaşan öğrencilerin aidiyet duygusu oluşmaya başlayacak, seçme haklarının olduğunu bildiklerinde ve dışsal faktörler yerine içsel faktörlerle motive olduklarında özerklik ihtiyaçları karşılanacak, belirlemiş oldukları hedeflerine ulaşmayı başaracaklarını hissettiklerinde yeterlik duygusuyla tanışacaklardır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Tam tersine okulu ilgisiz, zorlayıcı, adaletsiz olarak gören öğrenciler okuldan soğuyacak ve okullarına karşı iyi duygular beslemeyecektir (Skinner ve diğerleri, 2009). Bir başka deyişle, okul bağlılığı, bireysel faktörler ile okulla ilişkili faktörler arasındaki olumlu etkileşimle evrimleşecektir (Wang ve Fredricks, 2014).

Okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal, bilişsel bağlılık olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004; Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges ve Hayek, 2006). Davranışsal bağlılık öğrencinin akademik, sosyal ve ders dışı etkinliklere katılımı ifade ederken, duyuşsal bağlılık ise öğrencinin öğretmenlerine, akranlarına ve okuluna yönelik olumlu ve olumsuz her türlü duygusunu kapsamakta, bilişsel bağlılık öğrencinin kendisine, okuluna, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere ilişkin düşünce ve inançlarına vurgu yapmaktadır (Jimerson ve diğerleri, 2003). Lippman ve Rivers (2008) davranışsal bağlılığın öğrencilerin kurallara uyması, verilen görevleri yerine getirmesi, sınıfta öğretmenini dikkatli bir şekilde dinlemesi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde FitzSimons (2006) da davranışsal bağlılığı kurallara uyma, sosyal aktivitelere katılma, akademik görevleri yerine getirme, derse katılma olarak ifade etmiştir. Duyuşsal bağlılık okulu tanımlama anlamına gelmekte ve öğrencinin okulla ilgili tepkilerini içermekle birlikte (Wang ve Holcombe, 2010), Lippman ve Rivers'a (2008) göre, öğrencilerin okulda olmaktan memnun olması, okulla ilgili görevlerini yerine getirmekten heyecan duyması ya da okulda sıkılması gibi durumlarla da ilişkilidir. Finlay'e (2006) göre bilişsel bağlılık verilen görevleri en iyi biçimde yerine getirmeye çalışma, öğrenmeye yatırım yapma, zor beceriler ve karmaşık işler karşısındaki isteklilik, çok sıkı ders çalışma ve zihinsel olarak güç sarf etme davranışlarını kapsamaktadır. Wang ve Holcombe'a (2010) göre ise bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenmeye yönelik öz düzenleyici stratejilerini kullanması anlamına gelmektedir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) bilişsel bağlılığı, öğrencilerin karmaşık fikirleri kavrayabilmeleri ve zor becerilerde ustalık kazanabilmeleri için gerekli çabayı ortaya koyma konusunda gösterdikleri isteklilik ve bu konuda yaptıkları yatırım olarak tanımlamıştır. Duyuşsal bağlılık boyutu öğretmenlerin talimatlarına, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkileri, kendini okula ait hissetme konusundaki algıları ve eğitimin değerine ilişkin inançları yansıtırken, davranışsal bağlılık ise, öğrencilerin sınıf görevlerine katılımı, davranışları ve okulla ilgili ders dışı etkinliklere katılımını ifade etmektedir.

Alanyazında okul bağlılığı üzerine yürütülmüş olan çalışmaların büyük bir bölümü akademik başarı, öğrenci tükenmişliği, okul terkleri, öğrenci memnuniyeti, iyi oluş, öğrencilerde şiddet eğilimi ve zararlı alışkanlıklar ilişkisi üzerine odaklanmıştır (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Caraway, Tucker, Reinke ve Hall; 2003; McNeely ve Faci, 2004; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Yılmaz-Özelçi ve Eliüşük-Bülbül, 2018). Bu çalışmalarda okula yüksek düzeyde bağlılık duyan öğrencilerin okul terki, devamsızlık gibi davranışları göstermelerinin daha az olası olduğu, okul bağlılığının madde kullanımı, ergen hamileliği, intihar eğilimi, şiddet gibi ergen risk davranışlarının görülme sıklığını azalttığı belirtilmiştir.

Bu konuda yapılan farklı araştırmalarda, okula yüksek düzeyde bağlılık duyan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu (Law, 2007), daha iyi akademik performans sergileyebildikleri, eğitim hedeflerini elde etmede daha ısrarcı olabildikleri belirtilmiştir (Kuh ve diğerleri, 2006). Bağlılık, öğrencilerin çalışmalarına olan tutku ve motivasyonunu da etkilemektedir (Stoeber, Childs, Hayward ve Feast, 2011). Hu ve Kuh (2002) ise üniversite eğitimi süresince okula bağlılığın öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri için en önemli faktör olduğunu ifade etmiştir. Üniversite öğrencilerinin okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin başarı düzeylerini ve gelecekteki işleriyle ilgili iyi oluş durumlarını etkileyebileceği için konunun yükseköğretim kurumları açısından incelenmesi önemli görülmektedir (Schaufeli, Salanova, González-Roma ve Bakker, 2002). Öğrenci bağlılığı, üniversiteler bağlamında yaygın olarak üzerinde durulan bir konudur. Eğitim kurumları ve araştırmacılara göre öğrenci bağlılığı, öğrencinin başarısını ve deneyimini arttırmak için önemli bir ön koşul olarak görülürken, politika yapıcılara göre ise kurumsal başarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, öğrenci bağlılığının üniversiteler açısından önemini ortaya koymaktadır (Baron ve Corbin, 2012). Bu kapsamda Krause ve Coates (2008) üniversite birinci sınıf öğrencilerine yönelik 59 maddeden oluşan bir bağlılık ölçeği geliştirmiştir. Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) ise

"Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği- ÜÖOBÖ"nde (The University Student Engagement Inventory-USEI) üniversite öğrencilerinin okul bağlılığını ölçebilecek bir araç ortaya koymuştur. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde ise üniversite öğrencilerinin okul bağlılığını ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocukların okul bağlılığını tespit etmeye yönelik ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür (Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin, 2014; Önen, 2014; Özdemir, 2017; Sağlam ve İkiz, 2017). Türkiye'de yükseköğretim seviyesinde okul bağlılığını ölçmeye yönelik, güncel, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına gereksinim olduğu görüşünden hareketle, üniversite öğrencilerinin okul bağlılığını ölçmek amacıyla yakın zamanda geliştirilen ve farklı kültürlerle uyarlaması yeni yapılmaya başlanan bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlamasının, alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı ve çeşitli disiplinlerde araştırmalar yürütmekte olan pek çok araştırmacı tarafından kullanılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada hem madde sayısının daha az olması hem de tüm kademelerdeki üniversite öğrencilerine hitap etmesi nedeniyle üniversite öğrencilerinin okul bağlılığına ilişkin algılarını ölçen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği-ÜÖOBÖ"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin bahar yarıyılında Mersin, Aksaray ve Nevşehir Üniversite'lerinde öğrenim gören 263 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı sayısı faktör analizinin doğru sonuçlar vermesi açısından önemlidir. Kline'a (2005) göre, katılımcı sayısının madde sayısının 10 katı olması, bu sayının 200'den az olmaması gerekir. Child (2006) ise madde sayısının 5 katının faktör analizi tekniğinin kullanılması için örneklem büyüklüğü ölçütünün karşılanması için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenen ölçütleri sağladığı söylenebilir. Ancak bilgisayar ortamına aktarılan verilerde eksik veya hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edildiğinde bazı öğrencilerin ölçeğin tamamına cevap veremediği gözlenmiş ve 10 katılımcı araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla, ölçeğe ilişkin ilk analizler 253 katılımcı üzerinden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği için hesaplanan toplam puanlar üzerinden tek değişkenli aykırı değerleri saptamak için standardize edilmiş z değerleri incelenmiştir. -4'ün altında ve +4'ün üzerinde herhangi bir değere rastlanmadığı için veride tek değişkenli uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Veri setindeki çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için ise Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmış ve .001 anlamlılık düzeyinde 7 adet uç değer bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilerin veri setinden çıkarılmasıyla birlikte nihai analizler 246 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler mühendislik (%35,3), eğitim (%47,1), fen-edebiyat (%16,1) ve hemşirelik (%1,6) fakültelerinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların yaşları 18-39 yaş aralığında değişmektedir. Katılımcıların 136'sı (% 55,3) kadın ve 110'u (% 44,7) erkektir. Katılımcıların 60'ı (% 24,5) birinci sınıfta, 86'sı (% 35,1) ikinci sınıfta, 60'ı (% 24,5) üçüncü sınıfta 39'u (% 15,9) dördüncü sınıftadır.

Veri Toplama Aracı

Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği- ÜÖOBÖ (University Student Engagement Inventory-USEI)

Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği" (University Student Engagement Inventory) üniversite öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş öz bildirim tarzı bir ölçektir. Geliştirildiği kültürdeki üniversite öğrencilerine (Costa, Araújo ve Almeida, 2014) uygulanan, aynı zamanda Amerika'daki öğrencilerle yürütülen bir araştırmada (Maltby, Day, Hall ve Chivers, 2017) da kullanılan ölçek, 1 = "Hiçbir Zaman", 2 = "Bazen", 3 = "Çoğu Zaman", 4 = "Sıklıkla", 5 = "Her Zaman" şeklinde değerler alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. 15 maddeden oluşan ölçek, üç faktörden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin geliştirilmesi sürecinde literatüre dayalı olarak davranışsal bağlılık (behavioural engagement), duyuşsal bağlılık (emotional engagement) ve bilişsel bağlılık (cognitive engagement) alt boyutlarını ölçmeyi hedefleyen 32 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte ters kodlu bir adet madde bulunmaktadır. Ters kodlanan madde "Bu okulda kendimi çok da başarılı hissetmiyorum"dur. Bu madde havuzu ilk olarak 313 kişilik bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Yapılan bu pilot çalışma sırasında elde edilen verilerle ölçeğin kapsam ve yapı geçerlikleri test edilmiş ve ölçeğin 15 maddelik nihai şekli verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını test etmek için ise 296 üniversite öğrencisine ikinci bir uygulama yapılmıştır. Böylece araştırma kapsamında 609 üniversite

öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %65'i kadın ve %35'i erkektir. Öğrencilerin %70'i devlet, %30'u ise vakıf üniversitesine gitmektedir. Öğrenciler sosyal bilimler (%51), sağlık bilimleri (%26) ve mühendislik (%23) fakültelerinde öğrenim görmektedir.

Her bir faktöre ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerleri davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık boyutları için sırasıyla .74, .88, ve .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .88'dir. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin X^2/sd oranı için 2.26, CFI için .97, TLI için .97 ve RMSEA için .06 olduğu görülmüştür. Ayrıca boyutlar arası korelasyon değerleri 0,41 ile 0,64 arasında elde edilmiştir (Maroco ve diğerleri, 2016). Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Katılımcıların ölçekten düşük puan alması okul bağlılığı düzeylerinin düşük olduğuna işaret ederken, yüksek puan alması ise okul bağlılığı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Özgün ölçeğin yanıtlanması öğrencilerin 5-10 dakikasını almaktadır.

Uyarlama Süreci

Ölçeğin çeviri çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılar izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi üç İngilizce dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Sonra biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık, üçü eğitim yönetimi alanında olmak üzere dört alan uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanının katılım gösterdiği bir toplantıda ölçekler incelenerek ölçeğin Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Ölçeği İngilizceden Türkçeye çeviren uzmanlardan farklı olan üç dil uzmanı tarafından ölçek yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal İngilizce form ile Türkçeden İngilizceye çevrilen formdaki maddeler anlam eşdeğerliği bakımından karşılaştırılmıştır. Ölçeklerin karşılaştırması, ikisi İngilizce dil uzmanı, biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık, diğeri ise eğitim yönetimi uzmanı olmak üzere dört farklı akademisyene yaptırılmış ve ölçeğin orijinal formu ile Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılan nihai form arasında bir farklılık olmadığı görüşüne varılmıştır. Daha sonraki aşamada oluşturulan Türkçe form 20 lisansüstü öğrenciye de uygulanarak anlaşılmayan ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin anlaşılır olmadığını düşündüğü ifade tespit edilmemiştir. Uzman görüşleri ve uygulama sonrası elde edilen bulgular sonrasında çeviri açısından bir uyumsuzluğun olmadığı görülmüştür.

Verilerin Analizi

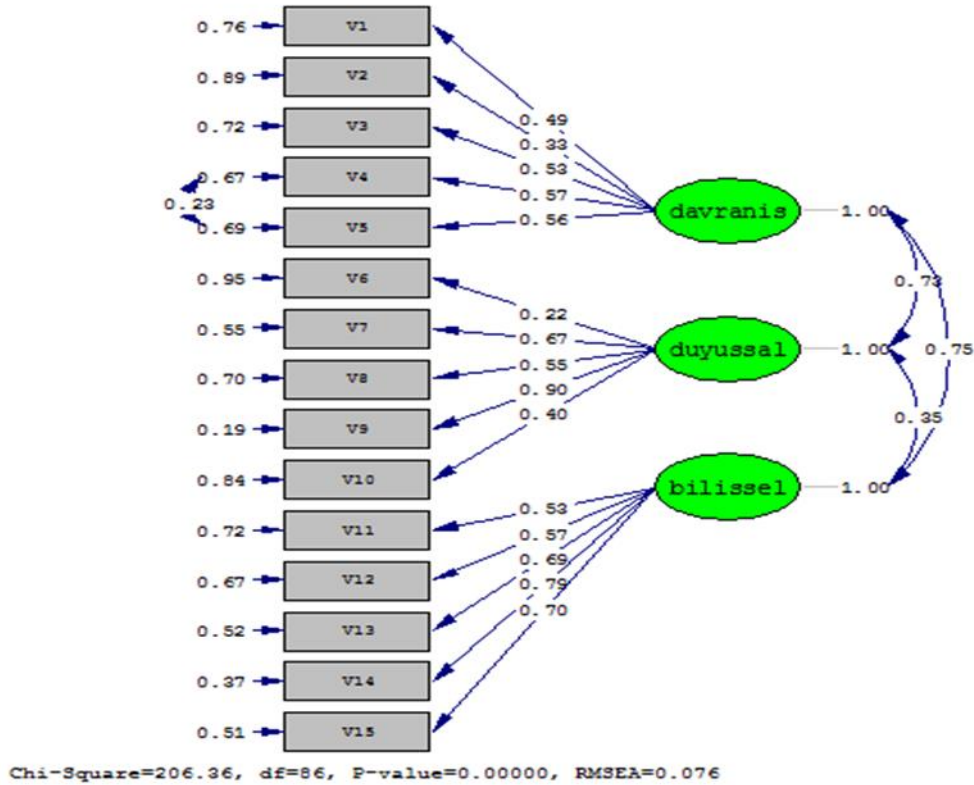
Ölçekten elde edilen puanların dağılımının normalliğinin incelenmesi amacıyla, her bir boyut için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış, çarpıklık katsayılarının -.400 ile .032 arasında, basıklık katsayılarının ise -.267 ile -.061 arasında değiştiği görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür (George ve Mallery, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2011). Veri setinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek için tolerans değerleri, varyans şişkinlik faktörü ve koşul indeksleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tolerans değerlerinin .10'dan büyük, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve koşul indekslerinin 30'dan küçük olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Orijinal kültürdeki yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve boyutlar arası korelasyonlar Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Kline (2005) ve Nunnally (1978) faktör analizinde örneklem sayısının madde sayısının 10 katı olmasının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma 246 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Güvenirlik kanıtı olarak ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve madde-toplam puan korelasyonlarına bakılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında geçerlik kanıtı olarak elde edilen DFA, boyutlar arası korelasyon ve güvenilirlik kanıtı olarak elde edilen Cronbach alfa katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin orijinal formuna ait faktör yapısının Türk kültüründe geçerli olup olmadığını tespit etmek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Farklı dillere ve kültürel özelliklere sahip çalışma gruplarına yönelik hazırlanan veri toplama araçlarının yapılarının, diğer çalışma gruplarında da korunup korunmadığının belirlenmesinde kuramsal temelli bir geçerlik belirleme yaklaşımı sunan DFA kullanılmaktadır. DFA'da ölçek maddelerinin, alanyazına bağlı olarak belirlenmiş belirli faktörler üzerinde ağırlıklı bir şekilde bulunduğu yönelik bir hipotez sınanırken, açılımlayıcı faktör analizinde (AFA) herhangi bir ön kabul veya varsayım olmadan faktör yüklerini temel alan bir yapı oluşturulmaktadır (Brown, 2006).

Bollen'e (1989) göre DFA, önceden oluşturulmuş faktör yapılarına ilişkin varsayımların uygunluğunu araştırmak için önerilmektedir. DFA'ya yönelik elde edilen path diyagramı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği Madde-Yapı Bağlılıklarına İlişkin Standartlaştırılmış DFA Çözümleri

Şekil 1 incelendiğinde maddelerle boyutları arasındaki standartlaştırılmış faktör yüklerinin davranışsal bağlılık için 0,33-0,57; duyuşsal bağlılık için 0,22-0,90 ve bilişsel bağlılık için 0,53-0,79 arasında değiştiği gözlenmiştir. Standart çözümlerden sonra incelenen faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerinde kırmızı ok bulunmadığı gözlenmiştir. Bu durum tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Maddelerin davranışsal bağlılık için 4,75-8,42; duyuşsal bağlılık için 3,18-15,37 ve bilişsel bağlılık için 8,11-13,54 arasındaki t değerlerine sahip olduğu ve bu değerlerin .01 düzeyinde de anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Şekil 1'den izlenebileceği gibi davranışsal bağlılık boyutunda bulunan dördüncü ve beşinci maddelerin hata varyansları ki-kare değerini önemli ölçüde düşürdüğü için eşitlenmiştir. Yapılan modifikasyonun X²'ye anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür (p < .05). Bu maddelerin içerikleri incelendiğinde dördüncü madde "Emin olmadığım durumlarda sorularımı sorarım ve sınıftaki tartışmalara katılırım.", beşinci madde ise "Grup çalışmalarında çoğunlukla aktif olarak yer alırım." şeklindedir. Her iki madde de davranışsal bağlılıkla ilgili birbirini tamamlayan ve paralel görünen ifadelerdir.

Ölçeğin üç-faktör yapısının model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare uyum testi (X²), Ki-Kare'nin serbestlik derecesine oranı (X²/sd), Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error of Approximation-RMSEA), Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Residual-RMR) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual-SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan modifikasyon sonucunda üç faktörlü yapının uyum indeksleri [X²= 206.36, df = 86, X²/sd = 2,40; AGFI = .86; GFI = .90; NFI = .89; CFI = .93; IFI = .93; SRMR = .061; RMR = .080 ve RMSEA = .076] olarak bulunmuştur. Tablo 1'de sunulan uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri incelendiğinde, ölçeğin

üç faktör yapısına ait bu çalışma kapsamında elde edilen uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlarda çıktığı görülmektedir (Byrne ve Campbell, 1999; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Hep birlikte ele alındığında, bu indeksler, Üniversite Öğrencilerinin Okula Bağlılığı Ölçeğinin Davranışsal bağlılık (Maddeler 1, 2, 3, 4 ve 5), duyuşsal bağlılık (Maddeler 6, 7, 8, 9 ve 10) ve bilişsel bağlılık (Maddeler 11, 12, 13, 14 ve 15) ölçen üç faktörden oluştuğunu doğrulamaktadır.

Tablo 1

Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

Uyum indeksleri	Mükemmel uyum ölçütleri	Kabul edilebilir uyum	Araştırmada elde edilen uyum değerleri
X ² /sd	0 ≤ X ² /sd ≤ 3	3 ≤ X ² /sd ≤ 5	2.40
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.86
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95	.90
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.93
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .95	.89
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95	.93
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	.076
RMR	.00 ≤ RMR ≤ .05	.05 ≤ RMR ≤ .08	.080

Ayrıca, yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular üç faktörün birbirleriyle arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir: Davranışsal Bağlılık ve Duyuşsal Bağlılık (r = .49, p < .01), Davranışsal Bağlılık ve Bilişsel Bağlılık (r = .54, p < .01) ve Duyuşsal Bağlılık ve Bilişsel Bağlılık (r = .27, p < .01). Elde edilen tüm bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, Türk kültüründe de ölçeğin model uyumunun ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık güvenilirlik analizleri ile incelenmiştir. İç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık için sırasıyla .66, .68, ve .78 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa değeri ise .82'dir. Ölçeğin bütününe ve bilişsel bağlılık boyutuna ilişkin güvenilirlik yüksek olsa da davranışsal ve bilişsel bağlılık boyutlarının güvenilirliği daha düşük hesaplanmıştır. Bunun nedeni her bir boyuttaki madde sayısının az olması ile alakalı olabilir ve her iki boyuttaki madde sayıları 5'er adettir. Cronbach Alfa katsayısı madde sayısına oldukça duyarlıdır. Kısa ölçeklerle (örneğin 10'dan az madde sayısına sahip ölçekler) yapılan analizlerde Cronbach Alfa katsayısının düşük çıkması sık rastlanılan bir durumdur (Pallant, 2007, s.95). Bu nedenle bu araştırmada davranışsal bağlılık ve duyuşsal bağlılık boyutlarındaki madde sayıları göz önünde bulundurularak ortalama maddeler arası korelasyon değerine de bakılmıştır. Ortalama maddeler arası korelasyon değerinin .20 ile .40 arasında olması ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Briggs ve Cheek, 1986). Davranışsal bağlılık ve duyuşsal bağlılık boyutları için madde-ici korelasyon değeri ortalamaları sırasıyla .28 ve .30 olup güvenilirlik için kabul edilebilir aralıktadırlar.

Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde ise davranışsal bağlılık boyutu için 0,32-0,49, duyuşsal bağlılık boyutu için 0,31-0,59 ve bilişsel bağlılık boyutu için 0,35-0,55 aralığında olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu değerler incelendiğinde madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum Büyüköztürk (2017) tarafından maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bulgular ölçeğe ait güvenilirlik analizlerinin sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğuna işaret etmiş ve üniversite öğrencilerinin okul bağlılığının tespit edilmesinde kullanılacak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Maroco, Maroco, Campos ve Fredricks (2016) tarafından geliştirilen Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'nin (ÜÖOBÖ) Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Alanyazında ÜÖOBÖ'nün bazı araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Costa, Araújo ve Almeida (2014) tarafından yapılan araştırmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, boyutlar bazında en güçlü ilişkinin okul bağlılığının davranışsal boyutu ile özyeterlik arasında olduğu rapor edilmiştir. Maltby, Day, Hall ve Chivers (2017) tarafından yapılan araştırma kapsamında ise bir takım kişisel davranışsal özellikler ile yılmazlığın okul bağlılığını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çalışmada cinsiyet, yaş ve kişilik özellikleri (uyumluluk,

sorumluluk duygusuna sahip olma ve yeni deneyimlere açıklık) ile yılmazlığın okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerin okul bağlılıklarının ortaya çıkarılması, okul bağlılığının öğrencinin psikososyal gelişimi ve akademik başarısı üzerindeki olumlu etkileri (Junco, 2012; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002) düşünüldüğünde oldukça önem taşımaktadır. Pascarella ve Terenzini (2005), öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ve akranlarıyla etkileşim halinde olma, akademik etkinliklere, müfredat dışı etkinliklere katılma gibi okul bağlılığının göstergeleri olan davranışlarının eleştirel düşünme, bilgi edinme, analitik yetenek, entelektüel gelişim, eğitime katılımı, süreklilik, olumlu benlik ve bilişsel gelişim gibi konularda olumlu katkıları olduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgularla ölçeğin gelecekte yurtiçinde yapılacak araştırmalarda yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu söylemek mümkündür. ÜÖOBÖ, öğrencilerinin okul bağlılıklarını ölçmek isteyen öğretim elemanları ve ilgili alanda çalışmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Türkçe'ye uyarlanan ÜÖOBÖ'nün yapılacak araştırmalara yeni bir boyut kazandırarak, ülkemizdeki üniversitelerde eğitim görmekte olan öğrencilerin okullarına bağlılıklarının artırılmasına yönelik uygulamalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda, üniversite öğrencilerinde okul bağlılığını etkileyen değişkenlerin derinlemesine incelenmesi amacıyla farklı örneklemeler üzerinde ÜÖOBÖ kullanılabilir. Farklı çalışma gruplarıyla yapılan çalışmalarda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına dair değerler test edilebileceği gibi kullanılacak farklı analiz teknikleri ile de ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin daha fazla kanıt elde edilebilir. Ancak her ülkenin kendine özgü şartları ve bu doğrultuda eğitim sistemleri olduğundan kendi kültürümüze ve eğitim sistemimize yönelik bir ölçek geliştirilmesi ve bu ölçeğin araştırmalarda kullanılmasının daha farklı sonuçlar verebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality, *Higher Education Research & Development, 31*(6), 759-772. doi: 10.1080/07294360.2012.655711
- Bilge, F., Tuzgol-Dost, M., & Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(5), 1721-1727.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 945-954.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation- Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of personality, 54*(1), 106-148.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Byrne, B. M., & Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology, 30*(5), 555-574. doi: 10.1177/0022022199030005001
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 8*(13). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Third Ed. Continuum, London.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education, 11*(1), 25-36.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engajamento de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 307-314.

- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51. doi: 10.1080/03057640903567021
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277–287. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.02.002
- Çelik, H., Terzi, A. R. & Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(48), 422–434.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G. Staka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (pp. 75–92). Munster, Germany: Waxmann.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649–1660.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325–339.
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. *National Center for School Engagement*, 1-16. Retrieved from http://www.peecworks.org/peec/peec_inst/017962E8-001D0211.0/Finlay%202006%20Quantifying%20School%20Engagement.pdf
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- FitzSimmons, V. C. (2006). Relatedness: The foundation for the engagement of middle school students during the transitional year of sixth grade (*Doctoral Dissertation*). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3239794).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights: AllynBacon.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Transaction publishers.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 55–65. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555–575. doi:10.1023/A:1020114231387
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162–171.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kortering, L. J., & Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17, 5–15.
- Krause, K. L. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2006). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5). San Francisco: Jossey-Bass
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in university students and the effect of coursework involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239–245.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. (A research-to-results brief)*. Washington, DC: Child Trends. Retrieved from https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/04/child_trends-2008_10_29_rb_schoolengage.pdf

- Maltby, J., Day, L., Hall, S. S., & Chivers, S. (2017). The measurement and role of ecological resilience systems theory across domain-specific outcomes: The domain-specific resilient systems scales. *Assessment*, 1-18. doi: 10.1177/1073191117738045
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(21), 1-12. doi: 10.1186/s41155-016-0042-8
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and transition into and out of health risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1991). *Psychological testing: Principles and applications*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1992). Instructional discourse and student engagement. In: Schunk, D. H., & Meece, J. (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (p. 149-79). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarılma çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınevi
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.6281
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. UK: McGraw Hill.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10(4), 379-388.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126. doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science*, 9(1), 5-13.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental Dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reforms has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster
- Stoeberl, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528. doi: 10.1080/01443410.2011.570251

- Şimşek, H., & Ataş-Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education*, 1(1), 1-12.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 8(2), 136-157.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Yılmaz-Özelçi, S., & Eliüşük-Bülbül, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin yordayıcısı olarak iyi-oluş düzeyleri. *Turkish Studies*, 13(4), 1385-1396.

İletişim/Correspondence

Feyza GÜN

feyzagun@kmu.edu.tr

Tuğba TURABİK

tugbaturabik@gmail.com

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

arastaman@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Sait AKBAŞLI

sakbasli@hacettepe.edu.tr

Mediating Role of School Attachment on the Relationship Between Shyness and Academic Motivation in Adolescents¹

Ahmet Rifat Kayış, Kastamonu University, ORCID ID: 0000-0003-4642-7766
Seydi Ahmet Satıcı, Artvin Çoruh University, ORCID ID: 0000-0002-2871-8589

Abstract

The aim of this study is to investigate mediation role of school attachment in relationship between shyness and academic motivation. Participant were 231 middle school students [121 (%52.4) girl, 110 (%47.6) boy]. Data were collected with "Shyness Scale", "School Attachment Scale for Children and Adolescent", and "Academic Motivation Scale". The mediation role of school attachment was tested using the two-step structural equation analysis and bootstrapping procedure. The results showed that school attachment partially mediated the relationship between shyness and academic motivation ($\chi^2/sd=1.44$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $GFI=.95$, $AGFI=.92$, $RMSEA=.05$, and $SRMR=.059$). According to results of bootstrapping procedure the indirect role involving forgiveness as the predictor was statistically significant (bootstrap= -.084, %95G.A.= -.193, -.011). The implications, limitations were discussed, and suggestions were presented in the light of the research findings.

Keywords: shyness, school attachment, academic motivation, adolescents



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 521-533
DOI: 10.17679/inuefd.461393

Article type:
Research article

Received : 19.09.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2019). Mediating Role of School Attachment on the Relationship Between Shyness and Academic Motivation in Adolescents, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 521-533. DOI: 10.17679/inuefd.461393

¹ This study was presented at 27th International Conference on Educational Sciences (18-22 April, 2018, Antalya, Turkey).

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, the expectation of parents, teachers, and society on new generations is that they should contribute to their own development as well as to the development of society by being academically successful. However, one of the essential problems in educational environments is the unwillingness of students to fulfill their academic duties. In other words, levels of academic motivation are low. Academic motivation is defined as the students' interest in academic subjects (participation in class, doing homework and research, etc.) as well as their determination and willingness to learn. In fact, this willingness is then reflected in the academic achievement of the students. Hence, we can state that academic motivation plays a significant role in meeting the expectations mentioned above. Another challenge of educational environments is that some students have difficulty in establishing social relations. A remarkable characteristic of the students, in this framework, is shyness. Shyness defined as a personal trait is described as the tendency to feel awkward or tense during social encounters or a tendency to avoid communication with people. In terms of educational environments, it can be considered that shy students have difficulty in establishing relationships with their friends and teachers in school. Thus, shy students tend to like school less than other students and may be less willing to participate in learning activities. Hence, it would not be wrong to state that the level of academic motivation of shy students is low. On the other hand, if the students have good relationships with their friends and teachers in school, social and academic motivation level is positively affected. It is possible to explain the good relationships of students with teachers and friends in terms of school attachment. Students with a low level of school attachment feel alone, isolated and alienated from their school. These innate characteristics of shy people further re-enforce students' difficulties in forming good relationships with teachers and friends. Therefore, it is likely that shy students, who have difficulty in communicating with others, will also have a low level of attachment to the school. In addition, it is possible to presume that students with high levels of school attachment, who easily establish good relationships with teachers and friends would be more willing to undertake academic responsibilities.

Purpose

In view of the above-mentioned explanations, it would seem that, the low level of academic motivation of students who are particularly shy is due to their low level of school attachment. In this context, the purpose of this study is to examine the mediating role of school attachment in the relationship between shyness and academic motivation.

Method

Participants were 231 middle school students (121 [%52.4] girls, 110 [%47.6] boys). Their ages ranged from 12 to 14 years old ($M = 13.29$, $SD = 0.61$). Data were collected using the "Shyness Scale", the "School Attachment Scale for Children and Adolescents" and the "Academic Motivation Scale". The mediation role of school attachment level was tested using the two-step structural equation analysis procedure. Firstly, the measurement model was calculated to assess whether each of the latent variables was represented by its indicators. If the measurement model turned out to be satisfactory, then the structural model would be able to be tested using the maximum likelihood estimation in the AMOS Graphics. To evaluate the overall fit of the model to the data, several indices were calculated in the current study: χ^2/df ratio, SRMR, RMSEA, CFI, IFI, GFI, and AGFI. Two models were tested to determine whether the mediation effect was full or partial. A chi-square difference test was also calculated to find the best model. Since the Shyness Scale is one dimensional, a parceling method was used in the model of the structural equation for shyness. Since the scales used to determine levels of school attachment and academic motivation have three sub-dimensions, these sub-dimensions were entered into the model as observed variables. In the study, a bootstrapping procedure was applied to evaluate the indirect effects of these variables. This procedure was carried out with 10,000 samplings. According to the results of the bootstrapping procedure, it was accepted that the tested mediating effect was significant, if confidence intervals did not cover zero.

Findings

The fit indices for the measurement model were as follows; $\chi^2/df=1.62$, CFI=.98, IFI=.98, GFI=.96, AGFI=.93, RMSEA=.052 and SRMR=.049. Values of the fit indices showed that the measurement model had an

adequate fit and all path coefficients in the measurement model were significant. First, the role of school attachment as a full mediator between shyness and academic motivation was tested (Model I). This model proved to be an acceptable fit to the data: $\chi^2/df=1.56$, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 and SRMR=.071. Then, links were added (from shyness to academic motivation). When these relationships were added (Model II), the fit was good: $\chi^2/df=1.44$, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 and SRMR=.059. As a result of comparing these models with the chi-square difference test, it was found that Model II (partial mediator) was preferable ($\Delta\chi^2=7.439$, $\Delta df=1$, $p<.001$). The indirect role of shyness as a predictor was statistically significant (bootstrap estimate= -.84, %95G.A.= -.193, -.011), indicating that school attachment significantly mediated the relationship between shyness and academic motivation.

Discussion & Conclusion

As a result, it can be stated that school attachment is a partial mediator between shyness and academic motivation. In other words, because shy students have low levels of attachment to school, their academic motivation levels decrease. Therefore, it can be said that it would be beneficial to increase the academic motivation of adolescents by evaluating levels of shyness and school attachment.

Ergenlerde Okula Bağlanmanın Utangaçlık ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolü²

Ahmet Rifat Kayış, Kastamonu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4642-7766
Seydi Ahmet Satıcı, Artvin Çoruh Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2871-8589

Öz

Bu araştırmanın amacı utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide okula bağlanmanın aracılık rolünü test etmektir. Araştırmaya 231 [121 (%52.4) kadın, 110 (%47.6) erkek] ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler "Utangaçlık Ölçeği", "Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi ve bootstrapping işlemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide okula bağlanmanın kısmi aracı olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2/sd=1.44$, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 ve SRMR=.059). Bootstrapping işlemi sonucunda okula bağlanmanın utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki aracılığının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (bootstrap= -.084, %95G.A.= -.193, -.011). Son olarak, araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları tartışılmış, doğurguları çerçevesinde gelecek araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: utangaçlık, okula bağlanma, akademik güdülenme, ergenler.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 521-533
DOI: 10.17679/inuefd.461393

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 19.09.2018
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2019). Ergenlerde Okula Bağlanmanın Utangaçlık ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 521-533. DOI: 10.17679/inuefd.461393

² Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (18-22 Nisan 2018, Antalya, Türkiye)

GİRİŞ

Günümüzde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve toplumun yeni nesilden en büyük beklentileri akademik açıdan başarıya ulaşmaları ve böylece hem kendi yaşamlarına hem de toplumsal yaşama katkı sağlayan bireyler olmalarıdır. Ancak eğitim ortamlarında göze çarpan önemli problemlerden birisi öğrencilerin akademik görevlerini verimli bir biçimde yerine getirmek konusundaki isteksizlikleridir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin düşük olmasının akademik başarı açısından ciddi bir engel oluşturduğu söylenebilir. Güdülenme bir davranışta bulunmak için bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu güç, öğrenme konusunda öğrencileri harekete geçirmekte ve okul yaşamı boyunca yapması gereken görevleri yerine getirmesi konusunda öğrenciler için adeta bir enerji kaynağı olarak görev yapmaktadır (Peklaj-Levpušček, 2006). Bu harekete geçirici güç akademik görevler söz konusu olduğunda akademik güdülenme olarak ifade edilmektedir.

Akademik güdülenme öğrencilerin akademik görevlere (ders katılma, ödev yapma, araştırma yapma vb.) ilgi duyması, öğrenme için azimli ve istekli olması olarak tanımlanmaktadır (DiPerna ve Elliott, 1999). Bu anlamda, isteklik öğrencilerin akademik görevleri başarmaları açısından oldukça önemlidir (Ferrer-Caja ve Weiss, 2000; Standage, Duda, ve Ntoumanis, 2006). Bu nedenle yukarıda ifade edilen ebeveynlerin ve toplumun öğrencilerden beklentileri dikkate alındığında söz konusu beklentilerin yerine getirilmesi için akademik güdülenmenin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan birçok araştırma akademik güdülenme ile akademik başarının pozitif yönde ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Henning, 2007; Kusrkar, Ten-Cate, Vos, Westers, ve Croiset, 2013; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Diğer taraftan güdülenmeden yoksun olmanın ise akademik başarıyı ile negatif yönde yordamasının yanında devamsızlık ve okulu bırakmayı pozitif yönde yordadığı dikkati çekmektedir (Balkis, 2018). Ayrıca akademik güdülenme öğrencilerin sınav performanslarını ciddi derecede düşüren sınav kaygısıyla da negatif yönde ilişkilidir (Song, Bong, Lee ve Kim, 2015). Dolayısıyla öğrencileri başarıya götüren yolun akademik güdülenmeden geçtiği ve güdülenme düzeyinin düşüklüğünün okul yaşantısına ilişkin olumsuz niteliklerle neden olabileceği söylenebilir.

Akademik güdülenme akademik yaşama yönelik değişkenlerin yanı sıra ruh sağlığı ile bağlantılı değişkenlerle yakından ilişkilidir. Bu çerçevede, sağlıklı bir ruh halinin önemli göstergelerinden biri olan iyi oluş akademik güdülenme ile pozitif yönde ilişkili olup akademik güdülenmenin iyi oluşu pozitif yönde yordadığı görülmektedir (Eryılmaz, 2010; Eryılmaz ve Aypay, 2011). Bunun yanında ruh sağlığının olumsuz yüzü olan depresyon ve anksiyetenin de akademik güdülenmeyi negatif yönde yordadığı dikkati çekmektedir (Elmelid ve diğ., 2015; Guzman, Goto ve Wei, 2016). Dolayısıyla, bu bulgular akademik güdülenmenin öğrencilerin yalnızca akademik performansları açısından değil aynı zamanda psikolojik sağlıkları açısından da önemli bir faktör olabileceğini akla getirmektedir.

Eğitim ortamlarında öğrencilerde önemli ölçüde gözlenebilen bir davranış örüntüsü de sosyal ilişkiler kurmakta güçlük yaşamalarıdır. Bu bağlamda dikkate değer bir özellik de utangaçlıktır. Bir kişilik özelliği olarak utangaçlık sosyal ortamlarda engellenme, rahatsızlığa neden olan ve kendini olumsuz değerlendirme ile karakterize olan bireyin kendine aşırı derecede odaklanması olarak ifade edilmektedir (Henderson, Zimbardo ve Carducci, 2010). Bunun yanında utangaçlık bireylerin diğer bireylere karşı çekingenlik göstermesi ya da diğer bireylerle iletişim kurmaktan kaçınma eğilimi olarak da tanımlanmaktadır (McCrosky ve Beatty, 1986). Bu tanımlamalar çerçevesinde, eğitim ortamları düşünüldüğünde utangaç öğrencilerin okuldaki öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişki kurmakta zorlandıkları düşünülebilir. Bu nedenle utangaç öğrenciler okulda olmaktan hoşlanmayabilmekte ve okuldaki öğrenme faaliyetlerine katılım göstermekte isteksiz hale gelebilmektedirler (Ahmed ve Saeed, 2015; Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson ve Lemery-Chalfant, 2014). Dolayısıyla utangaç öğrencilerin okul performansları düşülebilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar utangaç öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Hughe ve Coplan, 2010; Zhang, Eggum-Wilkens, Eisenberg ve Spinrad, 2017).

Utangaç öğrencilerin okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurmaktan kaçındıkları gibi akademik görevleri yerine getirmekten de kaçınabilecekleri düşünülebilir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar utangaç öğrencilerin akademik görevlerle ilgili olarak test performanslarının düştüğü (Crozier ve Hostettler, 2003) ve okuldan kaçınma eğiliminde oldukları (Bayram-Özdemir, Cheah ve Coplan, 2017) gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin utangaçlıklarını akademik olarak kendilerini sabote etme stratejisi olarak kullandıkları da dikkate değer bir bulgudur (Snyder, Smith, Augelli ve Ingram, 1985). Buna göre öğrenciler utangaç olduğum için başarısız oluyorum gibi bir bahanenin arkasına sığınarak benlik bütünlüklerini korumaya çalışabilmektedirler.

Utangaçlığın aksine öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler içerisinde olmaları onların hem sosyal ilişkilerini geliştirmelerine hem de akademik güdülenmelerine katkı sağlamaktadır (Elliot ve Dweck, 2013; Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010). Bunun yanında öğrencilerin utangaçlık düzeylerini

azaltmak için yürütülen bir müdahale programının utangaçlığı düşürmenin yanında öğrencilerin akademik performanslarının yükselmesinde de etkili olduğu bulunmuştur (O'Connor, Cappella, McCormick ve McClowry, 2014). Dolayısıyla utangaçlık sosyal ilişkiler kurmakla olduğu kadar bireylerin akademik görevlerini yerine getirmeleri ve akademik performansları ile de yakından ilişkilidir. Utangaçlığın akademik ortam ve görevlerle bu ilişkileri düşünülürken utangaç öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin düşük olabileceği akla gelmektedir. Bununla birlikte utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişki doğrudan olabileceği gibi bu ilişkiye aracılık eden başka değişkenlerin olması da olası bir durumdur.

Utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiye aracılık edeceği düşünülen değişkenlerden biri ise okula bağlanmadır. Utangaçlık genel olarak bireylerin yaşamlarının birçok alanında kurdukları sosyal ilişkileri açıklayan bir kavramken okula bağlanma öğrencilerin bir kurum olarak okulla olan ilişkilerini ve okuldaki sosyal ilişkilerini içeren bir kavramdır. Bu çerçevede okula bağlanma, öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurmalarının yanında okullarından memnun olmalarını olarak tanımlanabilir (Faircloth ve Hamm, 2005). Okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrenciler kendilerini yalnız, soyutlanmış ve okula karşı yabancılaşmış hissetmektedirler (Mouton, Jacqueline, Robert, Juanita, 1996). Okula düşük düzeyde bağlanan öğrencilerin bu özellikleri, okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurmakta zorlandıklarına ve okuldan hoşlanmadıklarına işaret etmektedir. Nitekim, utangaç öğrencilerin öğretmenleri ile yakınlık kurmada ve okula bağlanmada zorluk yaşayabilecekleri ve okuldan kaçınma eğilimlerini yüksek olduğuna ilişkin araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Wu ve diğ., 2015). Bu bakımdan diğer bireylerle iletişim kurmakta zorluk yaşayan utangaç öğrencilerin de okula bağlanma düzeylerinin düşük olabileceği söylenebilir.

Akademik güdülenme açısından bakıldığında okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini seven bir başka ifadeyle okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okuldaki akademik görevlere karşı da istekli hale geldikleri görülmektedir (Murdock, Hale ve Weber, 2001). Ayrıca akademik güdülenme gibi okula bağlanma da akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili (Reyes ve Jason, 1993) olmakla birlikte okula bağlanma akademik başarının pozitif yordayıcılarından biridir (Lecroy ve Krysik, 2008). Sonuç olarak utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlerin davranışsal nitelikleri dikkate alındığında, okula bağlanmanın utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkide aracı bir değişken olabileceği düşünülebilir. Diğer bir deyişle, utangaçlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin düşük oluşu bu öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin de düşük olmasından kaynaklanabilir.

Utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki bu ilişkiler, tüm gelişim alanlarında (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb.) hızlı bir değişimin başladığı ergenlik yıllarında özellikle önem kazanmaktadır. Çünkü ergenlik döneminde yaşanan gelişimsel gel-gitler öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşamlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Özellikle ergenlikte başkaları tarafından beğenilmenin ve arkadaşlık ilişkilerinin öneminin artması gibi gelişimsel özelliklerin utangaçlık ve okula bağlanma ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Örneğin utangaç bir öğrenci başkaları ile ilişki kurmaktan kaçındığı için arkadaşları tarafından beğenilme ve bir arkadaş grubuna dâhil olma gibi ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşayabilir ve bunun sonucu olarak okuldan uzaklaşmaya ve akademik görevlerini yapmaktan kaçınmaya başlayabilir. Bu nedenle utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenmenin ergenlik dönemi bireylerde nasıl ilişkilere sahip olduğunun anlaşılması öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirme yoluyla başarı düzeylerini arttırmalarına ilişkin önemli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar incelendiğinde bu üç değişkeni birlikte inceleyen ve aracılık rolü açısından ele alan çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu bakımdan söz konusu üç değişkeninin yapısal bir model çerçevesinde ilk defa incelenmesi bu araştırmanın özgün yönlerinden birini oluşturmakta olup öğrencilerin akademik güdülenmeye ilişkin niteliklerinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı ergenlerde utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkinin okula bağlanmanın aracılık rolüyle açıklanıp açıklanamayacağını incelemektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma 231 ortaokul öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolayda örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 121'i (%52,4) kız ve 110'u (%47,6) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 12 ile 14 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 13.29 ve yaşlarının standart sapması ise .61'dir. Ayrıca, katılımcıların 24'ü (%10,4) yedinci sınıfta, 207'si (%89,6) ise sekizinci sınıfta eğitim almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Utangaçlık Ölçeği, Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerin psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Utangaçlık Ölçeği (UÖ): Güngör (2001) tarafından öğrencilerin utangaçlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen UÖ tek boyuta sahip olup toplam 20 maddeden (örn., “İyi tanımadığım kişilerle birlikte iken kendimi tedirgin hissedirim.”) oluşmaktadır. Ölçekteki geliştirilirken Cheek (1990) tarafından geliştirilen 13 maddelik Utangaçlık Ölçeği'nin maddelerinin tamamından yararlanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi dereceleme (1: Bana hiç uygun değil – 5: Bana çok uygun) sahiptir. Ölçekten 20 ile 100 arasında puanlar alınabilmekte olup yükselen puanlar bireylerin utangaçlık düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .33 ile .76 arasında değişmekte olduğunu ve ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, benzer ölçek geçerliği çalışmalarına göre UÖ'nün Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri ile .78 düzeyinde pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlık katsayısı .91, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Güngör, 2001). Bu çalışmada UÖ'nün güvenirlik katsayısının .84 olduğu bulunmuştur.

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEOBÖ): Savi (2011) tarafından geliştirilen ÇEOBÖ çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. ÇEOBÖ 13 maddeden (Örn: “Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.”) ve arkadaşla bağlanma, öğretmene bağlanma ve okula bağlanma olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi dereceleme (1: Bana hiç uygun değil – 5: Bana çok uygun) sahiptir. Ölçekten 13-65 arasında puan elde edilebilmekte ve yükselen puanlar okula bağlanma düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. ÇEOBÖ'nün yapı geçerliğine yönelik gerçekleştirilmiş olan açımlayıcı faktör analizi sonuçları madde faktör yüklerinin .47 ile .84 arasında değişmekte olduğunu ve maddelerin toplam varyansın %58.69'unu açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin güvenirligine ilişkin çalışmalarda iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin test tekrar test güvenirligi .85 olduğu, iki yarı güvenirligi .78 olduğu ve madde-toplam güvenirligi katsayılarının ise .66 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür (Savi, 2011). Bu çalışmada ÇEOBÖ'nün güvenirlik katsayısının .87 olduğu bulunmuştur. ÇEOBÖ geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığından dolayı bu araştırmanın verileri üzerinden ÇEOBÖ'nün ikinci düzey faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular ise şu şekildedir: $\chi^2/sd=1.77$, CFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.058 ve SRMR=.053.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ): Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen AGÖ bireylerin akademik görevlere güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olmak üzere üç boyutu bulunan ölçek toplam 20 maddeden (örn., “Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.”) oluşmaktadır. Derecelendirme olarak 5'li Likert tipi dereceleme (1: Kesinlikle uygun değil – 5: Kesinlikle uygun) sahip olan AGÖ'den 20-100 arasında puan vermektedir. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi bireylerin akademik güdülenme düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. ÇEOBÖ'nün yapı geçerliğine yönelik gerçekleştirilmiş olan açımlayıcı faktör analizi sonuçları madde faktör yüklerinin .41 ile .70 arasında değişmekte olduğunu ve maddelerin toplam varyansın %42.2'sini açıkladığını göstermiştir. AGÖ'nün iç tutarlık katsayısının .88 ve test tekrar test tutarlığının ise .87 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .40 ile .60 arasında değişmektedir (Bozanoğlu, 2004). Bu çalışmada AGÖ'nün güvenirlik katsayısının .89 olduğu bulunmuştur. AGÖ geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığı için AGÖ'nün bu araştırmanın verileri üzerinden AGÖ'nün ikinci düzey faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular ise şu şekildedir: $\chi^2/sd=1.81$, CFI=.90, IFI=.90, RMSEA=.059 ve SRMR=.058.

İşlem

Araştırmanın verileri gönüllü öğrencilerin katılımıyla kâğıt-kalem formu kullanılarak sınıf ortamlarında toplanmıştır. Uygulama yapılacak ortaokullardaki yöneticilerle önceden görüşülmüş, gerekli izinler alındıktan sonra okul rehberlik servisleriyle iş birliği yapılarak verilerin toplanmasına geçilmiştir. Veriler toplanırken öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ve elde edilecek verilerin kullanım amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve veri toplama amacıyla hazırlanan ölçek seti araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere dağıtılarak veriler toplanmıştır. Ölçek seti aracılığıyla toplanan veriler elektronik ortama aktarılarak SPSS for Windows 22 ve AMOS 22 programları aracılığıyla analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile ergenlerin utangaçlıkları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkide okula bağlanmanın aracılık rolü test edilmiştir. YEM analizlerine başlanmadan önce araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları incelenmiştir. YEM'in ilk aşamasında ölçme modeli test edilmiştir. Ardından hipotetik yapısal modelin test edilmesine geçilmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın değişkenlerinin aracılık rollerinin belirlenmesi amacıyla Baron ve Kenny'nin (1986) bağımlı ve bağımsız değişkenler anlamlı düzeyde ilişkilidir, bağımsız ve aracı değişken değişkenler anlamlı düzeyde ilişkilidir, aracı ve bağımlı değişkenler anlamlı düzeyde ilişkilidir, aracı değişken modele girildiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken arasındaki ilişkinin gücü azalır şeklindeki dört önerisi esas alınmıştır.

Okula bağlanmanın aracılık rolünü tam olarak sınavabilmek amacıyla araştırma kapsamında hem tam aracı model hem de kısmi aracı model sınanmıştır. Test edilen modellerin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verilebilmesi için bazı uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu indeksler kay-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), CFI, IFI, GFI, AGFI, RMSEA ve SRMR değerleridir. Modellerin değerlendirilmesinde genel olarak kabul görmüş olan $\chi^2/sd < 5$; CFI, IFI, GFI ve AGFI $> .90$; RMSEA ve SRMR $< .08$ değerleri ölçüt değer olarak alınmıştır (Hu ve Bentler 1999; Ullman, 2001). Tam ve kısmi aracı modellerin hangisinin daha kabul edilebilir olduğu ise kay-kare fark testi ile incelenmiştir. Akademik güdülenme ve okula bağlanma değişkenlerinin üçer alt boyutu bulunduğu için bu alt boyutlar gözlenen değişken olarak modele girilmiştir. Utangaçlık değişkeninin ise tek boyutlu olmasından dolayı parselleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, utangaçlık dört parselde ayrılmış ve bu parseller gözlenen değişken olarak modele girilmiştir. Parselleme yöntemi; gözlenen değişken sayılarının azaltmasına ve normal dağılımın sağlanmasına katkı sağladığı (Nasser-Abu, Alhija ve Wisenbaker, 2006) için tercih edilmiştir.

Araştırmada yapısal eşitlik modellemesine ek olarak, okula bağlanmanın aracılığına ek kanıt sağlamak amacıyla YEM'in yanı sıra giderek yaygınlaşan bootstrapping işlemi (örn., Satıcı, 2018; Schröder ve diğ., 2018) de kullanılmıştır. Bootstrapping işlemi (Preacher ve Hayes, 2008) ile araştırmada toplanan verilerden hareketle yeniden örnekleme yoluyla (10,000 örnekleme); katsayı ve güven aralıkları belirlenmektedir. Belirlenen güven aralıklarının sıfırı içermemesi durumunda elde edilen sonucun anlamlı olduğuna karar verilmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayılarından oluşan betimsel istatistiklerin yanında değişkenler arası ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları incelenmiştir. Daha sonra, yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde ölçme modeli ile yapısal modele ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak ise kabul edilen modele yönelik bootstrapping işlemi sonuçları verilmiştir.

Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

Araştırmada ele alınan utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme değişkenlerinin gözlenen değişkenlerine ilişkin betimsel istatistiklerle birlikte, bu değişkenlere ilişkin korelasyon bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Değişkenlere Ait Korelasyon katsayıları ve Betimsel İstatistikler

Değişken	1	2	3	4	5	6	7
1. Kendini aşma	-						
2. Bilgiyi kullanma	.62**	-					
3. Keşif	.66**	.67**	-				
4. Okula bağlanma	.22**	.36**	.29**	-			
5. Öğretmene bağlanma	.16**	.33**	.32**	.45**	-		
6. Arkadaşa bağlanma	.12	.24**	.20**	.52**	.27**	-	
7. Utangaçlık	-.20**	-.20**	-.25**	-.14*	-.13	-.23**	-
Ortalama	23.29	23.16	23.82	16.26	15.80	21.05	14.09
Standart sapma	5.66	4.32	4.97	3.85	3.36	3.64	3.65
Çarpıklık	-.21	-.60	-.32	-1.14	-.79	-1.08	.06
Basıklık	-.43	.68	.14	.84	.46	.96	-.21

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, $N = 231$

Tablo 1 incelendiğine iki değer hariç tüm korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, kendi aşma ile arkadaşla bağlanma ve utangaçlık ile öğretmene bağlanma değişkenlerinin aralarında anlamlı bir ilişki olmamasına karşın akademik güdülenme alt boyutları ile okula bağlanma alt boyutları arasında .16 ile .36, utangaçlık ile akademik güdülenme alt boyutları arasında -.20 ile -.25 ve utangaçlık ile okula bağlanma alt boyutları arasında -.14 ile -.23 arasında değişen düzeylerde anlamlı ilişkiler vardır. Başka bir deyişle beklendiği üzere akademik güdülenme ve okula bağlanma pozitif yönde ilişkili bulunurken bu değişkenlerin utangaçlık ile negatif yönde ilişkili oldukları bulunmuştur.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği ise basıklık ve çarpıklık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Bu bulgulara göre çarpıklık değerlerinin -.14 ile .06 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -.43 ile .96 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar Finney ve DiStefano (2006) tarafından belirtilen çarpıklık ile basıklık normallik kriterleri arasında oldukları için araştırmanın değişkenlerine ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği yorumu yapılmıştır.

Yapısal Eşitlik Modellemesi

Ölçme modeli

Ölçme modelinde utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme olmak üzere üç gizil değişken ile bu gizil değişkenleri oluşturan 10 gözlenen değişken bulunmaktadır. Yapılan analizin bulguları ölçme modelinin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğunu göstermiştir; $\chi^2/sd=1.62$, CFI=.98, IFI=.98, GFI=.96, AGFI=.93, RMSEA=.052 ve SRMR=.049. Ölçme modelinin faktör yükleri .53 ile .85 arasında değişmekte olduğu ve tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme modelinin istatistiksel olarak doğrulandığı ve gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde temsil ettiği söylenebilir.

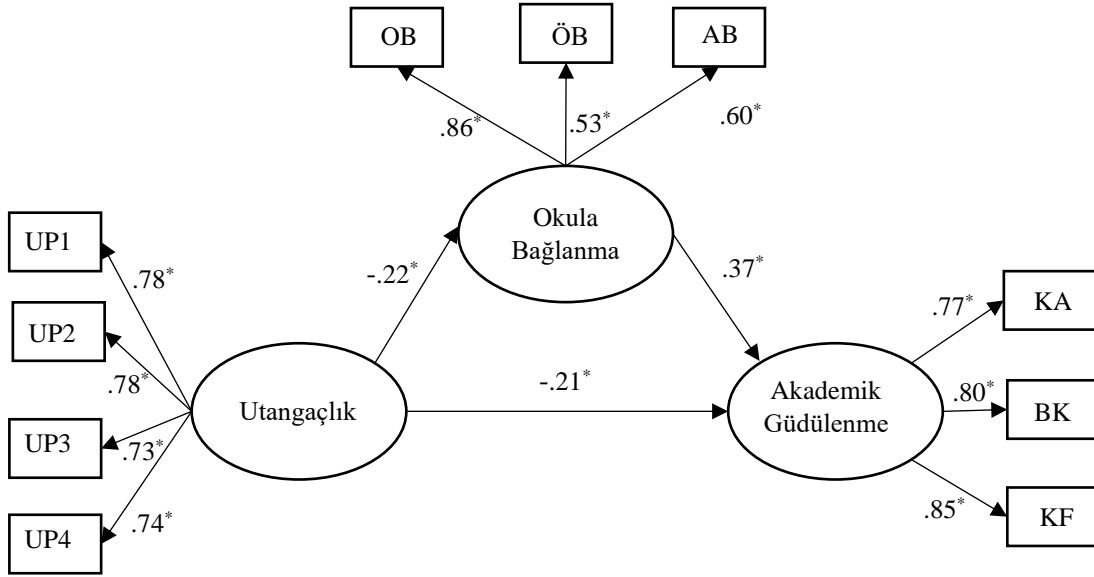
Yapısal model

Yapısal modellerden öncelikle, utangaçlığın akademik güdülenmeyi okula bağlanmanın tam aracılığıyla yordayıp yordamadığına ilişkin model test edilmiştir. Tam aracılık modelinin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/sd=1.56$, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 ve SRMR=.071) bu indekslerin kabul edilebilir değerler aldığı görülmüştür. Bununla birlikte, modelde yer alan tüm yolların anlamlı olduğu ($p < .05$) ve yol katsayılarının -.26 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur. Daha sonra ise utangaçlığın akademik güdülenmeyi hem okula bağlanma aracılığıyla hem de doğrudan yordayıp yordamadığına ilişkin kısmi aracılık modeli test edilmiştir. Bu kapsamda kısmi aracı modelin tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler içerisinde olduğu görülmüştür; ($\chi^2/sd=1.44$, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 ve SRMR=.059). Bunun yanında kısmi aracı modelde bulunan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu ($p < .05$) ve yol katsayılarının .23 ile .91 arasında değiştiği bulunmuştur. Araştırma kapsamında test edilen tüm modellere ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Test Edilen Modellere Ait Uyum İyiliği İndeksleri

Model	χ^2/sd	CFI	IFI	GFI	AGFI	RMSA	SRMR
Ölçme Modeli	1.62	.98	.98	.96	.93	.052	.049
Tam Aracı Model	1.56	.97	.97	.95	.92	.05	.071
Kısmi Aracı Model	1.44	.97	.97	.95	.92	.05	.059

Tablo 2 incelendiğinde ölçüm modelinin yanı sıra her iki yapısal modelin de kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Tam aracı ve kısmi aracı modellerden hangisinin daha tercih edilebilir olduğunu saptamak amacıyla kay-kare fark testi yapılmıştır. Kay-kare fark testinin sonuçlarına göre ($\Delta\chi^2=7.439$, $\Delta sd=1$, $p<.001$) kısmi aracı modelde utangaçlıktan akademik güdülenmeye doğrudan çizilen yolun modele anlamlı bir katkı sağladığı bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide okula bağlanmanın kısmi aracı olduğu modelin daha tercih edilebilir bir model olduğuna kararına varılmıştır. Tercih edilen model ve bu modele ait yol katsayıları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Akademik Gdlenmeye İlişkin Tercih Edilen Kısmi Aracı

Not: * $p < .01$, UP= Utangaçlık parselleri, OB= Okula bağlanma, B= öğretmene bağlanma, AB= Arkadaşa bağlanma, KA=Kendini aşma, BK= Bilgiyi kullanma, KF= Keşif

Bootstrapping işlemi

Ergenlerin utangaçlıklarının okula bağlanma aracılığıyla akademik güdülenme üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesine yönelik bootstrapping işlemi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda ulaşılan dolaylı yol katsayısı güven aralıklarının sıfırı kapsamadığı (bootstrap= $-.084$, %95G.A.= $-.193$, $-.011$) belirlendiği için utangaçlığın okula bağlanma aracılığıyla akademik güdülenmeyi yordamasındaki dolaylı etkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yrtlen tüm analizler ve bu analizlerin bulguları doğrultusunda; ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin onların utangaçlıkları ile akademik güdülenmeleri arasında kısmi aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılabılır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları oluşturulan yapısal modelin doğrulandığını göstermektedir. Buna göre, okula bağlanma utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiye kısmi aracılık etmektedir. Başka bir deyişle utangaç öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri düştüğü için akademik güdülenme düzeyleri de düşmektedir. Akademik başarı düzeyinin utangaçlıkla negatif (Hughe ve Coplan, 2010; Zhang ve diğ., 2017), akademik güdülenmeyle ise pozitif yönde (Fortier, Vallerand, Guay, 1995; Henning, 2007; Kusrkar, Ten-Cate, Vos, Westers, ve Croiset, 2013) ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Bu bulguların utangaçlık ve akademik güdülenme arasında da negatif yönlü bir ilişkinin olduğu gösteren bu araştırmanın bulgularını dolaylı olarak desteklediği düşünülebilir. Bunun yanında utangaçlığın akademik görevlerden kaçınma ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgularınca da (Bayram-zdemir, Cheah ve Coplan, 2017) bu araştırmanın bulgularının desteklediği düşünülebilir. Öyle ki akademik görevlerden kaçınmaya neden olabilen utangaçlığın kısaca akademik görevleri isteklilikle yerine getirebilme olarak ifade edilen akademik güdülenmenin düşmesine yol aması olası bir durum olarak görülebilir. Ayrıca utangaç olmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yüksek oluşu da (Elliot ve Dweck, 2013; Wentzel ve diğ., 2010) bu araştırmanın bulguları ile tutarlı görünmektedir.

Araştırmada okula bağlanmanın kısmi aracılık rolü çerçevesinde, utangaçlığın okula bağlanmayı negatif yönde, okula bağlanmanın da akademik güdülenmeyi pozitif yönde yordadığı söylenebilir. Utangaçlık ve okula bağlanma arasındaki ilişkiye yönelik bulgular bakımından, utangaç öğrencilerin öğretmenleri ile yakınlık kurmakta zorluk yaşamaları, okula bağlanma düzeylerinin düşük olması ve okuldan kaçınma eğiliminde olduklarını gösteren bir diğer araştırma bulgusunun (Wu ve diğ., 2015) benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca utangaçlığın sosyal ilişkiler kurmakta zorluk yaşamaya ilişkin davranışsal zellikleri

(Henderson, Zimbardo ve Carducci, 2010; McCrosky ve Beatty, 1986) ile okula bağlanmanın okuldaki öğretmen ve arkadaşlar ile iyi ilişkiler kurma gibi davranışsal özellikleri (Faircloth ve Hamm, 2005) dikkate alındığında bu davranışsal özelliklerle de bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Okula bağlanmanın akademik güdülenmeyi pozitif yönde yordadığı bulgusu ele alındığında, bu bulgunun bir diğer araştırmada elde edilen okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmede daha istekli olduğu bulgusu (Murdock, Hale ve Weber, 2001) ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Bunun yanında hem akademik güdülenmenin (Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Linnenbrink ve Pintrich, 2002) hem de okula bağlanmanın (Lecroy ve Krysik, 2008; Reyes ve Jason, 1993) akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olmalarının, kendi aralarındaki pozitif yönlü ilişkiyi desteklediği düşünülebilir.

Sonuç/Doğurgular

Okul hayatı denilince okulun işlevi olarak ilk akla gelen her ne kadar akademik başarıyı sağlamak olsa da okulların en az akademik başarıyı sağlamak kadar önemli bir diğer işlevi de öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamalarıdır. Ancak okulun bu farklı işlevleri birbirinden ayrı işlevler olmayıp aksine birbiri ile iç içe geçmiş işlevlerdir. Nitekim öğrenciler kişisel bir problem yaşama ve sosyal ilişkilerde doyum elde edememe gibi durumlar yaşadıklarında akademik başarıları da olumsuz etkilenebilmektedir. Diğer taraftan bakıldığında da akademik başarısızlık yaşadıklarında aile ve arkadaşları ile ilişkileri bozulabilmekte ve başarısızlık duygusunu deneyimleyebilmektedirler.

Bu araştırmada ele alınan değişkenler düşünüldüğünde bireylerin kişilik özelliklerine, sosyal ilişkilerine ve akademik başarılarına ilişkin değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Araştırmada doğrulan model çerçevesinde ise utangaçlık kişilik özelliğinin öğrencilerin okuldaki sosyal ilişkileri ve okul memnuniyetlerini kapsayan okula bağlanmaları aracılığıyla akademik başarıları açısından önemli bir faktör olan akademik güdülenme düzeylerini açıkladığı görülmektedir. Bu bakımdan utangaç öğrencilerin utangaçlık düzeylerini azaltılması öğrencilerin okula bağlanmalarını artırabileceği ve böylece akademik güdülenmelerinin de artacağı düşünülmektedir. Bu bulguların yukarıda ifade edilen kişisel, sosyal ve akademik özelliklerin birbiriyle ne kadar yakından ilişkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularından çıkartılabilecek bir diğer sonuç akademik başarı düzeyinin düşük olmasının utangaçlık ve okula bağlanamama ile ilişkili olabileceğidir. Bu nedenle okul rehberlik servislerinde görev yapan psikolojik danışmanlar bireyi tanıma hizmetleri çerçevesinde utangaçlık gösterdiğini ve okula bağlanmada güçlük yaşadığını belirlediği öğrenciler için çeşitli rehberlik etkinlikleri ve psiko-eğitim programları düzenleyebilirler. Böylece öğrenciler utangaçlıklarını yenmelerinin yanı sıra sosyal becerilerini geliştirme ve akademik başarılarını geliştirme fırsatını da yakalayabilirler.

Utangaçlık kendi ilgi ve ihtiyaçlarını ifade etmede güçlük yaşamayla ilgiliyken (Mc Whirter ve Voltan-Acar, 1998) atılganlık ise başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarını da dikkate kendi ilgi ve ihtiyaçlarını yapıcı bir biçimde ifade etmeyle ilgilidir (Alberti ve Emmons, 1998). Bu bakımdan okul psikolojik danışmanları öğrencileri için atılganlık eğitimi programları geliştirerek ya da etkililiği kanıtlanmış atılganlık eğitimi programlarından (örneğin; Göktürk, 2009; Yatağan, 2005) yararlanarak öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

Sınırlılıklar ve öneriler

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu çerçevede, araştırmanın ortaokul öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirildiği için sonuçların genellenebilirliğinin bu gelişim döneminde ergenlerle sınırlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilkokul, lise ve üniversite öğrencileri gibi farklı akademik düzeylerde eğitim gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilecek yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra araştırmanın verileri kendini anlatmaya dayalı ölçme araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu nedenle konu hakkında alanyazına yeni bilimsel bilgilerin sağlanması açısından farklı veri toplama yöntemlerinin (görüşme, öğretmen ve akran değerlendirmesi vb.) kullanıldığını yeni araştırmalar gerçekleştirilmesi yararlı olabilir. Sonuç olarak farklı eğitim kademelerindeki öğrenci grupları ile farklı araştırma yöntemlerini kullanılacağı yeni araştırmaların utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahmed, W., & Saeed, A. (2015). The effects of shyness at high school level in teaching and learning process. *International Journal of Research in Social Sciences*, 5(3), 308-324.
- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1998). *Atılganlık hakkınızı kullanın* (çev. S. Kaplan). Ankara: HYB Yayınları.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.
- Bayram-Özdemir, S., Cheah, C. S., & Coplan, R. J. (2017). Processes and conditions underlying the link between shyness and school adjustment among Turkish children. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 218-236.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Crozier, W. R., & Hostettler, K. (2003). The influence of shyness on children's test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 317-328.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225.
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 85-94.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Publications.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: do schools and families make a difference?. *Journal of Adolescence*, 45, 174-182.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1220-1233.
- Faircloth, B. S. & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Göktürk, G. Ö. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Atılganlık Eğitimi Programının Öğrencilerin Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 17-24.
- Guzman, L., Goto, S. G., & Wei, K. (2016). Self-control depletion in predominantly white institutions: intra and intergroup variability in the relations among stigma sensitivity, mental health, and academic motivation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(9), 754-780.
- Henderson, L., Zimbardo, P., & Carducci, B. (2010). Shyness. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Henning, M. (2007). *Students' Motivation to Learn, Academic Achievement, and Academic Advising*. Yayınlanmamış doktora tezi, AUT University, New Zealand.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2010). Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213.
- Komarraju, M., Karau, S. J. & Shemeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kusurkar, R. A., Ten-Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69.
- LeCroy, C. W., & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & Schools*, 30(4), 197-209.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327.
- Mc Whirter, J. & Voltan-Acar, N. (1998). *Çocukla İletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- McCroskey, J. C., & Beatty, M. J. (1986). Oral communication apprehension. In *Shyness* (pp. 279-293). Boston: Springer.
- Mouton, S. G., Jacqueline H., Robert H. M., & Juanita C. (1996). School attachment: perspectives of low attached high school students. *Educational Psychology 16*(3), 297-304.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 96-115.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling, 13*(2), 204-228.
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). Enhancing the academic development of shy children: a test of the efficacy of insights. *School Psychology Review, 43*(3), 239-259.
- Peklaj, C., & Levpušček, M. P. (2006). *Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology*. Paper presented at the Annual ATEE conference. October 21-25, Slovenia.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 22*(1), 57-71.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- Satici, S. A. (2018). Facebook addiction and subjective well-being: A study of the mediating role of shyness and loneliness. *International Journal of Mental Health and Addiction, 1*-15.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 10*(1), 80-90.
- Schröder, J., Berger, T., Meyer, B., Lutz, W., Späth, C., Michel, P., ... & Moritz, S. (2018). Impact and change of attitudes toward Internet interventions within a randomized controlled trial on individuals with depression symptoms. *Depression and Anxiety, 35*(5), 421-430.
- Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W., & Ingram, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(4), 970.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. I. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 821.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*(1), 100-110.
- Ullman, J. B. (2001). *Structural equation modeling*. (Ed.) B. G. Tabachnick ve L. S. Fidel, In *Using multivariate statistics* (ss. 653-771).
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193-202.
- Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among Chinese preschool children: examining the moderating effect of gender and teacher-child relationship. *Early Education and Development, 26*(2), 149-166.
- Yatağan, T. (2005). *Atılganlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zhang, L., Eggum-Wilkens, N. D., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2017). Children's shyness, peer acceptance, and academic achievement in the early school years. *Merrill-Palmer Quarterly, 63*(4), 458-484.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Rifat KAYIŞ
arkayis@kastamonu.edu.tr

Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI
sasatici@artvin.edu.tr

Views of Waldorf Kindergarten Educators and Parents of Children Who Attend This School on Educational Concepts

Ceren Koca, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0002-9006-1194

Fatma Ünal, Akdeniz University, ORCID ID: 0000-0003-4476-2544

Abstract

The aim of this research which subjects the Waldorf approach is to examine the perspectives of manager, teachers and parents about concept of children, school, education and teacher. Thus this research is a qualitative study in the design of a holistic single-case. The population of the study consisted of principles, parents and teachers based on voluntarism in a Waldorf Kindergarten in İstanbul. In this study, the data were analyzed by using content analysis based on data from individual interviews. The data were encoded in the analysis and the relationships between these codes were identified. According to the results, it can be said that in the Waldorf preschool, teachers and parents have adopted the perspective of the child to the Waldorf approach and that they consider the child as an individual rather than as an asset to be shaped. In addition, manager and teachers expressed the concept of education as an integral part of life in the development of the individual; it is seen that parents define education with both a person's development and a socialist point of view. As a result, it can be said that the educational principles of the Waldorf approach are reflected in the views of administrators, teachers and parents on education related concepts.

Keywords: Early Childhood Education, Alternative Education, Waldorf Approach



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 534-554
DOI: 10.17679/inuefd.475154

Article type:
Research article

Received : 26.10.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Koca, C. & Ünal, F. (2019). The Opinions on Some Educational Concepts of Administrator, Teachers and Parents in a Waldorf Preschool in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 534-554. DOI: 10.17679/inuefd.475154

* This study is a part of Ceren KOCA's master thesis under the supervision of Fatma ÜNAL.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The philosophical foundations of the Waldorf approach are based on the philosophy of critical idealism, known as "anthroposophy of. Social events in the late 19th and early 20th centuries and the economic and social consequences of these events; Rudolf Steiner carried out studies on the position of the individual in the newly formed social structure and made a systematic approach to these studies and introduced a different approach called daha Waldorf pozisyon (Gürkan and Ültanır, 1994).

By Steiner's account, Anthroposophical is a "spiritual science" that requires the association of inner perception and objectivity, not Stein intellectual science Ant (Richards, 1980). Steiner (1965, 1992, 1994) recalls that in his writings and lectures, the soul is different from the mind and the soul is the essence of humanity and the universe (Richards, 1980). Anthroposophics is defined as a special system in which each individual develops his own developmental capacity along with the wisdom of man. This system is shaped by the environment in which an individual's inner tendencies live and is influenced by the cultural, academic and social elements of the environment in which he / she grows (Whedon, 2007).

In order to understand that there are anthroposophics behind Steiner's thoughts on education, it is necessary to mention the principles that Steiner refers to as "three births of human beings Stein and anlay threefold human beings Stein. Steiner's account of inda three births 65 and (threefold human beings "first appeared in 1909 in his book Education of the Child in the Light of Anthroposophy (1965).

The Waldorf approach, which was created by Rudolf Steiner and started in 1919 with the first Waldorf school in Germany, spread to Austria, Switzerland, England, Sweden and all over the world after Germany. Today there are around 1200 preschool educational institutions, primary and high school practicing the world's Waldorf pedagogy. There are 80 countries in the world, ranging from South American countries, Georgia and Moldova, North Korea and Kyrgyzstan to China and Iran (Barnes, 1980; Oberman, 1997).

Purpose

When we look at today's education system around the world, it is seen that different educational models are applied as an alternative to the existing (traditional) educational practices. The Waldorf approach is one of the alternative education approaches widely practiced around the world. There are no new developments in Turkey showing a detailed research on our country with this educational approach and philosophy. In this study, the managers and teachers working in these schools are expected to have internalized the philosophy of Waldorf approach. It is expected that the internalized philosophy will affect the person's perspective on education. Likewise, the parents of children who attend these schools are expected to have educational approaches that are in line with the philosophy of the same approach. The aim of this study is; In a Waldorf kindergarten in Turkey administrators, teachers and parents; The aim of the course is to examine the views of child, education, teacher and school.

Method

In this study, qualitative research method is used. The qualitative research method was chosen because it provides deeper and more holistic information about a case (Cresswell, 2003). Qualitative researches, in-depth research in the natural environment of the subject they are working to understand and interpret the meaning of the people they seek to investigate the phenomenon (Denzin and Lincoln, 2008). The study was conducted based on basic qualitative research techniques. Basic qualitative research attempts to interpret how people understand their experiences and the process of data collection and analysis depends on the theoretical framework of the study (Merriam, 1998).

In this study, holistic single condition pattern is used. The holistic single case patterns, as the name suggests, have a single unit of analysis (an individual, an institution, a program, a school, etc.). There are examples of application of Waldorf approach in primary and secondary education levels, mainly in preschool level. In Turkey, it is stated that in some preschool education Waldorf approach is applied. As a result of the preliminary interviews conducted with schools announcing this approach, it was observed that many of them applied a mixed system and the Waldorf approach applied only the parts that were appropriate for their structures. As a result of these interviews, it was determined that a kindergarten operating in Istanbul provided training based on Waldorf approach. This kindergarten continues its certificate program under the IASWECE (International Association for Steiner / Early Childhood Education).

The institution, which is located in the 3rd year of the accreditation process, is on the way to complete the certificate program by having a regular inspection process. The study was conducted on a voluntary basis with the participation of 1 manager, 3 teachers and 14 parents (5 males, 9 females) attending a Waldorf preschool in Istanbul. In the study group, the man (male) has two years of professional experience and is a university graduate. All of the teachers are university graduates and 1 teacher is awarded with the international Waldorf Trainer certificate. All of the parents participating in the interview were university graduates.

Findings

When the opinions of the administrators and teachers about the concept of child are examined in the research, it is seen that the director of the institution defines the child as the individual who constructs himself / herself. Teacher who has a parallel view with the manager's view considers the child as the self-structuring individual. In addition to being the self-structuring individual of the child, there are some definitions of the child as a person who has a congenital characteristic and develops with time. Some of the parents also defined the child as a developing and developing entity with time; it is seen that they also define in the categories that are shaped and developed, open to learning, who shape the future and need others. In addition to these, the views of administrators, teachers and parents about education concept are seen as process of "life-preparing", "life-giving process", "learning / teaching and preparing for society". In addition to the definitions made, in this study, managers and teachers expressed the concept of education as an integral part of life in the development of the individual; it is seen that parents define education with both a person's development and a socialist point of view.

Discussion & Conclusion

Parallel to the socialist perspective of some of the parents regarding education, according to Durkheim, education has the task of preparing individuals for a particular environment in which they are involved, meeting the needs of the society and protecting and developing the society in general (Inal, 1991). Weber defines education as a concept that is important in terms of determining the status of individuals in the future. In other words, Weber looks at the subject from an individual perspective rather than from a socialist point of view, slightly different from Durkheim's understanding of education. Like Mill, Kant, Spencer, thinkers have been based on the individual rather than the society in explaining the role of education. According to them, the purpose of education is to maximize the individual's abilities or skills (Akin et al., 2007). In the Waldorf approach, the basic principle of education is to provide children with an understanding of their own moral judgment and understanding of their place in the world. In addition, this approach aims to help the child learn about life and take an active role in life in a healthy and constructive way. It is based on a creative, holistic approach based on the child's mental, spiritual, emotional and physical development (Williams and Johnson, 2005). It can be said that this perspective is in line with the results of the study, and that the educational perspective / principles of the Waldorf approach are reflected in the views of managers, teachers and parents about education.

Waldorf Anaokulu Eğitimcileri ile Bu Okula Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimle İlgili Kavramlara İlişkin Görüşleri

Ceren Koca, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9006-1194
Fatma Ünal, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4476-2544

Öz

Waldorf yaklaşımının ele alındığı bu çalışmanın amacı, Türkiye’de bulunan bir Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Bu araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’daki bir Waldorf Anaokulundan çalışmaya gönüllü olarak katılan 1 yönetici, 3 öğretmen ve çocukları bu okula devam eden 14 ebeveyn oluşturmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analiz türünden içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin Waldorf yaklaşımının çocuğa bakış açısını benimsedikleri ve çocuğu bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin eğitim kavramını bireyin gelişiminde hayatın içinde yer alan ayrılmaz bir parça olarak ifade ettikleri; ebeveynlerin ise, eğitimi hem bireyin hem de toplumun gelişimi açısından önemli bir kavram olarak tanımladıkları görülmektedir. Sonuç olarak Waldorf yaklaşımının eğitimsel ilkelerinin yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin eğitim ile ilgili kavramlara ilişkin görüşlerine yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi Eğitim, Alternatif Eğitim, Waldorf Yaklaşımı,



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 534-554
DOI: 10.17679/inuefd.475154

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 26.10.2018
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Koca, C. & Ünal, F. (2019). Türkiye'deki Bir Waldorf Anaokulunun Yöneticisi, Öğretmenleri ve Ebeveynlerinin Eğitim Kavramlarına İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 534-554. DOI: 10.17679/inuefd.475154

* Bu çalışma, Ceren KOCA'nın Fatma ÜNAL danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

GİRİŞ

18. yüzyılda özgürlükçü eğitim anlayışının temelini oluşturan özgür düşünce paradigmasını ortaya koyan Jean Jacques Rousseau (1712-1778) geliştirdiği bu eğitim anlayışında, bireyin doğuştan sahip olduğu doğal ve saf yapısını temele almaktadır. Rousseau'ya göre eğitim belli sistemlerin çocuğa kabul ettirilmesi ve dayatılması üzerine değil, aksine eğitimin çocuğun doğal gelişimini sağlayıcı bir düzen olması gerektiğidir (Ergün, 1994). Salzman, Pestalozzi ve Froebel gibi birçok batılı eğitim bilimci de Rousseau'nun eğitim felsefesinden etkilenmişlerdir (Ata, 2003). Diğer taraftan Rousseau'nun insan doğasına ilişkin yaklaşımı alternatif eğitim arayışlarının felsefi/kuramsal bir çıkış noktası olmuştur.

Alternatif eğitim yaklaşımları dünya genelinde yaygın olarak uygulanan farklı eğitim modelleridir. Alternatif eğitim yaklaşımlarının doğuşu erken çocukluk eğitimi de etkilemiş ve okul öncesi eğitimde de farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Türkiye'de yaygın olmamakla birlikte alternatif eğitim yaklaşımlarını temel alan farklı eğitim modelleri uygulanmakta ve gün geçtikçe daha fazla alternatif eğitim kurumu açılmaktadır. Waldorf yaklaşımı da dünya genelinde yaygın bir şekilde uygulanan alternatif eğitim yaklaşımlarından biridir.

Waldorf yaklaşımının felsefi temelleri "antroposofi (antroposophy)" olarak bilinen, kritik idealizm felsefesine dayanmaktadır. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan sosyal olaylar ve bu olayların ekonomik ve sosyal sonuçlarına yönelik; Rudolf Steiner yeni oluşan toplumsal yapıda bireyin pozisyonuna ilişkin çalışmalar yürütmüş ve bu çalışmaları daha sonra sistemli hale getirerek "Waldorf" olarak adlandırılan farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur (Gürkan ve Ültanır, 1994).

Steiner'in anlatımıyla, Antroposofi "düşünsel bilim" değil, iç algı ve objektifliğin birlikteliğini gerektiren "ruhani bir bilim"dir (Richards, 1980). Steiner (1965, 1992, 1994) yazılarında ve derslerinde, ruhun zihinden farklı olduğunu ve ruhun insanlığın ve evrenin özü olduğunu hatırlatır (Richards, 1980). Antroposofi insanın bilgeliği ile birlikte her bireyin kendi gelişimsel kapasitesini geliştirdiği özel bir sistem olarak da tanımlanmaktadır. Bu sistem bireyin içsel eğilimlerinin içinde yaşadığı ortam tarafından şekillenip, içinde büyüdüğü çevrenin kültürel, akademik ve sosyal öğelerinden etkilenmektedir (Whedon, 2007).

Antroposofi bilimi sayesinde eğitimciler ve ebeveynler geliştirmekte olan bir çocuğun ruhuna hitap edenlerin ne olduğunu anlamışlardır. Çocuk gelişimine ilişkin açıklamalara benzer şekilde, gelişimle ilgili antroposofik bakış açısı da çocukların en iyi şekilde gelişmesi için ilk yedi yılı çok önemli saymaktadır (Almon, 1992). Çocuk yetiştirenler ve eğitimciler, çocukların nasıl geliştiğini kavrayarak ve her çocuğun bireysel gelişimini yakından takip ederek, bir çocuğun iç dünyasına nasıl hitap edeceklerini anlayabilirler. Bu bağlamda Rudolf Steiner'in çocuğa bakış açısında yer alan dönemlerin anlamlandırılması önem kazanmaktadır. Steiner (1965), hem fiziksel hem de ruhsal gelişim için 7 yıllık sürelerden oluşan üç evrenin olduğunu ileri sürmektedir. Bu evreler fiziksel bilinçlilik aşaması (0-7 yaş), algısal bilinçlilik aşaması (7-14 yaş) ve entelektüel bilinç farkındalığı aşaması (14 yaş ve üzeri) olarak ifade edilmektedir.

Çocuğun 0-6 yaş dönemi, etrafındakileri ve yetişkinleri taklit etmeye yönelik doğal davranışlarına karşı çok hassas ve bilinçli olan bir eğitim alması çok önemlidir. Steiner'a göre, okul öncesi dönemindeki çocuklar dünyayı içine çeken ve gördüklerini kopyalayan "duygu organlarıdır" (Carlgrén, 1993). Waldorf yaklaşımında anasını bir sınıf olarak değil, anasını öğretmeninin çocukların hayal gücünü ve hayal dünyasını geliştirebileceği zengin olanaklar sağlayan bir oyun odası olarak görülür (Grunelius, 1991). Waldorf okul öncesi sınıflarında ve anasınıflarında meydana gelenler aslında faaliyette bulunmak açısından "nefes alıp verme" olarak görülmektedir (McEldowney, 1997). Bu "nefes alıp verme" olarak tanımlanan hareket, sınıfta çocuklar oyun oynarken öğretmen(ler) ise yemek pişirmek, dikiş dikmek, yün sarmak, boya yapmak ve resim çizmek gibi faaliyetler yaparken ortaya çıkmaktadır. Çocukların her sabah serbestçe gelip, öğretmenin yapmakta olduğu faaliyete katılmasına izin verilmektedir. Bu hem öğretmenin yardımcı olmasıyla olabilir hem de çocukların o faaliyete katılmayı kendi istemesiyle olur. Çocuklar boya yapmayı, dikiş dikmeyi, yemek yapmayı, vb. tamamladıktan sonra, öğretmenler tarafından müdahale edilmeden oyun oynamaya dönebilirler (oyunlar yıkıcı olmaya başlayana kadar). Ortalama oynama süreleri, altmış ila doksan dakika arasında sürer. Ayrıca her sabah çocuklara ya hikaye okunur, ya şiir, ya da şarkılar söyleyip hikayeler canlandırabilirler (Grunelius, 1991).

Waldorf yaklaşımında okul öncesi eğitim ortamında çocukların öğretmen liderliğinde grup aktivitelerine katılmaları da beklenmektedir. Bir gün içerisinde çocukların bütünsel gelişimi dikkate alınarak program

hazırlanmakta ve bu program drama, sanat, müzik gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Sınıf içerisinde hem karma yaş, hem de tek yaş grubu ile çalışmalar yürütülebilmektedir (Hughes, 2013).

Steiner (1965), çocuklar tarafından kullanılan sınıf, bahçe ve diğer yapı alanlarını kapsayan ortamı "ilk öğrenme alanı" olarak ele almaktadır. Oyun odasının estetiği, genel "hissetme/sezme" öğrenme alanında anahtar rol oynar ve bu durum çocukların ilgileri ile gelişimsel ihtiyaçlarına uygun yapıdadır. Waldorf okul öncesi eğitim ortamı çocukların güzellik ve düzen duygularını destekler (Williams ve Johnson, 2005). Steiner, çocukların büyük ölçüde çevrelerine duyarlı olduklarını, beş duyuları ile çevre hakkında bilgi sahibi olduklarını ve vücutları ile deneyim kazandıklarını belirtmektedir. Bu sebeple, Steiner özellikle duvarların rengi, sınıf materyalleri ve mobilyaları gibi konular üzerinde durmaktadır. Steiner, okul öncesi eğitim ortamlarının duvarlarının, duvar kağıdı kullanılmadan sade renklerle boyanmasını önermektedir. Renkler Waldorf yaklaşımında önemli bir rol oynamaktadır. Waldorf yaklaşımında sınıflar, tasarımı ve işlevleri ile evin devamı hissini uyandırmaktadır. Günlük işlerle de aile ve toplum yaşantısının ritmini sağlayan geleneksel bir ev ortamının yerine geçen bir atmosfer yaratılmaktadır (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf yaklaşımında okullar evin bir uzantısı olarak algılanır ve anaokulu ile ev arasında tutarlılık sağlanması amaçlanır. Sınıflarda genellikle çocukların günlük yaşam becerilerini kazanabilecekleri ahşap mutfak alanı, çocukların boyutlarına uygun ahşap sandalyeler, masalar ve sıralar bulunmaktadır (Stehlik, 2008). Waldorf yaklaşımında okul öncesi eğitim kurumlarındaki/anaokullarında ve anasınıflarındaki materyallerin çoğu yumuşak ve el yapımıdır (Grunelius, 1991; Richards, 1980). Bu materyaller çocukların hayal güçlerini domine etmeyecek kadar basittir, çocukları oyuna çekmek amaçlıdır. Waldorf anaokullarında bulunan materyaller; genellikle cilalı tahta parçaları, ipek ve pamuklu kumaşlar, ip yapılacak yün, taşlar ve kumdur. Odada genellikle ahşap bir mutfak alanı da vardır. Çocuklar, yemek pişirme yöntemlerini denemede, uykuya yatma alışkanlıklarını kazanmada ve oyun esnasında bebeklerle oynama veya küçük hayvanların bakımını üstlenmeleri sırasında hayatlarındaki yetişkinleri taklit ederler (Richards, 1980).

Waldorf yaklaşımında öğretmen eğitimi Rudolf Steiner'in derslerine ve yazılarına dayanmaktadır (Williams ve Johnson, 2005). Steiner, öğretmen olarak tanımlanan kişilerin kendi rollerini büyük bir heves ile kabul etmelerinin gerektiğini ileri sürer. Ona göre herkes öğretmen olamaz, fakat öğretmen olmayı seçen kişilerin aldıkları sorumluluk konusunda doğru kararı vermiş olmaları gerekir. Öğretmenin hevesini hisseden çocuk da aynı hevesi taşıyacaktır. Öğretmenin bir diğer görevi de, eğitimini üstlendiği çocukları fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik açıdan korumaktır (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf yaklaşımına göre, gerçek eğitim, okul tamamıyla beden-ruh ilişkisinden esinlenmediği ve insanın üç katlı doğasına yönelik çalışmadığı sürece sonuç vermez (Easton, 1989). Bunun nedeni, çocuğun ruh-ruhani varlığının yalnızca birey hazır olduğunda ve yetenek gösterdiğinde gelişmesidir. Bu nedenle Waldorf eğitimcileri, ancak bundan sonra çocukların dünyaya hazır, egosu güçlü ve kendine yetebilen bir insan olduğuna inanır (Querido, 1987; Richards, 1980). Bu duruma antroposofik açıdan bakıldığında, Waldorf öğretmenleri çocukların çoğu tarafından eğitimciden daha farklı algılanır. Öğretmen aynı zamanda bir düşünür, bilim insanı, şair, sanatçı, müzisyen ve çevrecidir (Edwards, 2002). Waldorf öğretmenin işi, çocuğa varoluşunun maddi ve manevi gerçeklerine ve dünyevi varlığına, bunlardan en büyük faydayı sağlayacak şekilde uyum sağlmasına yardımcı olmaktır (Ogletree, 1996). Waldorf öğretmeni çocuğun gelişimini anlamaya gereksinim duymaktadır. Öğretmenler aynı zamanda Steiner'in çocuğa bakış açısı, çocuklarla çalışma ve onları anlama yolu ile benzer davranışlar göstermeye gereksinim duymaktadırlar (Stehlik, 2008). Waldorf öğretmenleri okul öncesi eğitim kurumlarında doğrudan yönerge vermeyi bir öğretim metodu olarak kullanmazlar. Öğretmenler bu yöntemi, çocuğun katılımını sağlamada olumsuz bir etki yaratan bir yöntem olarak değerlendirmektedirler. Waldorf öğretmenleri, çocukları kendi keşifleri için cesaretlendirirler. Waldorf öğretmenleri çocuğa keşfetme isteğini ve dünyayı oyun yolu ile nasıl keşfedeceklerini öğretirler (Williams ve Johnson, 2005). Waldorf anaokuluna giden çocuklar, yetişkin olmak için acele ettirilmeyen çocuklar olarak görülmektedir (Richards, 1980). Bilgiler, şarkılar söyleyerek ve hareketli oyunlar oynanarak öğrenilmektedir, çocuklara resmi şekilde okuma ve yazma öğretilmez (Richards, 1980). Waldorf öğretmenleri için çocukların anaokulu deneyimlerinin ilkökul deneyimlerinden çok daha farklı olması çok önemlidir (McEldowney, 1997). Bu nedenle, çocukların çocuk olmasına izin verilir ve matematik, okuma ve yazı yazma istekleri birinci sınıfa giderken içlerinde olur.

Waldorf yaklaşımında aile ve eğitim iç içedir. Waldorf yaklaşımı ailelerinin çocuğun gelişiminde ki rolünü bilir. Bu yüzden okul- aile ilişkileri oldukça sık ve güçlüdür. Waldorf anaokullarında aile katılım çalışmalarının sürdürülebilir olması için aileler ve öğretmenler arasında bir komite kurulmaktadır. Ailelerin özellikle oluşturulan bu komitelerde görev almaları beklenmektedir. Ailelerden oluşan "okul aile konseyi", ailelerin ihtiyaçlarını belirleme ve Waldorf okulunda etkili bir çalışmanın yürütülmesi için tartışma formunu

oluşturma, ebeveynlerin sorularına yanıt bulma, ebeveynleri okula katkı sağlamları için teşvik etme, ihtiyaç duyan ailelere evde destek sunma, Waldorf yaklaşımının temel ilkelerini benimseme, okulda gerçekleştirilecek festival ve etkinliklere ebeveynleri katma gibi sorumluluklara sahiptir (www.whywaldorffworks.org, 2015).

Alternatif eğitim yaklaşımlarında okuldaki uygulamalar ve aile içindeki yaşantının tutarlı olması önem taşımaktadır. Bu noktada Waldorf yaklaşımında da ailelerin, Waldorf yaklaşımının felsefesini benimsemiş olmaları ve yaşantılarını bu felsefe çerçevesinde şekillendirmiş olmaları gerekmektedir.

Dünya genelinde günümüz eğitim sistemine bakıldığında, ülkelerin mevcut (geleneksel) eğitim uygulamaları dışında alternatif olarak farklı eğitim modelleri uygulandığı görülmektedir. Waldorf yaklaşımı da dünya genelinde yaygın bir şekilde uygulanan alternatif eğitim yaklaşımlarından biridir. Türkiye’de yeni oluşum gösteren bu eğitim yaklaşımı ve felsefesi ile ilgili ülkemizde yapılan detaylı bir araştırma bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışmada bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin de Waldorf yaklaşımının felsefesini içselleştirmiş olmaları öngörülmektedir. Bu doğrultuda içselleştirilen felsefenin, o kişinin eğitime yönelik bakış açısını etkilemesi ve aynı şekilde. Bu okullara çocukları devam eden ebeveynlerin de yaklaşımın felsefesi ile paralellik gösteren bir eğitim anlayışlarının olması beklenmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın amacı; Türkiye'deki bir Waldorf anaokulunda yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu çalışma sonuçlarının, yeni yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi bir olgu hakkında daha derin ve bütünsel bilgi sağlama amacıyla seçilmiştir (Cresswell, 2003). Nitel araştırma yapanlar çalıştıkları konunun doğal ortamlarında derinlemesine araştırma yaparak insanların araştırılan olguya getirdikleri anlamları anlamaya ve yorumlamaya çalışırlar (Denzin ve Lincoln, 2008). Çalışma temel nitel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Temel nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl adlandırdığını yorumlamaya çalışır ve veri toplama ve analiz süreci çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır (Merriam, 1998).

Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır. Bütüncül tek durum deseninin kullanım alanlarından biri de daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmanın problemine dayalı olarak çalışma grubu seçilirken bazı seçim kriterleri göz önünde bulundurulur (Merriam, 1998). Bu çalışmada da buna uygun olarak örnekleme belirlenmiştir.

Dünya genelinde, ağırlıklı olarak okul öncesi düzeyinde olmak üzere, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde Waldorf yaklaşımının uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Türkiye’de de, kimi okul öncesi eğitim kurumlarında Waldorf yaklaşımı uygulandığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımı uyguladığını duyuran okullarla yapılan ön görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı ve Waldorf yaklaşımının sadece kendi yapılarına uygun olan kısımlarını uyguladıkları görülmüştür. Yapılan bu görüşmeler sonucunda İstanbul’da faaliyet gösteren bir anaokulunun Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim verdiği belirlenmiştir. Bu anaokulu IASWECE (International Association for Steiner/ Waldorf Early Childhood Education) kapsamında sertifika programına devam etmektedir. Akreditasyon sürecinin 3. yılında bulunan kurum her yıl düzenli denetleme süreci geçirecek sertifika programını tamamlama yolundadır.

Katılımcılar

Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak İstanbul’da bulunan bir Waldorf anaokulunda görev yapan 1 yönetici (erkek), 3 öğretmen (kadın) ve çocukları bu okula devam eden 14 ebeveyn (5’i erkek, 9’u kadın) katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan yönetici (erkek) iki yıllık mesleki deneyimine sahip ve üniversite mezunudur. Öğretmenlerin tümü üniversite mezunudur ve 1 öğretmen uluslararası Waldorf Eğitmeni

sertifikasına sahiptir, diğer 2 öğretmen ise eğitim alma aşamasındadır. Görüşmeye katılan velilerin tümü üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve bu yöntem için uygun araç kullanılmıştır. Bu veri toplama yöntemi, görüşme formlarıdır. Katılımcıların Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış, hazırlanan görüşme soruları uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Uzman görüşleri (1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 2 alan uzmanı) alındıktan sonra pilot çalışma (5 katılımcı) yapılmış ve soruların işlevselliğine bakılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından görüşme formları son şekli ile katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar katılımcılara bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan ve yaklaşık 45 dakika süren görüşmeler son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır. Bulgular kısmındaki kodlamalarda kullanılan ifadelerin anlamları (Y): Yönetici, (Ö): Öğretmen, (E): Ebeveyn olarak belirlenmiştir.

1. Çocuk Kavramına İlişkin Görüşler

1.1. Çocuk Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde çocuk kavramı ile ilgili yönetici görüşünün kendini yapılandıran birey olan kategorisinde olduğu görülmüştür. Yöneticinin çocuk kavramına ilişkin görüşü:

(Y) "Çocuk kendini bulma ve kendi olma yolunda ilerleyen bir maceraperesttir".

1.2. Çocuk Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) kendini yapılandıran birey olan, (2) doğuştan özellikler taşıyan, (3) zamanla büyüyüp gelişen, (4) saf ve temiz olan şeklindedir. Bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çocuk Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Kendini Yapılandıran Birey Olan	Kendi benliği ile birey olma yolunda olan (Ö2)	1
Doğuştan Özellikler Taşıyan	Potansiyel güce doğuştan sahip (Ö1) İçsel değerlerle doğan (Ö3) Doğuştan karmaşık yapıya sahip (Ö3)	2
Zamanla Büyüyüp Gelişen	Gelişen (Ö1)	1
Saf ve Temiz Olan	Kirlenmemiş (Ö2)	1

Öğretmenler çocuk kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) "Özünde barındırdığı bir potansiyel güçle dünyaya gelen ve özündekilere bir şeyler katarak gelişmeye devam eden varlıktır."

(Ö2) "Çocuk henüz kirlenmemiş ve hayata çok temiz bakan, kendi benliği ile birey olma yolunda adımlar atan bir varlıktır."

(Ö3) "Çocuk içsel değerlerle dünyaya gelen bireydir. Doğuştan beden, zihin ve ruhtan oluşan karmaşık bir yapıya sahiptir."

1.3. Çocuk Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 8 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çocuk Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Özgün Özelliklere Sahip Olan	Eşsiz (E6)	5
	Neşe ve sevgi kaynağı (E13)	
	Saf sevgi sahibi (E11)	
	Doğanın mucizesi (E1)	
Zamanla Büyüyüp Gelişen	Büyüyüp yeşeren tomurcuklanan ve çiçek açan bir bitki (E1)	2
	Gelişen birey (E4)	
Şekillendirilip, Geliştirilen	Saf su (E3)	3
	Ağaç (E7)	
	Oyun hamuru (E9)	
Öğrenmeye Açık/ Merak Eden	Meraklı (E8), (E5)	2
	Öğrenmeye hevesli (E8)	
Geleceği Şekillendiren	Toplumun geleceği (E2)	1
Kendini Yapılandıran	Yetiştirilen değil yetişen (E4)	1
Saf ve Temiz Olan	Saf ve temiz (E14)	1
Başkasına İhtiyaç Duyan	Muhtaç (E10)	1

Ebeveynler çocuk kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) "Çocuk doğanın bir mucizesidir. Tıpkı doğadaki gibi zamanla büyüyüp yeşeren tomurcuklanan ve çiçek açan bir bitkidir."

(E2) "Çocuk bence toplumun geleceğidir. Çünkü bizlerin ardından bu dünyayı yaşayacak bireyler onlardır diyebiliriz."

(E3) "Çocuk saf bir sudur. Su yapısı gereği hangi kaba boşaltırsın onun şeklini alır. Çocuk da nasıl yetiştirirsen o yönde şekillenen bir varlıktır."

(E5) "Çocuk doğası gereği öğrenmeye, bilmeye açık, merak eden ve sürekli gelişen bir bireydir."

(E6) "Eşi benzeri olmayan özgün, yaratıcı, saf, neşe ve sevgi dolu birey"

(E7) "Çocuk bir ağaçtır. Onu sulayıp büyütür geliştirirsiniz. Ama bunu yanında o sadece büyütülüp geliştirilen değil aynı zamanda kendi çabasıyla da büyüyendir. Doğuştan getirdiği özelliklerin yanında çevredende öğrenerek büyür ve gelişir."

(E8) "Çocuk meraktır bence. Yani her şeyi merak eder araştırır öğrenmeye heveslidir."

(E12) "Bence çocuk doğuştan özellikler taşıyan hayattan öğrendikleriyle de bu özelliklerini geliştiren canlıdır."

(E14) "Çocuk, insanların en saf, en temiz halidir. Ve hayal dünyaları o kadar geniştir ki biz onları dikkatle takip edip dinlersek gerçek hayatta öğrenebileceğimiz çok şey olur bence."

2. Eğitim Kavramına İlişkin Görüşler

2.1. Eğitim Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde eğitim kavramı ile ilgili yönetici görüşünün, "kendini yapılandırmasını sağlayan süreç" kategorisinde olduğu görülmüştür.

Yönetici eğitim kavramı ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) "Eğitim sevgi, saygı ve özgürlük kavramlarının dengeli bir biçimde oturtulduğu ve çocukların kendilerini bulma yolunda onlara yollar, kapılar açan bir sistemdir. İstendik ve kalıcı davranış değişikliği gibi bir tanımla yapılsa da bence eğitim bu üç temel üzerine oturmaktadır."

2.2. Eğitim Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Eğitim Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Kendini Yapılandırmasını Sağlayan Süreç	Gelişim sürecine destek (Ö1)	2
	İnsan gelişimini temel alan (Ö3)	
Hayatın İçinde Olan Süreç	Birey olma yolunda (Ö2)	1
Hayata Hazırlayan Süreç	Hayata hazırlayan yolculuk (Ö2)	1
Hayat Boyu Devam Eden Süreç	İnsanın sürekli değişim ve gelişim aşaması (Ö1)	1

Öğretmenler eğitim kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) "İnsanın sürekli değişim ve gelişim aşamasıdır eğitim. Eğitim zaten insanın içinde varolan gelişim sürecinde ona destek olan mekanizmadır. Bu yüzden eğitim en iyi uygulamaları sunmalıdır."

(Ö2) "Eğitim çocukları hatta tüm insanları hayata hazırlayan bir yolculuktur. Önemli olan eğitimin hayatta insanın kendini bulabilmesini yardımcı olmasıdır."

(Ö3). "Eğitimde temelde esas alınan insan gelişimidir. Waldorf yaklaşımında 3 yaştan üniversite ya da diğer üst derece eğitim sonlarına kadar esas hedeflenen insan gelişiminin tüm alanlarıyla sağlanabilmesidir. Tüm bu süreçlerde çocuğa belli metotlarla en iyiyi, en iyi şekilde öğretmek hedeflenir."

2.3. Eğitim Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Eğitim Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Gelişim Sağlayan Süreç	Bitkinin ihtiyaç duyduğu güneş, hava, su (E1) Hakkını savunan bireyler yetiştiren (E14) Bakış açısını genişleten (E14)	2
Hayatın İçinde Olan Süreç	Hayatın kendisi içinde gerçekleşen (E4) Serüven (E6) Hayatın kendisi (E7) Yaşamsal gerçekler sunan sistem (E10)	4
Hayata Hazırlayan	Hayatı öğreten sistem (E2)	1
Hayat Boyu Devam Eden Süreç	Sınırsız bilgi sistemi (E2) Sınırları olmayan süreç (E4) Ömür boyu süren (E5) Doğumdan ölüme kadar süren süreç (E8) Ölene kadar devam eden (E9) Bitmeyen derya (E13)	6
Bilginin Öğrenilmesi/ Öğretilmesi	Bilgiyi öğreten sistem (E3) Bilgiyi ulaştırma yolu (E11)	2
Topluma Hazırlayan Süreç	Meslek sahibi yapan süreç (E12) Topluma hazırlayan süreç (E12)	1

Ebeveynler eğitim kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) *"Bitki benzetmesi üzerinden gidersek büyürken ihtiyaç duyduğu güneş, su, hava gibi şeyleri sağlayan sistemdir eğitim. Yani eğitim hayatının her anında insanın ihtiyaç duyduğu bir sistemdir. Sadece okulla sınırlandırılması mümkün değildir."*

(E3) *"Eğitim bilgiyi öğreten sistemler bütünüdür. İlla katı bir sistematik olması gerekmez. Hayatın her alanında eğitimin izlerine rastlanır."*

(E4) *"Eğitim hayat boyu devam eden bilgi olduğu sürece de devam edecek süreçtir. Eğitimi sadece belli bir çerçeve ile sınırlandırmak doğru olmaz. Öğrenilen her bilgi eğitimi de beraberinde getirir. Bu gerek bir sistem içerisinde verilsin gerek hayatın kendisi içinde gerçekleşsin eğitim devam eden bir süreçtir. Benim eğitimden beklentilerim hayatın içinden bilgilerin yer alması ve bu bilgilerin işe yarar kullanılabilir anlamlı olmasıdır. Eğitim aynı zamanda bunu hedeflemelidir. Hayatla bağlantılı olmalıdır."*

(E5) *"Eğitim ömür boyu devam eden bir öğrenme sürecidir."*

(E6) *"Bireyi hayata hazırlama serüveni eğitimidir bence."*

(E8) *"Doğumdan ölüme kadar olan süreç diyebilirim. Eğitim insanı değerleri taşıyan ve yaşayan bir birey olarak yetiştirmeyi hedeflemesi beklentim."*

(E9) "Eğitim aile ile başlayıp okul, öğretmen, arkadaşlar gibi ortamlarda da ölene kadar devam eder. Eğitim sadece okul dersleri ile olmamalı ve sınırlanmamalıdır. Yetenek ve ilgiye göre yönlendirme ile çok daha aktif ve doğru yönde bir eğitim oluşturulabilir."

(E10) "Eğitim bir bireyin ihtiyaç duyduğu hayati bilgileri öğrenmesidir. Bu yüzden eğitimden beklentim de insana yaşamsal gerçekler sunabilmesidir. İnsanı gerçek hayata hazırlamayı hedeflemelidir eğitim."

(E12) "Eğitim insanı yetiştirmek amaçlı onu topluma hazırlayan ve meslek sahibi olmasına yarayan bir süreçtir. Eğitim insanların istekleri yönünde şekillenmelidir. Toplumda iyi bir yere gelmesini sağlamalıdır."

(E13) "Eğitim bitmeyen derya gibi. Çocuklara ilk önce mutlu olmayı öğretmek gerekir çünkü hayat çocukluğunun etkisiyle devam eder Çocukluğunda mutlu olmayı bilmeyen çocuk her zaman mutsuz olabilir Her zaman çocukluğunun eksikliğini bulmaya çalışır. Bence eğitim çocuklara mutlu olacağı işler yapmayı hedeflemelidir. Mutlu bir çocuk, mutlu bir iş ve gelecekte daha da mutlu insanlar düşüncesi güzel."

(E14) "Eğitim sadece okuldaki bilimsel derslerle ilgili bilgi almak olmamalı yaşamın da kendine Güvenli Hakkını savunan ve geniş bir pencereden bakmayı öğretmeli."

3. Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşler

3.1. Öğretmen Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde öğretmen kavramı ile ilgili yönetici görüşü 3 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) rehber, (2) olumlu özelliklere sahip olan ve (3) gelişen ve öğrenen şeklindedir.

Yönetici öğretmen kavramı ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) "Öğretmen çocuğun ilerlediği bu yolda onun yol göstericisidir. Salt bir otorite figürü olmamalıdır öğretmen. İyi bir model olarak çocuğun ruhunu okşamalıdır. Öğretmenin duruşu ve özgür olması da önemli. Çok önemli bir çocuk için. Çocuğun en çok model aldığı şey öğretmeni. Çocuklarla birlikte sürekli gelişen ve kendi içinde de benliğini sürekli geliştiren bir yapıya sahip olmalıdır."

3.2. Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Rehber	Yol gösterici (Ö2)	1
Olumlu Özelliklere Sahip Olan	Dinleyici (Ö1) Destekçi (Ö2) Pozitif olan (Ö1) Rol model (Ö3) Dürüst (Ö3) Ahlak sahibi (Ö3) İyi bir örnek olan (Ö3)	3
Gelişen ve Öğrenen	Öğrenen (Ö1)	1
Çocuğu Merkeze Alan	Çocuğa önem veren (Ö1) Zorla öğreten değil (Ö2) Bilgiyi empoze etmeyen (Ö3)	3
Yaptığı İşten Memnun Olan	İşini severek yapma (Ö1)	1
Farklı Roller Olan	Anne (Ö2) Arkadaş (Ö2)	

Öğretmenler, öğretmen kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) *"Ben çocukları dinleyen konumundayım. Onları dinleyip anlamaya çalışan bir rolüm var bence. Onlara ahlaki yönden örnek olabilmek de önemli. Bir diğer önemli nokta da öğretmenin mutluluğu bence. Biz burada mutluyuz. Burada biz ayrıca öğrenen de konumundayız. Biz çocuklardan öğreniyoruz. Yetişkin olmak demek her şeyi bilmek anlamına gelmiyor. Hayatta sürekli bir öğrenme süreci var ve bizler burada çocuklardan çok şey öğreniyoruz."*

(Ö2) *"Öğretmen yol göstericidir bence. Burada birçok rolümüz oluyor. Bazen anne olarak görüyorsunuz kendinizi, bazen bir arkadaş, ama eğitimci olmuyorsunuz burada. Bir şeyleri çocuğa zorla öğreten konumunda değilsiniz. Anne, arkadaş, destekçi oluyorsunuz."*

(Ö3) *"Öğretmen rol modelidir. Waldorf anaokulunda öğretmenin en önemli rolü iyi bir model olmaktır. 7 yaşa kadar olan dönemde çocukların bir organizma olarak gelişmesi çok önemlidir. Çocuklar bu dönemde taklit ile bütünsel bir şekilde öğrenme gerçekleştirirler. Söylediklerinden çok yaptıkları önemlidir. Etraflarında onlara iyi örnek olabilecek yetişkinlere ihtiyaç duyarlar. Eğer çevrelerinde iyi örnekler alabilecekleri yetişkinler varsa çocuklar doğru ve iyi öğrenmeler gerçekleştirirler. Bunun yanında zihinsel gelişimleri de önemlidir. Fakat Waldorf eğitimi bunu direkt olarak yapmaktan yana değildir. Onlara bir şeyleri empoze etmeyiz. Bu yüzden biz belli ritimler içinde tekrara önem veririz. Bu sayede çocuklar bir şeyleri öğrenir ve hatırlarlar. Ayrıca öğretmenlerin dürüst olmaları, ahlaki bütünlükleri yine çocukların gelişimleri açısından önemlidir."*

3.3. Öğretmen Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin öğretmen kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Rehber	Yol gösterici (E7, E9)	4
	Çocuklara rehberlik eden (E2, E8)	
Olumlu Özelliklere Sahip Olan	İşbirlikçi (E4, E5)	10
	İmkan sağlayan (E6)	
	Güven vermesi gereken (E13, E14)	
Gelişen ve Öğrenen	Çocukla birlikte gelişip büyüyen (E2, E6)	2
Çocuğu Merkeze Alan	Çocuğa özgürlük tanıyan (E1)	
Eğitim Sistemi Aracı	Bilgi ve çocuk arasındaki araç (E1, E11, E12)	5
	Öğrenme sürecindeki yardımcı (E4, E10)	
Öğretici- Eğitici	Bilgiyi aktaran (E3, E5)	3
	Örnek olan (E7)	

Ebeveynler, öğretmen kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) "Öğretmen çocuğa özgürlük tanıyan onun bireyselliğine saygı duyarak çocuğun istekleri doğrultusunda onu yetiştiren bireydir. Aslında öğretmen sadece aracıdır. Yani illa eğiten, öğreten konumunda değildir. Öğretmen sadece bilgi ve çocuk arasındaki aracıdır. Bu noktada çocuğu sevmesi önemlidir. Benim bir öğretmenden beklentilerim çocuğun birey oluşuna saygı duyması, önyargıdan uzak olması ve çocuğun gözündeki değerini kötüye kullanmamasıdır."

(E2) "Öğretmen bu eğitim sisteminde çocuklara rehberlik eden kişidir. Eğitimi sistematik anlamda sağlayan kişi diyebiliriz. Bir öğretmenin rolü ipleri eline almaktansa çocukla birlikte gelişip büyüyerek ona destek olması olabilir. Beklentim de bu yönde olur."

(E3) "Öğretmen eğitim sistemi içinde yer alan bir parçadır. Öğretmen bilgiyi aktaran konumunda bulunan kişidir. Öğretmenin rolü bilgiyi en iyi şekilde aktarabilmesidir. Öğretmenden beklentim de yine bu aktarımı en iyi şekilde gerçekleştirebilmesidir."

(E6) "Öğrenmeye ve yeniliklere açık, çocuklarla birlikte araştırıp öğrenen biridir öğretmen. Çocukların merak duygusunu geliştirecek alan yaratarak onların yeni şeyler keşfetmelerine ve öğrenmelerine imkan sağlamalı, çocukları sosyal hayata hazırlamalı (arkadaşlık ilişkileri, paylaşma, empati) çevreye duyarlı birey olmalarını sağlamalı."

(E7) "Öğretmen yol göstericidir. Aslında öğretmen sınıfında konuşması, davranışlarıyla örnek olabilen, öğretmeye ve öğrenmeye hevesi olan, çocuğun gerektiği zaman yakını (anne babası), en iyi arkadaşı, doktoru olabilmeli."

(E8) "Rehberdir öğretmen. Bence eğitimde yol arkadaşı olmalı çocuğa."

(E9) "Öğretmen bilinmeyen öğretici ve yol göstericidir. Dayatma veya ezber yolu açmamalıdır. Amacı çocuğu doğru yönlendirmeye teşvik etmektir. Ayrıca ailelere de yol göstererek eğitimin pekişmesini sağlayabilir."

(E12) "Öğretmen eğitim yoluyla kazandırılmak istenilenleri insanlara ulaştıran kişidir. Bilgiyle alıcı arasındaki aracı rolü vardır. Öğretmenden beklentim işini sevmesi ve işinde iyi olması."

(E13) "Öğretmen; öğretici mi gerçekten? Çocukluk anaokulundan başlar. Anaokulu öğretmenin seninle ilgiliyse 1-0 önde başlarsın. Kendine güvenir çocuk çünkü öğretmeni ona güvenmiştir. Öğretmen çocukların

güvenebileceği biri olmalı. Korkmamalı öğretmenden bilmiyorsa anlamıyorsa ya da yapamıyorsa söyleyebilmeli.”

(E14) “Bence öğretmen çocuğa güven vermeli. Onu cesaretlendirmeli ve herkese eşit davranmalı.”

4. Okul Kavramına İlişkin Görüşler

4.1. Okul Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde okul kavramı ile ilgili yönetici görüşü 2 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) eğitim yeri, (2) kişisel gelişimin gerçekleştiği yer şeklindedir.

Yönetici, okul kavramı ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) “Okul en yalın haliyle eğitim ortamı olarak ifade edilebilir. Bu ortam çocuğun hayal gücünü destekleyecek nitelikte, onların öz farkındalıklarını öz saygılarını geliştirecek ve bunun yanında içsel bir düzen sağlayacak nitelikte olmalıdır.”

4.2. Okul Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 5 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okul Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Eğitim Yeri	Öğrenme ortamı (Ö2)	1
Sınırları Olmayan Yer	Yeri ve zamanı olmayan yer (Ö1) Her yer (Ö2)	2
Doğayla İç içe Olması Gereken Yer	Doğal olması gereken yer (Ö1, Ö2)	2
Çocuğu Merkeze Alan Yer	Çocuğun özüne uygun olması gereken yer (Ö1) Rahat ve huzurlu olması gereken yer (Ö1, Ö2, Ö3) Yuva (Ö3)	3

Öğretmenler, okul kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) “Okul yeri ve zamanı olmayan bilgi evidir. Bir okul doğal olmalı. Çocuğun özüne uygun olmalı ve çocuğun evinde hissetmesini sağlayan özelliklere sahip olmalı. Çünkü öğrenme en iyi rahat ve huzurlu bir ortamda gerçekleşebilir. Bu yüzden okullar çocukların ya da içinde yer alan tüm bireylerin kendilerini huzurlu hissettikleri bir yer olmalı.”

(Ö2) “Bence her yer okuldur. Öğrenme ortamı diyebilirim. Bence bir okul çocukların tüm duyularını geliştirebilecek imkanlara sahip, doğal, huzurlu olmalı. Özellikle de anaokulları için bu geçerli. Bu sayede çocuk daha dingin bir yapıya sahip olur. Okul ve çocuk bir bütün oluşturabilmelidir. Bir çocuk okula gelirken kendini oryada ait hissedebilmelidir.”

(Ö3) “Okul yuvadır. Çocukların ve bizim evimizdir okul. Çünkü çocuk evinden çıkıp başka bir eve geldiğini hissetmez burada. O yüzden ev ortamlarına benzer bir ortamın olması önemlidir.”

4.3. Okul Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okul kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) eğitim yeri, (2) sınırları olmayan yer, (3) doğayla iç içe olması gereken yer, (4) hayatı öğreten yer şeklindedir. Bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Okul Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N		
Eğitim Yeri	Eğitimin verildiği yer (E1)	11		
	Eğitimin gerçekleştirildiği yapı (E3)			
	Eğitimin verildiği kurum (E4)			
	Bilginin öğretildiği yer (E5)			
	Öğrenme merkezi (E6)			
	Eğitim öğretimin yürütüldüğü yer (E9)			
	Eğitim öğretimin gerçekleştirildiği kurum (E10)			
	Bilgi yuvası (E11)			
	Eğitim ve bilginin aktarıldığı mekan (E11)			
	Eğitimin verilmesi için kullanılan araç (E12)			
	Bilgi mekanı (E12)			
	Bütünlük ve donanıma sahip olması gereken yer (E14)			
	Sınırları Olmayan Yer		Dört duvarla sınırlı olmayan yer (E1, E4) Her yer (E2, E7, E13)	5
	Doğayla İç içe Olması Gereken Yer		Doğal olması gereken yer (E1) Doğayla iç içe olması gereken yer (E8)	2
Hayatı Öğreten Yer	Arkadaş edinme alanı (E6) Hayata hazırlayan yer (E8)	2		

Ebeveynler, okul kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) "Okul doğal olmalı. Doğayla iç içe olmalı. Eğitimin sistemli bir şekilde verilmesini sağlayan yapılara okul diyoruz ama bu illa sadece dört duvardan ibaret olacak ve sınırlandırılmış olacak demek değil aslında. Doğal bir okul ortamı yaratmak çocuklara daha uygun diye düşünüyorum. Bu yüzden fiziki donanımı illa göz boyayıcı olmalı diye bir şey yok. Sağlıklı malzemeler olsun, çocukların fiziki yapısına uygun olsun yeterli."

(E2) "Okul da aynı eğitim gibi her yerdir. Ev de, bahçe de, resmi olarak bir kurum da okuldur. Ama illa sistematik bir okuldan bahsedecek olursak doğal, rahat, samimi bir ortama sahip, sağlıklı materyallerden oluşan, temiz bir mekan olması beklentilerim diyebilirim."

(E5) "Okul bilginin öğretildiği yerdir. İyi bir okul içindeki tüm parçalarıyla bir bütün oluşturmaldır. Yani sadece fiziksel bir düzen yeterli değil bence. Öğretmeniyle, çalışanıyla, öğrencisiyle bir bütün halinde bir okul olmalıdır. Fiziki açıdan ise ferah, geniş, bahçesi iyi olan, temiz bir okul olmalı."

(E7) "Okulda eğitimle bağlantılı olarak her yerdir. Bir ev ortamı da okul olabilir insan için bir bahçe de okul olabilir. Eğer okul tanımında öğrenim görülen yer ifadesi kullanılabiliyorsa o zaman öğrenilen yer her yerdir. İlla bildiğimiz okullar üzerinden yorum yapıyorsak bir okuldan beklentilerim çocukları her alanda geliştirebilecek yönlere sahip olması, onların yaratıcılıklarını öldürmeyecek bir yer olması diyebilirim."

(E8) "Okul hayata hazırlamalı doğal yaşamdan uzak olmamalı."

(E9) "Okul eğitim ve öğretimin bir arada yürütüldüğü, aile ile ortak çalışan bir kurumdur. Bir okul elindeki imkanları en iyi değerlendirerek çocukların gelecek mücadelelerini ve hayatlarını yönlendirmelidir."

(E11) "Okul bilgi yuvasıdır. Eğitim ve bilginin aktarıldığı mekanlardır. İyi bir okul şeffaf olmalıdır. Fiziki açıdan yeterli donanımına sahip olmalıdır geniş olmalıdır çocuk sayısına uygun olmalıdır."

(E12) "Okul yine eğitimin verilmesi için kullanılan bir araçtır. En temelde bilgi mekanı olarak nitelendirilebilir. Okullar çocukların kendilerini geliştirebilecekleri donanımına ve öğretmene sahip olmalı."

(E14) "Okulun nasıl olduğu bence önemli değil önemli olan oradaki yönetici ve öğretmenlerin tam donanımlı olması"

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk kavramı tarihsel süreç içinde birçok tanıma sahip olmuş bir kavramdır. Bunun başlıca nedeninin çocuğa ve çocukluğa karşı gelişen farklı bakış açıları olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin "çocuk" kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde; kurum yöneticisinin çocuğu, "kendini yapılandıran birey" olarak tanımladığı görülmektedir. Yöneticinin görüşü ile paralel görüş sergileyen 1 öğretmen de çocuğu "kendini yapılandıran birey" olarak görmektedir. Öğretmenlerin çocuğun kendini yapılandıran birey olarak görmelerinin yanı sıra, "çocuğu doğuştan özellikler taşıyan ve zamanla gelişip büyüyen bireyler" olarak gördükleri tanımlamalar da mevcuttur. Bu kategorilerin Koçer, Ünal ve Meral'in (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çocuk kavramına ilişkin metafor analizi sonucunda oluşan kategorilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak, Koçer ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk kavramı hakkında en çok "şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık" kategorisinde metafor ürettikleri bulunmuştur.

Ebeveynlerin de bir kısmının "çocuğu zamanla büyüüp gelişen bir varlık" olarak tanımladıkları; ayrıca "şekillendirilip geliştirilen", "öğrenmeye açık ve merak eden", "geleceği şekillendiren ve başkasına ihtiyaç duyan" kategorilerinde de tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular incelendiğinde, yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin çocuğu bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir.

Benzer olarak Kıldan, Ahi ve Uluman'ın (2012) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının çoğunlukla davranışçı felsefeyi yansıtan kategorilerde metafor ürettikleri görülmüştür. Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu'nun (2013) çalışmalarında da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun çocuk kavramına ilişkin "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" ve "pasif bir alıcı olarak çocuk" kategorilerinde metafor ürettikleri görülmüştür. Bir diğer çalışmada ise Aydın ve Pehlivan' (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforları incelemiş ve öğretmen adaylarının bir kısmının öğretmeni üretici ve biçimlendirici; öğrenciyi de üretilen ve biçimlendirilen olarak gördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda çocuğun "başkasına ihtiyaç duyan" ve "şekillendirilip, geliştirilen" kategorilerinde bulunan tanımlamaları da yer almaktadır. Bu bulguların aksine yapılan bu çalışmada öğretmenlerin çocuğu daha çok bir birey olarak gördükleri söylenebilir. Bunun nedeni Waldorf yaklaşımında öğretmenin rolünün çocuğa varoluşunun maddi ve manevi gerçeklerine ve dünyevi varlığına, bunlardan en büyük faydayı sağlayacak şekilde uyum sağlaması için yardımcı olmak ve onlara en iyi şekilde model olmak olabilir. Waldorf yaklaşımında öğretmen bir yol gösterici olarak görülmektedir (Ogletree, 1996). Buna dayalı olarak Waldorf anaokulundaki yönetici ve öğretmenlerin Waldorf yaklaşımının çocuğa bakış açısını benimsedikleri ve çocuğu şekillendirilecek bir varlık olarak değil, bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 4 ebeveynin "çocuğu özgün özelliklere sahip olan birey" olarak ifade ettiği, bunun kurum yöneticisinin ve bir öğretmenin çocuk kavramına ilişkin görüşü ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ebeveynlerin bir kısmının (2) ise, "çocuğu zamanla büyüüp gelişen bir varlık" olarak tanımladıkları; ayrıca "şekillendirilip geliştirilen", "öğrenmeye açık ve merak eden", "geleceği şekillendiren" ve "başkasına ihtiyaç duyan" kategorilerinde de tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre, ebeveynlerin çocuğu bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir

Yapılan bu çalışmada yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin "eğitim" kavramı ile ilgili görüşlerinin "hayat boyu devam eden süreç", "hayata hazırlayan", "hayatın içinde olan süreç", "gelişim sağlayan süreç", "bilginin öğrenilmesi/ öğretilmesi" ve "topluma hazırlayan süreç" kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Yapılan tanımlamaların yanı sıra bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin eğitim kavramını "bireyin gelişiminde hayatın içinde yer alan ayrılmaz bir parça" olarak ifade ettikleri; ebeveynlerin ise, eğitimi hem bireyin gelişimi hem de toplumun gelişimi açısından tanımladıkları görülmektedir. Altun ve Apaydın (2013) da yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının "eğitim kavramı" hakkındaki düşüncelerini metaforlar aracılığıyla nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; kız öğretmen adayı öğrencilerin somut metaforlardan su, fidan, bebek, çocuk ve yemek yeme olmak üzere beş kavramsal temayı kullandıkları; erkek öğretmen adayı öğrencilerin ise meyve ağacı kavramını kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin eğitime yönelik soyut metafor kavramlar bulmada sınırlı kaldıkları tespit edilmiştir. Kız öğretmen adayı öğrencilerin eğitime ilişkin kullandıkları metaforları seçme nedenleri eğitimin bireyi şekillendirmesi/ biçimlendirmesi, kaliteli yaşam sunması, sürekli gelişim sağlaması, bireysel gelişimi desteklemesi, değişim yaratması, bir ürün ortaya çıkarması ve temel gereksinim olması olarak sıralandığı, erkek öğretmen adayı öğrencilerin eğitime ilişkin kullandıkları metaforları seçme nedenlerinin ise eğitimin değişim yaratması, bir ürün olması ve varlığını sürdürmeyi sağlaması olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının yapılan bu çalışma ile paralellik gösteren kısımları olduğu söylenebilir.

Waldorf yaklaşımında da eğitimin temel ilkesi çocukların kendi ahlaki yargıları ve dünyadaki yerlerini anlamaya yönelik bir anlayış biçimi geliştirmelerini sağlamaktır. Ayrıca, bu yaklaşım çocuğun yaşam hakkında bilgi sahibi olmasını, sağlıklı ve yapıcı bir yolla yaşamda aktif rol almasına yardımcı olabilmeyi amaçlamaktadır. Çocuğun zihinsel, ruhsal, duygusal ve bedensel gelişimini esas alan yaratıcı, bütünsel bir yaklaşıma dayanmaktadır (Williams ve Johnson, 2005). Bu bakış açısının çalışmada yer alan sonuçlarla paralellik gösterdiği, Waldorf yaklaşımının eğitimsel bakış açısının/ ilkelerinin yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin eğitim kavramına ilişkin görüşlerine yansıdığı söylenebilir.

Eğitimle ilişkili önemli bir kavram da öğretmen kavramıdır. Yapılan bu çalışmada yöneticinin öğretmeni "çocuk merkezli", "öğretici-eğitici" ve "gelişen" kategorilerinde tanımladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler de öğretmen kavramını "olumlu özelliklere sahip olan", "çocuk merkezli" ve "gelişen" kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Ebeveynlerin de öğretmeni "çocuk merkezli", "eğitim sistemi aracı", "öğretici-eğitici" ve "gelişen" olarak tanımladıkları görülmüştür. Yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenleri daha çok çocuk merkezli bir anlayışa sahip olması gereken kişi olarak gördükleri, ardından eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten kişi olarak gördükleri söylenebilir. Bu noktada göze çarpan kategorilerden biri "çocuk merkezli" kategorisidir. Bu kategori içerisinde yer alan görüşler incelendiğinde, katılımcıların öğretmeni bir yol gösterici olarak algıladıkları ve çocuğu denetimi altına alan kişi olma özelliğini taşımasını gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuca paralel bulgular içeren bir diğer çalışmada Saban, Koçbeker ve Saban (2006) 1,222 öğretmen adayından "öğretmen" kavramına ilişkin metafor üretmelerini istemiştir. Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlerin "bireysel gelişimi destekleyici" ve "karakter gelişimcisi" rollerini, İngilizce öğretmeni adayları öğretmenlerin "yol gösterici ve yönlendirici" rolünü, Bilgisayar öğretmeni adaylarının ise öğretmenlerin "bilgi sağlayıcı" ve "iş birliği ve demokratik lider" rollerini birbirlerine kıyasla daha çok oranda benimsedikleri görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlerin "şekillendirici ve biçimlendirici", "yol gösterici ve yönlendirici" ve "iş birliği ve demokratik lider" rollerini, kız öğretmen adaylarının da öğretmenlerin "bilgi sağlayıcı", "bireysel gelişimi destekleyici" ve "karakter gelişimcisi" rollerini birbirlerine kıyasla daha çok oranda benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca Aydın ve Pehlivan (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforları belirlemeye yönelik çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmeni bilgi kaynağı, öğrenciyi de bilgi alıcı olarak gördükleri şeklindedir. Bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının bir kısmının öğretmeni üretici ve biçimlendirici olarak görmesidir. Aydın ve Pehlivan'ın (2010) yaptıkları çalışma sonucunda, mevcut araştırma sonucundan farklı olarak daha çok geleneksel bir eğitim anlayışının hakim olduğu söylenebilir. Waldorf yaklaşımında öğretmenler, anasınıflarında doğrudan yönerge vermeyi bir öğretim metodu olarak kullanmazlar. Öğretmenler bu yöntemi, çocuğun katılımını sağlamada olumsuz bir etki yaratan bir yöntem olarak değerlendirmektedirler. Waldorf öğretmenleri, çocukları kendi keşifleri için cesaretlendirirler. Waldorf öğretmenleri çocuğa keşfetme isteğini ve dünyayı oyun yolu ile nasıl keşfedeceklerini öğretirler (Williams ve Johnson, 2005). Bu doğrultuda mevcut çalışma bulgularının Waldorf yaklaşımı ile paralellik gösteren bulgulara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin okul kavramına ilişkin görüşlerinin benzer kategorilerde toplandığı görülmektedir. Yönetici okulu; "bir eğitim yeri", "çocukların hayal gücünü destekleyen", "öz farkındalık- öz saygılarını geliştirecek", "içsel düzen sağlayacak" ve "kişisel gelişimin gerçekleştiği yer" olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin ise okulu "çocuk merkezli olan", "sınırları olmayan", "doğayla iç içe olması gereken yer" ve yöneticiyle benzer kategori olarak da "eğitim yeri" kategorilerinde tanımladıkları belirlenmiştir.

Ebeveynlerin çoğunluğunun okulu "bir eğitim yeri" olarak tanımladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra ebeveynler için okul; öğretmenlerle benzer kategori olarak da "sınırları olmayan", "doğayla iç içe olması gereken yer" olarak, ayrıca "hayatı öğreten" yer olarak nitelendirilmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularına paralellik gösteren bazı görüşleri Cerit'in (2006) yılında öğretmenlerin ve öğrencilerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla incelediği çalışmada görmek mümkündür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, okulun "bilgi ve aydınlanma yeri", "büyüme ve olgunlaşma yeri", "değişme ve ilerleme yeri", "aile" ve "takım" olduğunu vurgulayan metaforlar bütün katılımcılar tarafından kabul görürken okulun "karmaşa ortamı", "hapishane", "fabrika", "iş yeri" ve "alışveriş merkezi" olduğunu vurgulayan metaforlar katılımcılar tarafından tercih edilmemiştir. Benzer bir diğer çalışmada ise Saban (2008), ilköğretim birinci kademe öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma hedeflemiştir. Araştırma sonucunda mevcut araştırma bulguları ile benzer olarak "bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul", "büyüme ve olgunlaşma yeri olarak okul" gibi kategoriler oluştuğu görülmektedir. Nalçacı ve Bektaş (2012) da yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Katılımcılar toplam 83 metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak on bir farklı kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen ve ilk beş sırada yer alan metaforları; aile, hayat, hapishane, fabrika ve toplum olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalarda okul kavramı ile ilişkili olarak "karmaşa ortamı", "hapishane", "fabrika", "iş yeri" ve "alışveriş merkezi" gibi olumsuz nitelik taşıyan görüşlerin mevcut çalışmada yer alan katılımcılar tarafından ifade edilmediği dikkat çekicidir.

Mevcut çalışmada katılımcıların okul kavramına ilişkin görüşlerinde göze çarpan bulgulardan bir tanesi okulun öğretmenler ve ebeveynler tarafından doğayla iç içe olması gereken ve sınırları olmayan yer olarak nitelendirilmiş olmasıdır. Waldorf yaklaşımında da okulların yapı olarak doğa ile iç içe olunabilecek, doğanın sunduğu imkanlardan faydalanılabilecek yerlerde kurulması esas alınmaktadır. Sınıf ortamının düzenlenirken estetik ve doğal bir ortam yaratılmasına çok dikkat edilir. Doğadaki ve sınıftaki güzelliğin çocukta doğa sevgisinin oluşmasını, doğal uyumun algılanmasını sağlayacağı; doğanın bir parçası olduğu için mutluluk yaratacağı düşünülmektedir. Sınıf doğal ortama en yakın şekilde düzenlenerek çocuğun doğanın döngüsünü ve ritmini algılamasına ve yaşamasına da çalışılır. Waldorf eğitiminde kişi doğanın bir varlığı olarak görüldüğünden, kişinin bütünlüğünü sağlamanın ancak doğa ile bütünleşmesi ile olabileceği düşünülmektedir. Yine doğal döngünün, mevsimlerin, yaşam ritminin insanın kendi ritmini etkilediği, insanın bu ritim içinde varolduğu düşünülmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı sınıf ortamı doğal materyallerle doludur (Easton, 1997). Öğretmenler ve ebeveynlerin okulu, doğayla iç içe olması gereken yer olarak tanımlamaları Waldorf yaklaşımının felsefesinin yansıması olarak düşünülebilir.

Bu çalışma bulgularında, alanyazında yapılan çalışmalarda yer alan görüşlerle paralellik gösteren görüşlerin yanı sıra Waldorf yaklaşımının etkisinin de bazı noktalarda katılımcıların görüşlerinde ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçların doğrulanması için benzer araştırmalar ile Waldorf yaklaşımı uygulayan ve uygulamayan okullarda eş zamanlı çalışmalar yürütülerek karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca eğitime ilişkin farklı bakış açılarının ortaya konulması bağlamında eğitim ile ilgili daha detaylı kavramlar konu edinilerek çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Almon, J. (1992). *Educating for creative thinking: The Waldorf approach*. Revision, 15(2), 71-78.
- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının “Eğitim” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54.
- Carlgren, F. (1993). *Education towards freedom: Rudolf Steiner education*. East Grinstead England: Lanth on Press.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (Ed. 2). Sage.
- Easton, S. C. (1989). *Man and world in the light of anthroposophy*. New York: Anthroposophic Press.
- Edwards, C.P. (2002). Three approaches from europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. 4(1).
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde “Program Geliştirme”*, Ankara: H.Ü. Yayını.
- Grunelius, E.M. (1991). *Early childhood education and the Waldorf school plan*. New York: Rudolf Steiner College Publications.
- Gürkan, T., ve Ültanır, G. (t.y.). Rudolf Steiner’in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dergisi*.
- Harwood, A.C. (1979). *The way of the child*. London: Rudolf Steiner Press.
- Kıldan, A.O. , Ahi, B. & Uluman, M. (2012). Öğretmen adaylarının mecazlar yoluyla çocuk kavramına bakış açıları (Boylamsal bir çalışma). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 149-165.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 199-226.
- Kuyucu, Y., Şahin, M., ve Kapıcıoğlu, O., (2013). Okul öncesi öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 43-53.
- McDermott, R. A. (1984). *The essential Steiner*. San Fransico: Harper Collins Publishers.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).
- Oberman, I. (1997). *The Mystery of Waldorf: A Turn-of-the-Century German Experiment on Today's American Soil*.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. ÜSYM-Eğitim Yayınları.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Ogletree, E. J. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey*.

- Querido, R. M. (1987). *Creativity in education: The Waldorf approach*. San Francisco: H.S. Dakin Company.
- Petryszak, N. G. (1981). Tabula rasa its origins and implications. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17(1), 15-27.
- Richards, M.C. (1980). *Toward wholeness: Rudolf Steiner education in America*. Middletown Connecticut: Wesleyan University Press.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*, (Çev: Aysen Ekmekçi). (2. baskı). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Stehlik, T. (2008). *Thinking, feeling, and willing: how Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination* (pp. 231-243). Springer Netherlands.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child in the light of Anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1992). *The spiritual guidance of the individual and humanity*. United States: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1994). *Theosophy*. New York: Anthroposophic Press.
- Whedon, S. W. (2007). *Hands, hearts, and heads: Childhood and esotericism in American Waldorf education*. University of California, Santa Barbara.
- Williams, C. & Johnson, J. E. (2005). *The Waldorf approach to early childhood education*. Chapter 15 (Fourth Edition). Prentice Hall, America.
- Wessling, A. B. (2005). *Running head: Life history of a Waldorf school. A case study of the life history of a Waldorf school through the lens of parental participation*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Missouri. Columbia.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Ceren Koca
cerenkoca@akdeniz.edu.tr

Prof. Dr. Fatma Ünal
funal@akdeniz.edu.tr

Adaptation of Ethical Attitude toward Cultural Humor Scale into Turkish

Fuad Bakioğlu, Karamanoğlu Mehmetbey University, ORCID ID: 0000-0002-9905-6199

Abstract

In this study, within adaptation of the Scale of Ethical Attitude toward Ethnic Humor to Turkish culture reliability and validity studies are intended to be done. The study was conducted in two stages. In the first stage translation work, exploratory factor analysis, internal consistency coefficients, test-retest method; in the second stage, confirmatory factor analysis, and compliance validation study were conducted. In the first stage of research 339 and 283 university students participated in the second stage. In consequence of exploratory factor analysis, it was observed that total variance of KMTÖ had been explained by 33.7 percent. The factor loadings of the scale items ranged from .41 to .74. It can be said that as a result of confirmatory factor analysis it has an acceptable fit ($\chi^2=284.35$, $df=84$, $\chi^2/df=3.38$, $p=0.00$, $RMSEA = .07$, $SRMR = .06$, $GFI = .89$, $AGFI = .86$, $CFI = .96$, $NNFI = .95$, $IFI = .96$). For the reliability of KMTÖ the internal consistency coefficient was found as .84 and test-retest reliability coefficient was found as .77. Within compliance validity of KMTÖ Emphatic Tendency Scale (.45) was examined with correlation coefficients. It can be said that the Turkish form of KMTÖ is valid and reliable.

Keywords: Cultural humor, University students, Adaptation scale, Validity, Reliability.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 555-563
DOI: 10.17679/inuefd.555058

Article type:
Research article

Received : 17.04.2019
Accepted : 25.08.2019

Suggested Citation

Bakioğlu, F. (2019). Adaptation of Ethical Attitude toward Cultural Humor Scale into Turkish, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 555-563. DOI: 10.17679/inuefd.555058

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Humor is one of the subjects that are studied extensively. In the field of psychology, research is conducted on humor styles mostly. It has been seen that researches abroad are conducted ethnic humor that emphasizes interpersonal differences like ethnic origin. It is known that Turkey already has multicultural structure and a significant number of immigrants have been coming to our country because of the war in the Middle East. Thus, while individuals with different ethnic backgrounds live together, their views' on to what extent the others' origins are effective in interaction affects the interpersonal relationships. It is expected that individuals should respect each other's' differences and not make it a humorous topic in order to establish effective and healthy relationships with the people. In fact, it is necessary for people to know the others' differences in order to understand them.

Purpose

The purpose of this study was to adapt Ethical Attitudes towards Cultural Humor Scale (EACHS) into Turkish.

Method

In order to be able to adapt the scale into the Turkish, firstly the permission of the first author of the scale was obtained by e-mail. After the final form was obtained, the analyses were carried out in two steps. In the first step, Exploratory Factor Analysis was conducted to reveal the construct of the Turkish form. In the second step, this construct was validated using a Confirmatory Factor Analysis. Moreover, in the second step, convergent validity was examined between EACHS and Emphatic Tendency Scale. The analyses were carried out using SPSS 22 and Lisrel 9.1 software. The first step of the study involved 268 undergraduates. Of these participants, 154 (57.5%) were female and 114 (42.5%) were male. Their age ranged from 20 to 30. The mean age was 20.91 and standard deviation was 1.99. The second step involved 308 participants. Of these participants, 175 (56.8%) were female and 133 (43.2%) were male. Their age ranged from 18 to 30. The mean age was 20.73 and standard deviation was 1.89.

Findings

As a result of the Exploratory Factor Analysis, it was observed that the scale was composed of 15 items under single factor. It was found that the scale explained 33.7% of the total variance and item factor loadings ranged from .41 to .74. Moreover, the Cronbach alpha coefficient was found as .84. Test-retest reliability coefficient was found as .77. Item-total correlation values ranged from .35 to .65. In the second step, Confirmatory Factor Analysis was run to test whether the 15-item single factorial construct was confirmed or not. The analysis showed that the construct was confirmed and had acceptable fit index values. Finally, a positive and significant correlation (.45) between EACHS and Emphatic Tendency Scale was found.

Discussion & Conclusion

The analyses showed that the Turkish form of EACHS was valid and reliable. Therefore, it is considered that this scale can be used in studies of ethnic humor using a sample involving undergraduates. In addition, the field practitioners can use this scale to determine individuals' attitudes towards ethnic humor and evaluate the effectiveness of preventive efforts regarding this issue.

Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması

Fuad Bakioğlu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9905-6199

Öz

Bu araştırmada, Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği'nin (KMTÖ) Türkçeye uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada çeviri çalışması, açımlayıcı faktör analizi, iç tutarlılık katsayısı, test-tekrar test yöntemleri, ikinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi ve uyum geçerlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasına 268, ikinci aşamasına 308 üniversite öğrencisi katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMTÖ'nin toplam varyansın %33.7'sinin açıklandığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .41- .74 arasında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir ($\chi^2=284.35$, $sd=84$, $\chi^2/sd=3.38$, $p=0.00$, $RMSEA = .07$, $SRMR = .06$, $GFI = .89$, $AGFI = .86$, $CFI = .96$, $NNFI = .95$, $IFI = .96$). KMTÖ'nin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı .84, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. KMTÖ'nin uyum geçerliği kapsamında Empatik eğilim Ölçeği (.45), ile korelasyon katsayıları incelenmiştir. KMTÖ'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel mizah, Üniversite öğrencileri, Ölçek uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 555-563
DOI: 10.17679/inuefd.555058

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 17.04.2019
Kabul Tarihi : 25.08.2019

Önerilen Atıf

Bakioğlu, F. (2019). Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 555-563. DOI: 10.17679/inuefd.555058

GİRİŞ

Mizah, psikoloji, edebiyat, ekonomi, siyaset gibi pek çok alanda çokça araştırmanın yapıldığı bir konudur. Mizahın tanımlanması kültürden kültüre, toplumdaki topluma değişiklik göstermektedir. Ancak mizah, bireylerde hayret uyandıran, beklenmedik bir anda gerçekleştirilen ve sonunda güldürü ile biten bir durum olarak ifade edilmektedir (Barry, 2001; Oruç, 2006).

Kültürel mizah, farklı kültürel grupların gelenek, görenek, giyim tarzı, davranış ve günlük yaşam rutinlerine yönelik yapılan mizahı tanımlamaktadır (Apte, 1985; Haghish vd., 2014). Bu mizahta farklı kültürel grupların özelliklerinin şaka konusu olması söz konusudur. Kültürel mizahta bireyler şaka yollu olarak kültürel gruplara yönelik ön yargılarını aktarmaktadırlar. Normal koşullarda kabul edilmeyecek önyargılar mizah adı altında diğerlerinin kabul edebileceği bir hale dönüştürülmektedir (Ford, Boxer, Armstrong ve Edel, 2008). Bu haliyle yapılan mizah, mizahı yapan kişinin negatif düşünce ve duygularını gizlemesine ortam hazırlamaktadır. Ancak mizah konusu olan kişinin yapılan mizahtan olumsuz olarak etkilenmesine sebep olabilmektedir. Dolayısıyla kültürel mizahı yapan kişinin niyetini gizlemekte ve mizah konusu olan kişinin hoşnutsuzluk yaşamasına sebep olmaktadır.

Yurtdışında özellikle kültürel mizah ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Best, 2007; Billig, 2001; Haghish vd., 2014; Mik-Meyer, 2007). Bu araştırmaların hem ergenler hem de yetişkinler ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Dahası kadın ve erkekler ile araştırmaların yapıldığı ve erkeklerin kadınlara oranla kültürel mizaha daha çok maruz kaldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca erkeklerin kültürel mizaha kadınlara oranla daha saldırgan tepkiler verdiği görülmektedir (Harris, 1992; Jaret, 1999; Lampert ve Ervin-Tripp, 2006; Li ve Zhu, 2008). Kültürel mizaha maruz kalan bireyler kendilerini bulunduğu ortamdan soyutlamakta ve saldırgan tepkiler vermektedirler. Öte yandan kültürel mizah yapan kişiler ise ötekileştirme ve ayrımcılık amacıyla mizahı kullanabilmektedirler. Nitekim kültürel öğelerin kullanıldığı mizah yapan bireyler farklı olanı küçük görme, aşağılama gibi amaçları barındırarak bunu bir eğlence konusu haline getirmektedirler. Bu tür mizah düşmanlığı, aşağılamayı ve ötekileştirmeyi doğrudan olmayacak şekilde pasif ve örtük biçimde gerçekleştirilmeyi amaçlamaktadır (Oshima, 2000). Dolayısıyla kültürel mizaha maruz kalan bireyler kendilerini ötekileştirilmiş hissetmektedirler. Yapılan araştırmalarda da nefret (Davies, 1990; 1998) öz yeterlik ve empati (Haghish vd., 2014) kültürel mizahla ilişkili bulunmuştur. Özellikle başkalarının yaşadıklarını duyumsamayı içeren empati kültürel mizahın yapılmasını engellemeye yönelik bir çözüm önerisi olarak da gündeme gelmiştir (Iocoboni, 2009).

Türkiye’de psikoloji alanında mizah konusu ile ilgili mizah tarzlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Ortadoğu’da yaşanan gelişmeler sonucunda Türkiye’ye ciddi sayıda göçmen akını olmuştur. Nitekim zaten farklı etnik köken, dil, din ve sosyoekonomik düzey gibi zengin bir kültürel mozaik olan Türkiye’nin bireylerin bir arada yaşarken farklılıklarını kabul etmenin ve saygı duymanın bir yolunun bulunması gerekmektedir. Özellikle kişilerarası ilişkilerde kültürel farklılıkların vurgulanması ve bu yolla kültürel grupların aşağılanması, ötekileştirilmesi çatışmalara yol açabilmektedir (Mik-Meyer, 2007). Kültürel mizah ile ilgili Türkiye’de yapılacak olan çalışmaların insan ilişkilerinde bu konunun anlaşılmasına ve toplumsal çözüm önerilerinin gündeme gelmesine olanak sağlayacağı umut edilmektedir. Ayrıca Üniversite öğrencileri ile bu araştırmaların gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim üniversite öğrencilerinin bulunduğu dönem özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ilk doyum verici ilişkileri deneyimledikleri aşamadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin öğrenimleri esnasında farklı kültürel gruplarla bir arada bulunmaları, doyum verici ilişkiler ve sosyal bağlar kurmalarının yolu başkalarının farklılıklarına saygı duymalarından geçmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında Türkiye’de kültürel mizah ile ilgili her hangi bir ölçeğin olmadığı ve bu konuya dikkat çekmek ve araştırmaların yapılmasına katkı sağlamak için bu araştırmada Kültürel Mizaha yönelik Etik Tutum Ölçeği’nin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği (KMTÖ) Haghish ve arkadaşları (2014) tarafından bireylerin kültürel mizaha yönelik etik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. KMTÖ’nin özgün formu 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutludur. Ölçekte beşli Likert tipi “1. Hiç katılmıyorum - 5. Tamamen katılıyorum” derecelendirme kullanılmaktadır. Ölçekte yedi madde (5, 6, 7, 12, 13, 14, 15) tersten diğer maddeler ise doğrudan puanlanmaktadır. Tüm maddelerden elde edilen puan, toplam puanı ifade etmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireylerin kültürel mizaha yönelik etik tutum düzeyleri yükselmekte, puan düştükçe kültürel mizaha yönelik etik tutum düzeyleri düşmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .54 - .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde analizinde madde toplam korelasyon değerleri .50 - .85 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi düzeyde uyum indekslerinin elde edildiği görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, KMTÖ'nin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmektir. Bu çerçevede bu araştırmanın ilk aşamasında ölçeğin Türkçe formunun Türk kültüründe yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve ikinci aşamada ise elde edilen yapının test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmalarla üniversite öğrencilerinin kültürel mizaha yönelik etik tutum düzeylerini belirleme konusunda yapılacak olan araştırmalarda, araştırmacılara ve alan uzmanlarına psikometrik ölçüm sağlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırılacağı umut edilmektedir.

ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ AŞAMASI YÖNTEM

Araştırmanın birinci aşamasında Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması için çeviri çalışması, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirliği yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma Grubu 1

Birinci araştırma grubunda 2017-2018 eğitim öğretim bahar döneminde Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencileri yer almaktadır. Bu araştırma grubunda 154 (%57.5) kadın ve 114 (%42.5) erkek olmak üzere toplamda 268 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 20.91 (Ss= 1.99) olup, yaşları 20 ile 30 arasında değişmektedir. Araştırmanın test-tekrar test güvenilirliğinde 60 üniversite öğrencisi yer almaktadır.

İşlem ve Verilerin Analizi

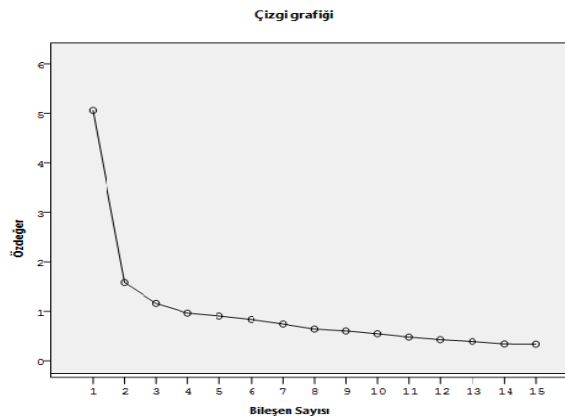
Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılabilmesi için öncelikle ölçeğin ilk yazarı ile e-mail ile iletişime geçilerek gerekli olan izinler alınmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçeye çeviri çalışması iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe çeviriler başka iki alan uzmanı tarafından tek formda toplanmıştır. Bu form iki alan uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri uygunluğunun kontrolü üç alan uzmanı tarafından yapılarak ölçeğin son Türkçe formu oluşturulmuş ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun adı uzman görüşleri doğrultusunda Kültürel Mizaha yönelik Etik Tutum Ölçeği olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri Cronbach alfa iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak madde analizi madde toplam korelasyonları yöntemiyle incelenmiştir. Bu aşamada verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Açımlayıcı faktör analizi

Faktör analizi yapılmadan önce ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.86) ve Barlett Küresellik Testi ($\chi^2=1209.691$, $sd=105$ ($p<0.001$)) sonuçları incelenmiş ve faktör analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun yapısının belirlenebilmesi için yapılan faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktör analizi yapılırken herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır. AFA sonuçlarına ait çizgi grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1 KMTÖ AFA çizgi grafiği

Şekil 1 incelendiğinde elde edilen özdeğerlerin ilk faktörden sonra keskin bir düşüş yaşadığı görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin tek faktörden oluştuğuna işaret etmektedir. Ayrıca ölçeğin madde faktör yük değerlerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 KMTÖ AFA faktör yükleri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	Faktör Yükü	r	Ort.±SS
1. Bir kültürel grupta alay eden bir şaka duyduğumda, böyle şakaların yapılmaması gerektiğini düşünürüm.	.64	.53	6.53±.90
2. İnsanlar sıklıkla birbirlerinin etnik kökenlerini aşağıladığında çok üzülürüm.	.65	.53	6.34±.92
3. Kültürel grupların aşağılanma sorununa bir çözüm bulunmalıdır.	.69	.58	6.53±.81
4. Bir kültürel grupta alay eden şakalar yapmaktan kaçınırım.	.49	.37	6.34±1.15
5. Benim kültürel grubumla alay eden şakalar duyduğumda bunu umursamam.*	.51	.43	5.66±1.72
6. Kültürel gruplarla alay eden şakalar daha eğlencelidir.*	.64	.55	6.32±1.30
7. Şakalar sadece eğlenme amacını taşıdığı için bir kültürel grubun üyelerine şaka yapılması hoş görülebilir.*	.59	.52	5.87±1.63
8. Benim etnik kökenimle ilgili olmasa bile, bazen etnik köken ile ilgili şakalara karşı çıkarım.	.49	.39	5.87±1.36
9. İnsanların diğer kültürel gruplar hakkında şaka yapmaktan tamamıyla kaçınması gerekir.	.74	.65	6.19±1.11
10. Kültürel şakaların bahsi geçen kültürel grupları rahatsız ettiğine inanırım.	.56	.47	6.30±1.18
11. Başka kültürel gruplarla ilgili şaka yapılması bir bakıma onların kültürel ve sosyal sınırlarını ihlal etmektir.	.61	.52	6.12±1.16
12. Benim kültürel grubumla alay eden bir şaka duyduğumda genellikle gülerim.*	.53	.47	5.97±1.31
13. Genellikle arkadaşlarıma kendi kültürel grubumla ilgili şakalar yaparım.*	.51	.44	6.10±1.15
14. Farklı kültürel gruplara atfedilen kalıp yargıların doğru olabileceğini düşünürüm.*	.41	.35	5.90±1.15
15. Kalıp yargılar açık ve gözlenebilir olduğundan dolayı, kültürel ve ırksal kalıp yargıları aşağılayan şakalar bana mantıklı gelmektedir.*	.55	.50	6.24±.98
Özdeğer	5.06		
Açıklanan Toplam Varyans	%33.71		

Tablo 1 incelendiğinde KMTÖ’nin faktör yük değerlerinin .41 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin özdeğerinin 5.06 ve açıklanan toplam varyansının %33.71 olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca iki hafta arayla ölçeğin aynı gruba tekrar uygulanması yoluyla hesaplanan test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Madde analizi

Ölçeğin yapılan madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca madde aritmetik ortalamalarının 5.66 ile 6.53 arasında, standart sapma değerlerinin .81 ile 1.72 arasında değerler aldığı bulgulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda düzeltilmiş madde toplam korelasyonları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

ARAŞTIRMANIN İKİNCİ AŞAMASI YÖNTEM

Araştırmanın bu aşamasında ölçeğin Türkçeye uyarlaması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve uyum geçerliği çalışmasına yer verilmiştir.

Araştırma Grubu 2

İkinci araştırma grubunda 2017-2018 eğitim öğretim bahar döneminde Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencileri yer almaktadır. Bu araştırma grubunda 175 (%56.8) kadın ve 133 (%43.2) erkek olmak üzere toplamda 308 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 20.73 (Ss= 1.89) olup, yaşları 18 ile 30 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte beşli Likert derecelendirmesi (1-Hiç katılmıyorum, 5-Tümüyle katılıyorum) kullanılmıştır. Ölçeğin testi yarılama güvenirlik katsayısı .86 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

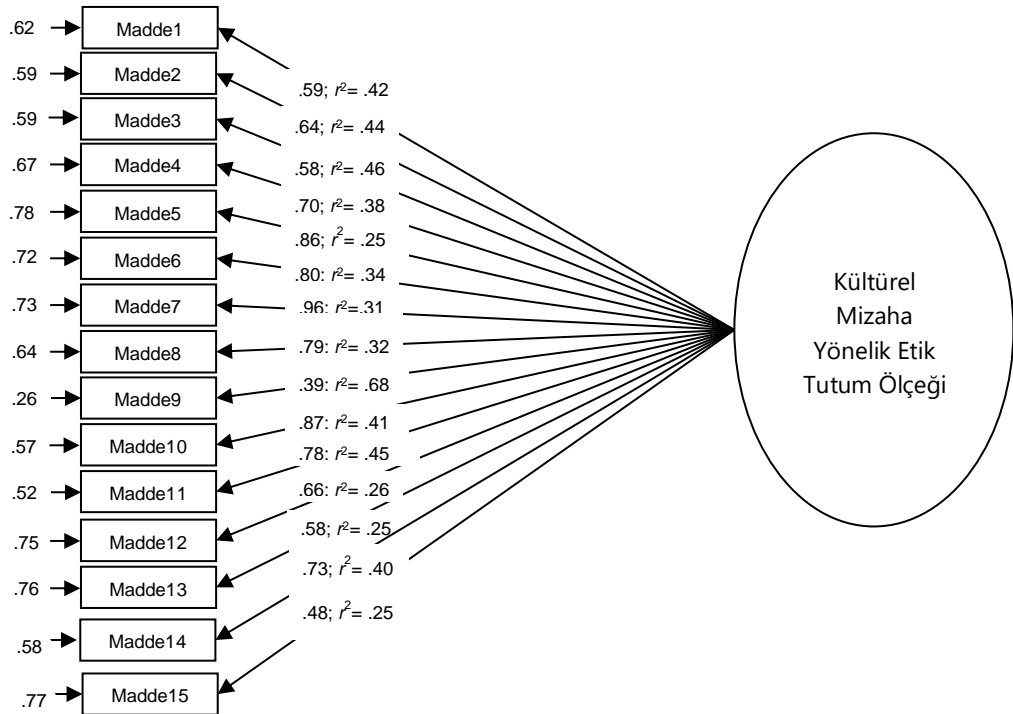
İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında ölçeğin yapısı AFA ile belirlenmiştir. Bu aşamada ise AFA ile belirlenen yapının doğrulanıp doğrulanmadığına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak bakılmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için uyum geçerliği yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla KMTÖ ile Empatik Eğilim Ölçeği arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak tespit edilmiştir. Bu aşamada verilerin analizi için SPSS 22.0 ve LISREL 9.1 programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Doğrulayıcı faktör analizi

Bu aşamada ölçeğin yapısının doğrulanması için DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin DFA modeli sonucunda elde edilen uyum indeks değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=284.35$, $sd=84$, $\chi^2/sd=3.38$, $p=0.00$, $RMSEA = .07$, $SRMR = .06$, $GFI = .89$, $AGFI = .86$, $CFI = .96$, $NNFI = .95$, $IFI = .96$). Yapılan DFA sonucunda standardize edilmiş kat sayılarını gösteren path diagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. KMTÖ'ne ilişkin Path Diyagramı ve faktör yükleri

Yapılan bu analiz sonucunda, örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranları KMTÖ için .25 - .68 arasında değişmektedir. KMTÖ'deki bütün maddelerin örtük değişkenleri açıklamada anlamlı t değeri sonucu verdiği görülmüştür.

Uyum geçerliği

Ölçeğin uyum geçerliği çalışması için KMTÖ ile Empatik Eğilim Ölçeği arasında korelasyon değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMTÖ ile empatik eğilim arasında .45 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmiştir.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Haghish ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen Kültürel Mizaha Yönelik Etik Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ölçek uyarlama aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ilk olarak, ölçeğin özgün dilinden Türkçe'ye çevirisi yapılırken her bir aşamada uzman görüşleri alınarak dilsel açıdan eşdeğerliliği sağlanmıştır.

Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Türkçe formu oluşturulan ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) tabi tutulmuştur. AFA yapmadan önce KMO değeri (.86) ve Barlett Küresellik testi sonuçları ($p < 0.001$) incelenmiş ve anlamlı bulunmuştur. Elde edilen değerlerin AFA yapmaya uygun olduğu görölmüştür (şencan, 2005). Yapılan AFA analizi sonucunda madde faktör yük değerlerinin .41-.74 arasında değiştiği bulgulanmıştır. Madde faktör yüklerinin .40 ve üzeri olması maddenin istenen özelliği ölçtüğu anlamına gelmektedir (Çokluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmada 15 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin toplam varyansının %33.7'sinin açıklandığı görölmüştür. Tek boyutlu ölçeklerde toplam varyansın %30'unun açıklanması yeterli bir değer olarak görölmektedir (şencan, 2005). Orijinal çalışmada (Haghish vd. 2014) toplam varyansın yaklaşık %56'sinin açıklandığı görölmüştür. Bu araştırmada elde edilen değer bir miktar düşük olmasına rağmen yeter düzeyde değerlendirilmektedir. Orijinal çalışmanın birçok ülkeden toplanan veriler ile yapılmış olması bu değerin yüksek olmasında etkili olmuş olabilir.

Bu araştırmanın birinci aşamasında ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal çalışmasında (Haghish vd. 2014) Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen değer orijinal araştırmadakinde bir miktar düşük olsa da yeter düzeyde bir değer olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .35-.65 arasında değişmektedir. Orijinal çalışmasında bu değerler .50-.85 arasında değişmektedir. Her ne kadar bu çalışmadaki düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri orijinal çalışmadan elde edilen değerlerden düşük olsa da .25 ve üzeri olması istenen özelliğin her bir madde tarafından ölçüldüğu anlamına gelmektedir (Özdamar, 1997; şencan, 2005). Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen bulgular ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında AFA ile elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğu (Brown, 2014), ölçeğin tek boyutlu ve 15 maddelik yapısının doğrulandığı görölmüştür. Araştırmanın bu aşamasında ayrıca uyum geçerliği çalışması yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMTÖ'nin Empatik Eğilim Ölçeği ile (.45) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bu değer kültürel mizaha yönelik olumlu ve ayrımcı olmayan tutum düzeyi arttıka empatik eğilimin de arttığı söylenebilir. Nitekim orijinal araştırmada (Haghish vd. 2014; Iacoboni, 2009) elde edilen değerler bunu doğrular niteliktedir. Empatik olmanın başkalarının daha iyi anlaşılmasına ve farklılıklarının güldürü konusu olmasını engellediğini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen KMTÖ'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve Türkiye'de üniversite öğrencilerinin kültürel mizaha yönelik etik tutumları konusunda yapılacak olan araştırmalarda araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından kullanılabilceği düşünölmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kültürel mizaha yönelik etik tutumlarının farklı değişkenlerle (şiddet, benlik saygısı, kişilik özellikleri vd.) ilişkisini konu alacak olan araştırmalarda bu ölçme aracının kullanılması, ölçme aracının ölçme gücüne katkı sağlayacağı yönündeki düşünceleri güçlü kılmaktadır. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının öz bildirime dayalı olması ve nitel verileri içermemesi, sadece üniversite öğrencilerinden verilerin toplanması araştırmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Apte, M. L. (1985). *Humor and laughter: An anthropological approach*. NY: Cornell university press.
- Best, J. (2007). Product Review: Good Humor, Bad Taste: A Sociology of the Joke. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 36(5), 456. <http://dx.doi.org/10.1177/009430610703600528>
- Billig, M. (2001). Humour and hatred: The racist jokes of the Ku Klux Klan. *Discourse & Society*, 12(3), 267-289. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926501012003001>
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Davies, C. (1990). *Ethnic humor around the world: A comparative analysis*. Indiana University Press.
- Davies, C. (1998). Jokes and their Relation to Society: Mouton de Gruyter.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Ford, T. E., Boxer, C. F., Armstrong, J., & Edel, J. R. (2008). More than "just a joke": The prejudice-releasing function of sexist humor. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 159. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207310022>
- Haghighi, E. F., Heydari, A., Pfuhl, G., Biegler, R., & Teymoori, A. (2014). The Scale of Ethical Attitude toward Ethnic Humor (EATEH): Development, Reliability, and Validity. *Asian Social Science*, 10(1), 74.
- Harris, M. B. (1992). Sex, race, and experiences of aggression. *Aggressive behavior*, 18(3), 201-217.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual review of psychology*, 60, 653-670. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604>
- Jaret, C. (1999). Attitudes of whites and blacks towards ethnic humor: A comparison. *Humor-International Journal of Humor Research*, 12(4), 385-410. <http://dx.doi.org/10.1515/humr.1999.12.4.385>
- Lampert, M. D., & Ervin-Tripp, S. M. (2006). Risky laughter: Teasing and self-directed joking among male and female friends. *Journal of Pragmatics*, 38(1), 51-72.
- Li, J., & Zhu, S. (2008). Sexual Teasing in Chinese Entertaining TV Programs. *Cross-cultural Communication*, 4(1), 26-35.
- Mik-Meyer, N. (2007). Interpersonal relations or jokes of social structure? Laughter in social work. *Qualitative Social Work*, 6(1), 9-26. <http://dx.doi.org/10.1177/1473325007074163>
- Oruç, R. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Oshima, K. (2000). Ethnic jokes and social function in Hawai'i. *Humor-International Journal of Humor Research*, 13(1), 41-58. <http://dx.doi.org/10.1515/humr.2000.13.1.41>
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Southam, M. (2003). Therapeutic humor: Attitudes and actions by occupational therapists in adult physical disabilities settings. *Occupational therapy in health care*, 17(1), 23-41.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKIOĞLU

fuadbakioglu@kmu.edu.tr

Pre-service Teachers' Coursebook Evaluation and Adaptation: An Evaluation of 9th Grade English Coursebook

Selma Kara, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0002-3572-0687

Abstract

Instructional materials are important elements in language classrooms, and they provide the basic language input that learners take and the language practice that takes place in the classroom. Most of the language teachers use coursebooks; however, an important role of the teacher is to evaluate the coursebook because whatever methodology or approach teachers have, they must fit the needs of their particular group of learners. This study provides insights from two perspectives. First, it focused on the views of pre-service teachers regarding 9th grade course book, Teenwise. Second, pre-service teachers identified the weak parts of the coursebook units they teach and they adapted these weak parts. The purpose of the analysis of their adaptations was to find out which techniques pre-service teachers use when the coursebook does not meet their expectations. The evaluation of the coursebook revealed that pre-service teachers are satisfied with language skills and language content of the coursebook. However, pre-service teachers thought that structure and vocabulary presentations and activities should be developed. The adaptations of the pre-service teachers showed that the most used technique to adapt the units was "add", "reorder" and "modify". It is concluded that in order to help them make use of coursebooks more effectively and aid teaching learning process when they become teachers, it is important to train pre-service teachers about how to evaluate coursebooks they use and how to adapt the coursebook units to fit current ELT approaches and their students' needs.

Keywords: teacher education, materials evaluation in English Language Teaching, coursebook evaluation and adaptation.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20 No 2, 2019
pp. 564-577
DOI: 10.17679/inuefd.482825

Article type:
Research article

Received : 14.11.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Kara, S. (2019). Pre-service Teachers' Coursebook Evaluation and Adaptation: An Evaluation of 9th Grade English Coursebook, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 564-577. DOI: 10.17679/inuefd.482825

Öğretmen Adaylarının Ders Kitabı Değerlendirmesi ve Uyarlaması: 9. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Selma Kara, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3572-0687

Öz

Öğretim materyalleri, dil sınıflarında önemli öğelerden biridir ve öğrencilerin dili öğrenmesini ve sınıfta yer alan dil pratiğini sağlar. Dil öğretmenlerinin çoğu ders kitaplarını sınıftaki temel materyal olarak kullanırlar ancak öğretmenin önemli bir rolü kullandığı ders kitabını değerlendirmektir. Öğretmenler hangi öğretim yöntemi veya yaklaşıma sahip olursa olsun, belirli bir grup öğrencinin öğrenim ihtiyaçlarını karşılamalıdır bu nedenle ders kitabı değerlendirme ve uyarlama önem kazanmaktadır. Bu çalışma iki taraflı bakış açısı sunmaktadır. Öncelikle, 9. sınıf ders kitabı olarak kullanılan Teenwise ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektedir. İkinci olarak, öğretmen adayları öğrettikleri bölümü daha iyi öğrenme sağlamak için uyarlamışlardır. Uyarlama analizinin amacı, ders kitabının beklentilerini karşılamadığı durumlarda öğretmenlerin hangi teknikleri kullandığını bulmaktır. Ders kitabı değerlendirilmesi sonuçları, öğretmen adaylarının ders kitaplarını dil becerileri ve dil içeriği açısından yeterli bulduğunu göstermektedir. Ancak öğretmen adayları, dil bilgisi ve sözcük öğretimi ve etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının ders kitabı uyarlamalarında en çok kullanılan tekniğin "ekleme", "yeniden düzenleme" ve "değiştirme" olduğunu bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının ders kitaplarını daha etkin bir şekilde kullanması ve öğretmen olduklarında öğretme öğrenme sürecine etkili katkı sağlamaları önemlidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarını kullandıkları ders kitaplarını nasıl değerlendirecekleri ve ders kitaplarını güncel dil öğretim yaklaşımları ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda nasıl uyarlayacakları konusunda eğitmek gereklidir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi, yabancı dil öğretiminde material değerlendirme, ders kitabı değerlendirilmesi ve uyarlaması.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 564-577
DOI: 10.17679/inuefd.482825

Makale türü:
Araştırma makalesi

Received : 14.11.2018
Accepted : 23.07.2019

Önerilen Atf

Kara, S. (2019). Pre-service Teachers' Coursebook Evaluation and Adaptation: An Evaluation of 9th Grade English Coursebook, *Inonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 564-577. DOI: 10.17679/inuefd.482825

INTRODUCTION

Materials are important sources of input in any language learning and teaching context. According to Kitao (1997) language instruction has five important elements and these are: a teacher, students, teaching methods, materials and evaluation. Tomlinson (2012, p. 143) defines materials as “anything which can be used to assist the learning of a language, these include: coursebooks, visuals like flash cards, videos, websites, games and mobile phone interactions”. Tomlinson (2016) states that most lessons are based on materials in most language classrooms throughout the world.

Benefits of using course books are stated by Garton & Graves (2014, p.3) as in the following:

- “1. It provides syllabus for lessons and a course.
2. It saves time – teachers have ready-made material and do not have to prepare their own materials.
3. It provides a sense of security – teachers feel that they know what they are doing.
4. It is reliable since it is written by experts and published by publishers.
6. It provides a sense of professionalism.
7. It offers different perspectives since it introduces different cultures and different places”.

Woodward (2001) states that if a teacher has coursebook, it will help because the teacher will not worry about what to teach, how to teach it and with what materials. Written by experienced teachers, the coursebook can provide a balanced syllabus and a ready-made material which is reasonably cheap and portable, and teachers and students can use it alone or in class. Coursebooks are beneficial in terms of students because they give students directions as they can clearly see what and how much they have accomplished in a course. In addition, coursebooks give students independence and learners have the chance to revise when they have a course book. Furthermore, coursebooks help both teachers and students achieve learning objectives. Since having a coursebook is of vital importance, selecting an appropriate coursebook and using it effectively becomes more important. Richards (2001) states that students need language input and language practice in the language classroom and most of this need can be met by using instructional materials. According to Tomlinson (2010) most language teachers use coursebooks, however, an important role of the teacher is to evaluate the available materials, adapt them, replace them, supplement them and find effective ways to implement the materials chosen for classroom use.

In Anadolu University English Language Teaching (ELT) Department, fourth year students take Practicum class. As the requirement of Practicum class, the students are expected to teach in the schools attached to the Ministry of National Education; so as pre-service teachers, they have to use the coursebooks that are used in these schools. These coursebooks are written by the experts that are determined by the Ministry of National Education. However, as the observations in practicum schools make it clear, most of the teachers who use these coursebooks complain and they say these coursebooks need lots of adaptation. Besides, research reveals that previous studies on coursebook evaluation mostly focused on teacher beliefs and attitudes on coursebooks; however, teacher and pre-service teacher evaluation comparisons have not been studied and also adaptations of pre-service teachers have been a neglected area. In the light of this information, the purpose of the present paper is twofold; first, to investigate how pre-service and experienced teachers evaluate the coursebook, *Tweenwise*, which is used for 9th grade students in the schools attached to the Ministry of National Education. Second, to search for the types of adaptations pre-service teachers suggest for the shortcomings of the 9th grade coursebook and whether their adaptation can approach to the principles of current theories of teaching languages. Specifically, the study addressed the following research questions:

1. How do pre-service teachers evaluate the coursebook they use?
2. How do teachers evaluate the coursebook they use?
3. What are the similarities and differences between the teachers’ and pre-service teachers’ evaluations of the coursebook which is in use?
4. What are the shortcomings of the coursebook for the 9th grade students according to pre-service teachers?
5. What kind of adaptations do pre-service teachers suggest for the shortcomings of the 9th grade coursebook?

LITERATURE REVIEW

Theories of Language Learning and Teaching

Richards (2015) states that teachers need technical competence in teaching and the confidence to teach according to appropriate teaching principles. In language teaching, it is important to place emphasis on conversation, interaction and practice of the actual language. In a communicative classroom, activities are based on using the language for real communication and the teacher simplifies input and makes it comprehensible by using contextual cues, props, and gestures (Richards, 2006).

According to Krashen's comprehensible input theory (1981) students should be exposed to linguistic input that is slightly above their current level but the language is still comprehensible. Then as teachers, we should provide lots of comprehensible input in the classroom. The first step in language learning is comprehensible input but, according to Swain's output hypothesis (1995) it is not possible to acquire language effectively without the opportunity for expression; so, as teachers, we should give opportunities to students to produce output. Moreover, Ellis (1991) focused on interaction and "negotiation of meaning" and noted that comprehensible input is necessary and negotiating a communication problem helps to make input comprehensible to a learner. Then, we need to give students opportunities to interact and negotiate meaning with others in the class while learning language.

Lee and VanPatten (2003) note that coursebook activities can generally be classified as mechanical drills, meaningful drills or communicative practice drills. Mechanical drills are the ones that the students do not need to understand to answer correctly. Meaningful drills require students to attend to the meaning in order to complete but there is just one right answer and in order to answer correctly, the student must first understand the question. In communicative practice drills there should be focus on meaning, and the student's answers should contain information which is unknown to the person who asks the question.

Coursebook Evaluation

Materials evaluation is needed in order to learn whether materials are effective for learners and whether they meet learning outcomes and learners' language needs. Tomlinson (2003) states that materials evaluation means assessing the value of learning materials. According to Tomlinson (2003) an evaluator makes subjective judgements about the effects.

Research on evaluation reflects that evaluations can be carried out pre-use, in-use or post-use. According to Rubdy (2003) the aim of pre-use evaluation is to measure the potential of what teachers and learners can do with the material in the classroom. McDonough & Shaw (2003) state that in-use and post-use evaluations help to establish success of learning materials.

According to McDonough & Shaw (2003) there is a need for a systematic approach to materials evaluation because any material which was commercially produced, may not suit the needs of a particular group of learners. Researchers have developed several evaluation checklists for a systematic evaluation (e.g. Cunningsworth, 1995; McDonough & Shaw, 2003; McGrath, 2002).

One of the major reasons of evaluating a coursebook is to identify its strengths and weaknesses. Once you can identify weak points, it will be easier to overcome the weakness through the use of adapted and supplementary materials (Cunningsworth, 1995). Nation and Macalister (2010) note that coursebooks must be evaluated to determine whether it: a) is suitable for a particular context of teaching and learning; b) meets the needs of the students; c) matches the goals of the course and suits the level of the students; and d) is interesting and uses effective techniques.

Research shows that several studies focused on coursebook evaluation and there have been three different focus in these studies: First, the content of the coursebooks were investigated. Second, student evaluations of the coursebooks were examined. Third, teachers' beliefs, perceptions and attitudes toward the coursebooks were investigated. Concerning teacher beliefs, Zacharias (2005) investigated teacher beliefs on coursebooks which are internationally and locally produced in Indonesia. He found that teachers favor internationally-produced coursebooks. Ahour and Ahmadi (2012) investigated the evaluations of Summit 2B and concluded that it has some shortcomings in terms of structures and vocabulary and cultural presentations. Lee and Bathmaker (2007) examined teacher beliefs about English coursebooks use in

vocational schools in Singapore. They concluded that teachers used their own worksheets and tests instead of coursebooks. Tekir&Arkan (2007) asked teachers to evaluate "Let's Speak English" and teachers reported that they did not find the coursebook satisfactory in terms of the number of illustrations, language activities, organization of topics, sequence of grammatical structures and the level of the coursebook. As research shows, previous studies mostly focused on teacher beliefs, attitudes and evaluations of coursebooks; however, teacher and pre-service teacher evaluation comparisons have not been studied.

Adapting Materials

Whatever methodology or approach teachers have, one of the essential parts of a teaching program is materials. However, teachers need to adapt materials to 'fit' the needs of a specific class. McDonough and Shaw (2003) and Cunningsworth (1995) offer techniques to use when adapting materials. These techniques include: Adding (extending and expanding), Deleting (subtracting), Modifying, Simplifying, Reordering and Replacing material. Adding means that the teacher is supplementing the existing materials and providing more material. When extending, the teacher extends the activity by adding more of the same type of material. Deleting means the teacher decides not to do the activity in the material. Modifying means any kind of change; that is the process of changing an activity or instruction in order to improve it or make it more acceptable by the students. Simplifying means that the teacher makes the material simpler in order to make the activity more accessible to learners, or simplifying a complex activity to make it more manageable for learners. When the teacher decides to reorder, the teacher changes the place of an activity. For example, the teacher decides to use an activity before the other. Replacing material means that a teacher may decide that a more appropriate text may be better to use rather than the ones presented in the material.

During their training to become teachers of English, ELT students take methodology courses in their second and third years to gain effective teaching skills. In the last year of their training, they take "Materials evaluation and adaptation" course. The main purpose of the course is to teach them how to evaluate coursebook units and activities in the light of current methodology and how to adapt the units and activities according to the needs of their students. Moreover, as pre-service teachers, they have to teach in the schools attached to the Ministry of National Education. When the present study was conducted, the pre-service teachers were teaching to 9th grade students at a high school. The purpose of the present study was to investigate how teachers and pre-service teachers evaluate the coursebooks and whether pre-service teachers believe coursebook adaptation is necessary and how they adapt coursebooks according to the needs of the students. Finding pre-service teachers' coursebook evaluation and adaptation will help teacher educators to develop ways to better train future teachers. Moreover, it will help coursebook writers to be aware of teachers' expectations from a coursebook.

METHOD

The purpose of the study was to investigate how pre-service teachers and experienced teachers evaluate the coursebook they use, whether pre-service teachers adapt coursebooks when they feel a need and how they adapt if they do so before teaching.

Participants

20 pre-service teachers who were teaching to 9th grade students in practicum class participated in the study. The schools for the practicum class were four state schools; the students in the schools were science students who got similar results to study in these schools. The schools were similar in terms of student profiles and student numbers—about 20-25- in each class. Four schools used the same coursebook, *Teenwise*, which was written for the 9th grades by authors who were determined by the Ministry of National Education. Both pre-service teachers and 12 experienced teachers who were working in these schools evaluated the coursebook.

Pre-service teachers went to schools in groups of three; they taught in seven experienced teachers' classes. All of the pre-service teachers were teaching to 9th grades once a week for a class time, about 45 minutes in the schools they were nominated. Before they teach, pre-service teachers evaluated the unit, wrote their lesson plans which included explanations for why and how they adapted the given unit. The researcher and another instructor teaching "Practicum" class analyzed pre-service teachers' plans, adaptations and reasons

for the adaptations. Experienced teachers were asked to respond to the same items in the instrument to have an idea about what they think of the coursebook they use.

Instruments

Both pre-service teachers and experienced teachers evaluated the unit to be taught by using the checklist (See Appendix) adapted from the coursebook evaluation tools of Cunningsworth (1995), McDonough and Shaw (2003) and Bilash (2009). Cunningsworth's (1995) criteria for evaluation and selection of a coursebook contains 45 questions, covering criteria such as aims, design, language content, skills, methodology and practical considerations such as cost and obtainability. McDonough and Shaw (2003) offer a two-stage model for the evaluation of a coursebook. First stage, external evaluation, includes criteria to give an overview of the organizational foundation of the coursebook. Second stage is internal evaluation of the coursebook which includes criteria on the intended audience, the proficiency level, context, presentation and organization of the language, and views on language and methodology. Internal evaluation is concerned with the content, suitability and quality of tasks, texts, recordings, and tests and exercises. After the external and internal evaluation, McDonough and Shaw (2003) suggest making an overall evaluation taking into account the factors of usability, generalizability, adaptability and flexibility.

The basic purpose of learning a language is to be able to use it for communication. Therefore, it is important to evaluate a coursebook to see whether it supports the use of language for communication, whether it takes place in a real life context, uses materials that could be used by a native speaker, and whether it involves use of both personal knowledge, language knowledge and skills. In order to evaluate activities in the coursebook, the criteria developed by Bilash (2009) was used. This checklist evaluates whether the activities in the coursebook meets the features of communicative activities.

The Coursebook Evaluation Checklist used in the present study was adapted for this study. The checklist is composed of five sections. The first section investigates balance, suitability and sufficiency of language skills. The second section investigates vocabulary and structure, their suitability, presentations and usefulness. The third section asks for sufficiency, authenticity and language functions. The fourth section investigates the suitability, adequacy, and usefulness of the subject and content. The fifth section investigates suitability, adequacy, sufficiency of activities and tasks and whether they match communicative competence criteria. The scale consists of totally 27 items. The participants were asked to response to each item stating whether they strongly disagree (1), disagree (2), undecided (3), agree (4) or strongly agree (5) on a 5-point Likert scale. The checklist aimed to evaluate the coursebook, *Teenwise*, in terms of language skills, structure and vocabulary, language content, subject and content, activities and tasks. The coursebook evaluation checklist has internal consistency; Cronbach's alpha reliability calculated index for the checklist ranged from 0.897 to 0.972. Results are given in Table 1.

Table1
Cronbach's Alpha of Coursebook Evaluation Checklist

Coursebook Evaluation Checklist	Cronbach's Alpha
1. Language Skills (5 items)	0.897
2. Structure and Vocabulary (5 items)	0.972
3. Language Content (4 items)	0.889
4. Subject and Content (3 items)	0.938
5. Activities and Tasks (10 items)	0.902

FINDINGS

The results of the study are given based on the research questions. In order to present the results of the Coursebook Evaluation Checklist, the means and standard deviations were calculated to describe the responses of the pre-service teachers and experienced teachers. Pre-service teachers and experienced teachers responded to the items in the checklist indicating to what extent they find the coursebook effective in terms of five categories: Language Skills, Structure and Vocabulary, Language Content, Subject and Content, Activities and Tasks. Table 2 presents the results of pre-service teachers and experienced teachers for language skills.

Table 2
Mean Scores of the Responses Given to the Language Skills

Items		1	2	3	4	5
Pre-service (N=20)	Mean	4.02	3.89	3.20	3.58	2.98
	St. D	,88	1.20	,70	1.52	1.05
Experienced (N=12)	Mean	4.08	4.30	3.40	4.20	4.50
	St.D	,72	1.02	,85	1.05	1.30

For Item 1, regarding whether the coursebook provides an appropriate balance of the four language skills, the mean score of pre-service teachers is 4.02. This result shows that pre-service teachers agree that there is a balance in the presentation of four skills. Similarly, experienced teachers state that they agree that coursebook provides an appropriate balance of four language skills. Mean score for experienced teachers is 4,08.

For the second item, which stated that listening material is well recorded, as authentic as possible, and attracts the interest of learners, the mean score is 3.89. This result clearly indicates that pre-service teachers find the coursebook, *Teenwise*, moderately effective in terms of listening. Similarly, experienced teachers state that *Teenwise* is effective in terms of listening. Mean score for experienced teachers is 4,30.

Item three stated that there is sufficient range of interesting, level-appropriate reading material and reading sequences are clear. The mean score for this item is 3.20. This result indicates that pre-service teachers are not sure whether reading sequences are clear and whether there is sufficient range of interesting reading material. Similarly, experienced teachers state that they are not sure whether there is sufficient range of interesting reading material and reading sequences are clear. The mean score for experienced teachers is 3.40.

For item four, mean score is 3.58. This result reveals that pre-service teachers moderately agree that there is sufficient material for spoken English incorporating activities that can be personalized and that are interesting. However, mean score for the experienced teachers is 4,20. This result shows that experienced teachers agree that speaking material is sufficient and activities can be personalized.

Item five measures whether writing activities are suitable in terms of difficulty, interest, and amount of guidance. Mean score for pre-service teachers is 2.98. The results show that most of the pre-service teachers do not think that writing activities are interesting for the students and they do not agree that there is enough guidance. However, the mean score for experienced teachers is 4,50. This result indicates that experienced teachers state that writing activities are suitable.

Second part of Coursebook Evaluation Checklist investigated pre-service teachers' views about the presentation of structure and vocabulary. The mean scores are given in Table 3.

Table 3
Mean Scores of the Responses Given to the Structure and Vocabulary

Items		6	7	8	9	10
Pre-service (N=20)	Mean	1.09	2.98	3,30	1,80	2,45
	St. D	,45	1,02	,80	,60	1.08
Experienced (N=12)	Mean	2.30	3,25	4,22	2,90	4,06
	St.D	,85	1,20	,70	1,12	,88

As Table 3 indicates, concerning the question whether the linguistic items are introduced in meaningful contexts, mean score is 1,09. This result shows that pre-service teachers think that linguistic items are not presented in meaningful contexts. Similarly, experienced teachers disagree that linguistic items are presented in meaningful contexts, mean score is 2,30.

Pre-service teachers do not agree that the presentations of new structure are clear and complete enough for the students to review outside the class., mean score for this item is 2,98. Similarly, experienced teachers are undecided about whether the presentations of new structure are clear, mean score is 3,25.

For item 8 “Is the primary function of the new structures for interaction and communication?” pre-service teachers are undecided, mean score is 3,30. Experienced teachers agree that the primary function of the new structures is for interaction and communication, mean score is 4,22.

For items 9 and 10 mean scores for pre-service teachers are 1,80 and 2,45. Item 9 asked whether the new vocabulary is integrated in varying contexts and situations and item 10 asked if the presentations of the new vocabulary are clear and complete enough for students to review outside the class. The results show that pre-service teachers strongly disagree that the new vocabulary is integrated in varying contexts and situations and they disagree that presentations of the new vocabulary are clear and complete enough for students to review outside the class. Mean scores of experienced teachers for items 9 and 10 are 2,90 and 4,06. These results show that experienced teachers disagree that the new vocabulary is integrated in varying contexts. However, regarding item 10 “Are the presentations of the new vocabulary clear and complete enough for students to review outside the class?” there is a significant difference between pre-service teachers and experienced teachers.

Third part of Coursebook Evaluation Checklist investigated pre-service teachers' views about Language Content. Mean scores are given in Table 4.

Table 4
Mean Scores of the Responses Given to Language Content

Items		11	12	13	14
Pre-service (N=20)	Mean	2.79	3,99	4,02	3,02
	St. D	,44	,55	1.05	,86
Experienced (N=12)	Mean	3.42	4,25	4,09	4,04
	St.D	,92	,89	1.12	,95

Item 11 asked whether the language used in the coursebook is sufficiently authentic and item 14 asked whether the new language items are related to what has been previously learned; mean scores of pre-service teachers are 2,79 and 3,02; mean scores of experienced teachers are 3,42 and 4,04. These results show that pre-service teachers do not agree that the language presented in the coursebook is sufficiently authentic and they do not think that language items are related to what has been previously learned. Experienced teachers, on the other hand, are more moderate about the language content and they think the language items are related to what has been previously learned.

For items 12 and 13 both preservice teachers and experienced teachers agree that the language used is at the right level for the students' current English ability and the language functions exemplify English that students will be interested in and likely to use. Mean scores of pre-service teachers are 3,99 and 4,02; mean scores of experienced teachers are 4,25 and 4,09.

Fourth part of the coursebook evaluation checklist investigated subject and content of the coursebook. The results are given in Table 5.

Table 5
Mean Scores of the Responses Given to Subject and Content

Items		15	16	17
Pre-service (N=20)	Mean	3.20	3,50	3,10
	St. D	,78	,44	,49
Experienced (N=12)	Mean	4.22	3,98	4,03
	St.D	,91	,89	,97

Mean scores of pre-service teachers for items 15, 16 and 17 are 3,20, 3,50 and 3,10. These results show that pre-service teachers moderately agree that the subject and content of the coursebook is relevant to the students' needs, generally realistic and interesting, challenging and motivating. Experienced teachers agree more and they think that subject and content of the coursebook is relevant to the students' needs and it is realistic. Mean scores of experienced teachers are 4,22, 3,98 and 4,03.

Part six of the coursebook evaluation checklist investigated the activities and tasks in the coursebook. The results are given in Table 6.

Table 6
Mean Scores of the Responses Given to Activities and Tasks

Items		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Pre-service (N=20)	Mean	3.50	2,27	3,28	2,15	4,01	2,90	2,98	4,05	3,02	1,89
	St. D	,91	,78	1,14	1,32	1,20	1,11	,85	1,25	,99	,46
Experienced (N=12)	Mean	3.28	2.87	3.95	4.10	3.96	2.75	3.88	3.79	4.74	3.20
	St.D	,88	,56	,76	1.12	1.05	,98	,79	1.28	1.03	,95

For the activities pre-service teachers moderately agree that the coursebook includes sufficient activities and tasks which are interesting in themselves, and not just language production activities, mean score 3,50; the coursebook provides a balance of activity types, mean score 3,28. and activities are efficiently graded according to complexity, mean score 3,02. They agree that the activities incorporate individual, pair and group work, mean score 4,01 and; activity uses authentic materials, mean score 4,05. Mean scores for items 19, 21, 23, 24 and 27 are 2,27; 2,15; 2,90; 2,98 and 1,89. Pre-service teachers do not agree that the coursebook provides plenty of varied practice, the activities encourage meaningful language use and the activities are conducive to the internalization of newly introduced language. They think that the activities do not promote creative and independent responses. Moreover, most of the pre-service teachers think the instructions to the activities are not clear and appropriate. Experienced teachers have similar results for the activities of the coursebook. They moderately agree that the coursebook includes sufficient activities and tasks which are interesting in themselves, mean score 3,28; the coursebook provides a balance of activity types, mean score 3,95. Experienced teachers moderately agree that the activities incorporate individual, pair and group work, mean score 3,96; they think that the activities are conducive to the internalization of newly introduced language, mean score 3,88 and activity uses authentic materials, mean score 3,79. They agree that activities are efficiently graded according to complexity, mean score 4,74. Experienced teachers do not think that the activities promote creative, original and independent responses, mean score 2,75; the coursebook provides plenty of varied practice for any one set of language items, mean score 2, 87. Different from pre-service teachers, experienced teachers moderately agree that the instructions to the activities are appropriate, mean score 3,20 and they agree that the activities encourage meaningful language use, mean score is 4,10.

To investigate whether there is a statistically significant difference between teachers and pre-service in coursebook evaluations independent samples t-tests were conducted. The results of the t-tests showed that there are statistically significant differences between teachers and pre-service teachers regarding items 5, 6, 9, 10, 14, 17, 21, 24, 25, 26 and 27. ($p < .05$). These results reveal that there are statistically significant differences between teachers and pre-service teachers in their evaluations; these include: writing activities, presentation of linguistic items, presentation of vocabulary and new language items in meaningful contexts, the use of authentic materials in activities, grading activities according to complexity and instruction of activities.

After the evaluation process of the coursebook, pre-service teachers were asked about the shortcomings of the coursebook for the 9th grade students and what kind of adaptations they would suggest for the shortcomings of the 9th grade coursebook.

As for the shortcomings of the coursebook, 17 pre-service teachers stated that in general there is not enough presentation for the topics; they claimed that students do not have the necessary language background to cope with the activities without presentation. 15 pre-service teachers stated that there is not enough practice for the newly introduced content. Moreover, 10 pre-service teachers claimed that there should be context in the activities. 9 pre-service teachers said vocabulary items in the coursebook are not contextualized. 5 pre-service teachers claimed that there is not focus on pronunciation. Pre-service teachers' adaptations of the coursebook units show that they want to overcome reported shortcomings by adding, reordering and modifying.

Research question five asked what kind of adaptations pre-service teachers suggest for the shortcomings of the 9th grade coursebook, *Teenwise*. Pre-service teachers were asked to write their lesson plans as they

would use it in the classroom and indicate which adaptation technique they used when they feel a need in order to overcome the shortcomings of the coursebook. These techniques include; Adding (extending and expanding), Deleting (subtracting), Modifying, Simplifying, Reordering and Replacing material. Pre-service teachers' adaptations were analyzed by the researcher and another instructor who teaches methodology and practicum in ELT Department. Pre-service teachers adapted and taught Units from 2 to 8 throughout the year. In order to make the analysis clear, examples were randomly selected from Units 2, 5 and 7 from different pre-service teachers.

The analysis showed that the most preferred technique for the coursebook *Teenwise* was "Adding". All pre-service teachers used this technique at least two times in their lesson plans. Unit 2A Listening and Speaking 1: Pre-S1: (ADD): This is my house; I want to sell it (teachers shows the poster). In the evening, an estate agent will come to see my house but I do not have time to write parts of my house, please help me and complete the missing parts.

Unit 2A Reading and Writing 1: Pre-S2: (ADD): We need to teach prepositions (ADD). After teaching prepositions and checking understanding, teachers tells a story (ADD) about his cat and shows pictures to ask where the cat is as a practice activity.

Unit 2A Reading and Writing 7: Pre-S3: (ADD): In this activity, students are asked to write an e-mail but a paper and a pen is provided, this is not realistic. To make it more realistic technology should be inserted (ADD) and students will be asked to write a real e-mail to the teacher.

Unit 5A Listening and Speaking 2a: Pre-S4: (ADD) There is no transition. The teacher says "We learned some words, now find these words and complete the chart".

Unit 5A Reading and Writing 1: Pre-S5: (ADD): In order to establish interest in reading activity, the teacher asks if students use social media or not. Then the teacher asks which ones they use. Then the teacher shows a picture of Brad Fox asks students to predict which social media Brad Fox uses.

Unit 7B Listening and Speaking 1: Pre-S6: (ADD): Instruction, context and presentation should be added. Students may not be familiar with the Modern Wonders, add a whole-class activity and elicit from the students.

As the examples show, pre-service teachers used "Add" as an adaptation technique in order to overcome shortcomings of the coursebook. They suggested to extend and expand the activities in terms of instruction, context, vocabulary teaching, revision. Moreover, they suggested to add transitions between activities so that there can be a smooth flow.

Next preferred adaptation technique for the coursebook, *Teenwise* was reorder. 18 pre-service teachers used reorder at least two times in their lesson plans. Examples for reorder technique:

Unit 2A Listening and Speaking 3-4-5: Pre-S7: (REORDER): Start with activity 5 as pre-listening to prepare students for listening. Ask them questions about their room. Then make them listen to the text and answer T/F questions in exercise 4. Last, exercise 3 which is a summary of the text.

Unit 2A Reading and Writing 2: Pre-S8: (REORDER): I started with a vocabulary presentation, and added a practice activity, this is a productive activity and should be given later. So, I give activities 3, 4, 5, 6 and then 2 by changing it into an information-gap activity.

Unit 5A Reading and Writing 4: Pre-S9: (REORDER): Reorder with 5. True/False activity is easier and more controlled, so it should come before comprehension questions.

Pre-service teachers reordered the activities; their explanations showed that they believe simple should come before difficult, practice activities should come before productive activities and there should be a pre-during-post order when there is a focus on skills.

Third preferred technique was "modify". Examples for modify:

2B Listening and Speaking 6: Pre-S10: (MODIFY): To make the activity more meaningful, ask students to work in pairs. Give one them a map and say "this is your neighborhood", the other student will ask to learn what is in the map.

Unit 5A Listening and Speaking 7: Pre-S11: (MODIFY): The activity should be changed into an information-gap activity. "Student A and student B are given pictures with differences. They compare pictures by asking and answering".

"Modifying" technique was mostly used to add some information-gap into the activity, the main purpose to use this technique was to make activities more communicative.

The least preferred technique was “replacing”. As the analysis of the adaptations showed, pre-service teachers preferred to change all of the activity rather than finding a more appropriate text to be replaced with the ones presented in the material.

DISCUSSION & CONCLUSION

An important component of the learning and teaching process is the materials teacher uses because materials control and help learning and teaching. One of the most important materials in the language classroom is the coursebook. Therefore, choosing a course book is of great importance since it shapes the content and nature of teaching and learning. A teacher who has a group of students, first, needs to evaluate different coursebooks so that he can choose the best coursebook for that specific group of students. However, as Tomlinson (2016) states, since each course book is used in unlike circumstances by different students with different objectives, needs, wishes, level, and background, there is no perfect course book. Thus, it is difficult to find a coursebook which can satisfy all the needs of the students or teachers. Then, it is important to evaluate coursebook units, identify weaknesses and develop the weak parts.

Pre-service teachers in this study, evaluated, adapted and used the coursebook written by the writers determined by the Ministry of National Education for grade 9 in 2017-2018 teaching year. The teachers were using the coursebook, *Teenwise*, and prospective teachers continued to use the same material during the class time they were teaching. Before they teach the unit, the researcher asked the pre-service teachers to write a lesson plan based on the coursebook they are using and asked them to write rationale for each activity they are doing and added that if they feel a need for adaptation asked them to write which adaptation technique they used and to give the reasons for adaptations.

This study provides insights from two perspectives. First, it focused on the views of pre-service teachers regarding 9th grade course book, *Teenwise*. Second, pre-service teachers identified the weak parts of the coursebook units and they adapted these weak parts. The purpose of the analysis was to find out which techniques pre-service teachers use when the coursebook does not meet their expectations.

The evaluation of the coursebook revealed that both pre-service teachers and experienced teachers are satisfied with language skills and language content. However, pre-service teachers think that structure and vocabulary presentations and activities should be developed. These results indicate that pre-service teachers are more concerned about providing context in the presentation of new language and new vocabulary. Moreover, they are concerned about giving authentic materials for the activities. This result may be a result of their education which requires them to use more communicative language teaching activities. Teachers seem to be less concerned about more communicative classes. This result indicates that coursebook writers should be more concerned about their presentations of current theories.

In the second part of the study, the adaptations for the weak points according to student needs showed that the most used technique was “add”. Adaptations showed that pre-service teachers added teacher presentation for the newly introduced items like vocabulary and structures. They mostly added a context when a new item is presented and they preferred to add instructions for the activities. In order to combine activities and stages into each other, they added transitions.

Next, they used “reorder” to adapt coursebook units. Pre-service teachers reordered activities to fit pre-during-post staging of a lesson plan. Moreover, they considered presentation-practice and production staging and suggested to reorder activities accordingly. For example, they used controlled activities before a communication activity or they reordered activities to prepare learners to listen.

Besides, pre-service teachers’ adaptations showed that they consider communicative language teaching principles. They modified activities to include some information gap, they tried to create real life situations, created contexts so that students can have a reason to communicate.

These results indicate that pre-service teachers teach according to principles they gained in their “materials evaluation and adaptation” class and “practicum” class. They are encouraged to use current methodology in their practicum class and they use techniques of adaptation to suit their coursebook use to the needs of current methodology. As a conclusion, the results reveal that any teacher using any coursebook must be

knowledgeable about adapting coursebooks to overcome shortcomings of the coursebook and make it better classroom material.

Richards (2001) states that “instructional materials serve as the basis of much of the language input that learners receive and the language practice that occurs in the classroom” However, most of the language teachers use coursebooks and no coursebook can meet the needs and wants of any class (Tomlinson, 2010).

Thus, we can conclude that each teacher should become a material developer. Moreover, Ranalli (2003) notes that structure and content of a course can be determined by the teacher teaching to a particular group rather than an author who serves “international ELT publishing industry”. Thus, EFL teachers should take their responsibility to compensate any weakness of the coursebook they are using. They should add, remove, reorder, modify, replace when they feel there is a need according to their particular group of learners.

The process of coursebook evaluation and development supports and facilitates teaching and learning process. Thus, teachers have the chance to meet the needs of their students and develop their teaching capabilities. Then, in order to help pre-service teachers learn how to make use of coursebooks more effectively and aid teaching learning process when they become teachers, it is important to train pre-service teachers about how to evaluate coursebooks they use and how to adapt the coursebook units to fit current ELT approaches and their students’ needs. This will help to prepare future teachers for the realities of classroom; teaching them how to evaluate and adapt materials will help them use theories of language learning. Materials evaluation and adaptation must be central in the training of new or pre-service teachers.

REFERENCES

- Ahour, T. & Ahmadi, E. (2012). Retrospective evaluation of textbook “Summit 2B” for its suitability for EFL undergraduate students. *Journal of Educational and Social Research*, 2(5), 195-202.
- Bilash, O. (2009). Communicative Activities, Retrieved April 2017 from <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/communicative%20activities.html>.
- Bulut, E., Ertopçu, F. B., Özadalı, S. U., Şentürk, S. (2017). Teenwise. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your coursebook. Oxford: Heinemann.
- Ellis, R. (1991). The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. Paper presented at the Regional Language Centre Singapore. (ERIC document Reproduction Service No. ED 338037)
- Garton S., Graves K. (2014) Materials in ELT: Current Issues. In Garton S., Graves K. (Eds), *International Perspectives on Materials in ELT* (pp. 1-15). London: Palgrave Macmillan.
- Kitao, K & Kitao, S. K. (1997). Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. *Internet TESL Journal*, IV (4).
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). Making communicative language teaching happen. New York: McGraw-Hill.
- Lee, R. N. & Bathmaker, A. M. (2007). The use of English textbooks for teaching English to vocational students in Singapore secondary schools. *RELC Journal*, 38(3), 350-374.
- McDonough, J. and Shaw, C. (2003) Materials and Methods in ELT. Oxford: Blackwell.
- McGrath, I. (2002). Materials evaluation and design for language teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nation, I.S.P. & Macalister. J. (2010). Language curriculum design. New York: Routledge.
- Ranalli, J. M. (2003). ELT Coursebooks in the Age of Corpus Linguistics: Constraints and Possibilities. Retrieved June 2017 from <https://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Ranalli6.pdf>.
- Richards, J. C. (2001). Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2015). Theories of Teaching in Language Teaching. Retrieved May 2017 from https://www.researchgate.net/publication/265199592_Theories_of_Teaching_in_Language_Teaching
- Rubdy, R. (2003). Selection of materials. In Tomlinson, B. (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 37–57). London: Continuum.

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp.125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Tekir, S., & Arıkan, A. (2007). An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: "Let's speak English 7" example. *International Journal of Human Sciences*, 4(2), 1-18.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum Press.
- Tomlinson, B. (2010). What do teachers think about English coursebooks? *Modern English Teacher*, 19(4), 5-9.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tomlinson, B. (2016). The Importance of Materials Development for Language Learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in Materials Development* (pp. 1-10). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zacharias, N. T. (2005). Teachers' beliefs about internationally-published materials: A survey of tertiary English teachers in Indonesia. *RELC Journal*, 36(1), 23-37. doi:10.1177/0033688205053480

APPENDIX

Materials Evaluation Checklist

To respond to the statements, please put an (X) for your appropriate choice as follows:

1 strongly disagree 2 disagree 3 undecided 4 agree 5 strongly agree

A. Language Skills and Presentation	1	2	3	4	5
1. The coursebook provides an appropriate balance of the four language skills					
2. Listening material is well recorded, as authentic as possible, and listening part attracts the interest of learners.					
3. There is sufficient range of interesting, level-appropriate reading material. Reading sequences are clear.					
4. There is sufficient material for spoken English incorporating activities that can be personalized and are interesting.					
5. Writing activities are suitable in terms of difficulty, interest, and amount of guidance.					
B. Structure and Vocabulary					
6. Are the linguistic items introduced in meaningful contexts?					
7. Are the presentations of new structure clear and complete enough for the students to review outside the class?					
8. Is the primary function of the new structures for interaction and communication?					
9. Is the new vocabulary integrated in varying contexts and situations?					
10. Are the presentations of the new vocabulary clear and complete enough for students to review outside the class?					
C. Language Content					
11. The language used in the coursebook is sufficiently authentic					
12. The language used is at the right level for the students' current English ability					
13. The language functions exemplify English that students will be interested in and likely to use					
14. New language items are related to what has been previously learned.					

D. Subject and Content						
15. The subject and content of the coursebook is relevant to the students' needs						
16. The subject and content of the coursebook is generally realistic.						
17. The subject and content of the course book is interesting, challenging and motivating.						
E. Activities						
18. The coursebook includes sufficient activities and tasks which are interesting in themselves, and not just language production activities.						
19. The coursebook provides plenty of varied practice for any one set of language items.						
20. The coursebook provides a balance of activity types (for example, there is an appropriate distribution of input vs. output based tasks).						
21. The activities encourage meaningful language use.						
22. The activities incorporate individual, pair and group work.						
23. The activities promote creative, original and independent responses.						
24. The activities are conducive to the internalisation of newly introduced language.						
25. Activity uses authentic materials (those that could be used by a native speaker of a similar age)						
26. Activities/Tasks are efficiently graded according to complexity.						
27. Are the instructions to the activities clear and appropriate						

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Üyesi Selma KARA
syilmaz@anadolu.edu.tr

Technology Acceptance of Primary and Secondary School Teachers

Mustafa Sırakaya, Kırşehir Ahi Evran University, ORCID ID: 0000-0002-7964-4399

Abstract

Today's teachers are expected to use information and communication technologies effectively in teaching and learning process. Teachers need to have some competencies to use technology effectively in their classrooms but alone is not enough. Teachers' adoption and technology acceptance has a significant impact on the advantages of technology in teaching and learning process. When the studies in the national literature are examined, it can be said that teachers' use of technology in education is an important subject of research. However, there is not enough study to determine the acceptances of teachers. The aim of this study is to determine the technology acceptance of the teachers who work in primary and secondary schools and their change according to gender, age, educational status, school type, level of school, seniority and branches. Research method is survey method and the study group of the research is consisted of 186 teachers. Technology Acceptance Scale for Teachers was used in the study and data were collected on-line. Nonparametric tests were used in data analysis. According to the results of the research, the technology acceptance of the teachers is medium. It was determined that male teachers' technology acceptance was higher than female teachers and Information Technology teachers have higher technology acceptances than other branch teachers (science, class teacher, mathematics, Turkish, social studies, other). In addition, it was determined that teachers' technology acceptance did not differ according to age, educational status, school type, level of school and seniority.

Keywords: technology acceptance, teachers, use of technology



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 578-590
DOI: 10.17679/inuefd.495886

Article type:
Research article

Received : 12.12.2018
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Sırakaya, M. (2019). Technology acceptance of primary and secondary school teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 578-590. DOI: 10.17679/inuefd.495886

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, it is aimed to educate individuals who can access information, use the information they have accessed in line with their needs and produce new knowledge. In accordance with this goal, the competency of the teachers have changed (Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüpinar & Gültekin, 2013; Orhan, Kurt, Ozan, Vural & Türkan, 2014). The use of effective technology has an important role among the competency required by today's teachers. (Cabı & Ergün, 2016; Dağhan, Kibar, Akkoyunlu & Atanur, 2015; Durak & Seferoğlu, 2017; ISTE, 2014; MEB, 2017; Orhan et al., 2014). The use of technology in educational environments provides significant advantages. Facilitating the learning process, reducing learning time, concrete learning, cost reduction, enriching the learning environment, attention to individual differences are some of these advantages (Dağhan et al., 2015; Daşdemir, Cengiz, Uzoğlu & Bozdoğan, 2012; Kuşkaya-Mumcu, 2017; Öçal & Şimşek, 2017). Large scale projects are carried out both in our country and in the world in order to make the learning process more effective and efficient with the help of technology. In these projects, technological deficiencies are tried to be eliminated through hardware, software and infrastructure investments. In this context, the most important problem with the use of technology in education can be considered as a lack of infrastructure (Dağhan et al., 2015). However, researches show that the use of technology in education cannot reach the desired levels even if the infrastructure deficiencies have been eliminated (Ertmer, 2005) and that teachers have a key role in the effective use of technology (Bayraktar, 2015; Dağhan et al., 2015; Ursavaş, Şahin & McRolley, 2014a). Teachers need to have some competencies to use technology effectively in their classrooms but alone is not enough. Teachers' adoption and acceptance of technology has a significant effect in order to benefit from the advantages of technology in the teaching and learning process (Göktas, Gedik & Baydaş, 2013; Hew & Brush, 2007; Jeong & Kim, 2017; Pierson, 2001; Ursavaş, et al., 2014a; Ursavaş, Şahin ve McRolley, 2014b).

When the studies in the national literature are examined, it can be said that teachers' use of technology in education is an important subject of research. In the studies, it is seen that teachers' use of technology in education (Avcu & Gökdaş, 2012; Bayraktar, 2015; Çakır & Oktay, 2013; Öçal & Şimşek, 2017; Tanık-Önal, 2017; Yılmaz, Üredi & Akbaşlı, 2015), their competency of technology use in education (Bakırcı & Günbatar, 2017; Çetin, Çalışkan & Menzi, 2012; Durak & Seferoğlu, 2017; Kuşkaya-Mumcu, 2017; Ozan & Taşgın, 2017; Tatlı & Akbulut, 2017; Yılmaz et al., 2015), their attitudes towards using technology in education (Bakırcı & Günbatar, 2017; Çetin et al., 2012; Kaya, 2017; Şimşek, 2015) and their anxiety in using technology in education are examined (Cabı & Ergün, 2016; Yalçınalp & Cabı, 2015).

Purpose

The aim of this study is to determine the technology acceptance of the teachers who work in primary and secondary schools and their change according to gender, age, educational status, school type, level of school, seniority and branches.

Method

Research method is survey method. The study group consisted of 186 teachers working in primary or secondary schools and participating in the study voluntarily. Technology Acceptance Scale for Teachers is developed by Ursavaş et al., (2014a) was used in the study. Data were collected on-line. Nonparametric tests were used in data analysis.

Findings & Discussion

As a result of the analyzes, it was concluded that teachers' technology acceptance was medium. Avcu and Gökdaş (2012), who reached a similar conclusion, stated that teachers' acceptance and use of information and communication technologies were at a medium level.

It was observed that the technology acceptance of male teachers was higher than that of female teachers. Avcu and Gökdaş (2012), who reached similar results, stated that males are higher than female in terms of technology acceptance and use intentions for information and communication Technologies. Similarly Çetin et al. (2012) and Durak and Seferoğlu (2017) stated that males are higher than female in terms of

technology competences. It was concluded that most of the other studies on the use of technology in the literature did not differ by gender. In these studies, it was concluded that the use of technology (Çakır & Oktay, 2013; Kaya, 2017; Korucu & Biçer, 2017; Yılmaz et al., 2015), attitude towards technology (Çetin et al., 2012; Şimşek, 2015), perception of technology self-efficacy (Ulucan & Karabulut, 2012; Ozan & Tasgın, 2017; Özçiftçi & Çakır, 2015) and information literacy (Bakırcı & Günbatar, 2012) do not differ by gender.

It was understood that the technology acceptance among the teachers did not differ according to age. Durak and Seferoğlu (2017), who reached a similar conclusion, stated that the teachers' information competency scores did not change according to age. According to another result of the study, the education level of teachers does not affect the technology acceptance. Durak and Seferoğlu (2017) examine the competencies of information technologies according to their level of education, indicating that teachers with postgraduate education have higher competency.

In the study, it was concluded that the technology acceptance of the teachers did not differ according to the school type (public institution, private institution). Furthermore, according to the level of school, teachers' technology acceptance do not differ. technology acceptance of the teachers did not differ according to seniority. This result is supported by the studies of Avcu and Gökdaş (2012) and Durak and Seferoğlu (2017).

In the analysis, there was a difference in the technology acceptance of teachers according to the branch. The technology acceptance of Information Technology teachers are higher than all other branches (science, class teacher, mathematics, Turkish, social studies, other). Durak and Seferoğlu (2017) also emphasize that information technology teachers have higher IT skills than other branches. Similarly, Korucu and Biçer (2017) concluded that Information Technology teacher candidates have higher technology acceptance and use than other branches.

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları

Mustafa Sırakaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-7964-4399

Öz

Günümüz öğretmenlerinden öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmeleri için bazı niteliklere sahip olmaları gereklidir. Ancak bu nitelikler tek başına yeterli değildir. Öğretme ve öğrenme sürecinde teknolojinin avantajlarından yararlanılmasında öğretmenlerin teknolojiyi benimsemeleri ve kabullenmeleri önemli etkiye sahiptir. Ulusal literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımını, üzerinde önemle durulan bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin teknoloji kabullerini belirlemeye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmayla ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabullerinin belirlenmesi ve cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, görev yapılan kurum, görev yapılan kademe, öğretmenlik deneyimi ve branşa göre değişim gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Tarama yönteminde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 186 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenler için Teknoloji Kabul Ölçeği" kullanılmış ve veriler çevrim-içi ortamda toplanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden, verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin teknoloji kabulü orta düzeydedir. Erkek öğretmenlerin teknoloji kabullerinin kadın öğretmenlere göre ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin teknoloji kabullerinin diğer branş öğretmenlerine (fen bilimleri, sınıf öğretmeni, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, diğer) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji kabullerinin yaşa, öğrenim durumuna, görev yapılan kuruma, görev yapılan kademeye ve öğretmenlik deneyimine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: teknoloji kabulü, öğretmenler, teknoloji kullanımı



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 578-590
DOI: 10.17679/inuefd.495886

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 12.12.2018
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590. DOI: 10.17679/inuefd.495886

GİRİŞ

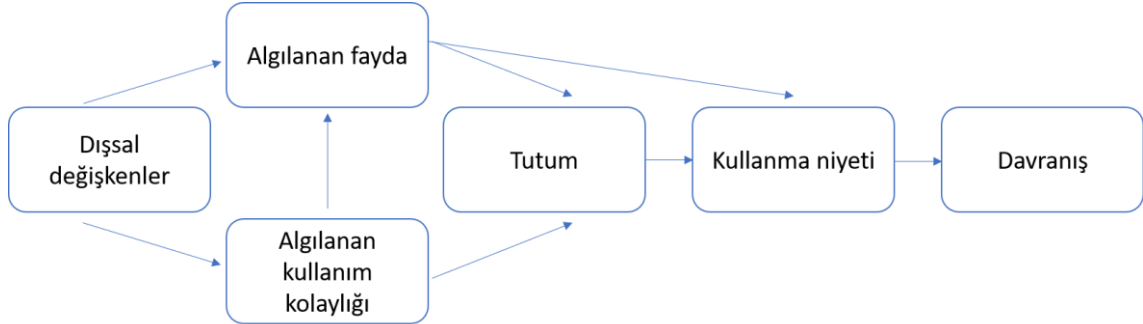
İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte, bireyden beklenen niteliklerde önemli değişimler meydana getirmiştir. Günümüzde bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi ihtiyacı doğrultusunda kullanabilen ve yeni bilgi üretebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda eğitim paradigmalarıyla birlikte kullanılan öğretim materyalleri, tercih edilen yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, öğrenci rolleri gibi öğretme ve öğrenme sürecinin tüm kavramları güncellenmektedir. Bu değişimden etkilenen en önemli paydaşlardan biri de öğretmendir. Değişen öğretmen rolü beraberinde öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerin de sorgulanmasına ve geliştirilmesine neden olmuştur (Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüoğınar ve Gültekin, 2013; Orhan, Kurt, Ozan, Vural ve Türkan, 2014). Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde, günümüz öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum, değer vb. ile ilgili çeşitli standartlar geliştirilmektedir (Durak ve Seferoğlu, 2017; Orhan ve diğerleri, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017) ve Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (ISTE, 2014) tarafından öğretmenler için hazırlanan Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları - Öğretmenler (NETS-T) bu standartlara örnek olarak verilebilir. ISTE tarafından geliştirilen öğretmen standartlarında günümüz öğretmenlerinden beklenen yeterlilikler şu 5 madde altında açıklanmaktadır:

1. Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve yaratıcılığını teşvik etmek,
2. Dijital çağa uygun öğrenme deneyimleri ve değerlendirme süreçleri geliştirmek ve tasarlamak,
3. Bilgi çağında çalışma ve öğrenme bakımından model olmak,
4. Dijital vatandaşlık ve dijital vatandaşlığın sorumlulukları konusunda model ve teşvik edici olmak,
5. Mesleki gelişim ve liderlikte etkin olmak.

Maddeler incelendiğinde günümüz öğretmenlerinden beklenen yeterlilikler arasında teknoloji kullanımının önemli bir yer tuttuğu görölmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinde teknolojiyi etkili olarak kullanabilmeye ek olarak, öğrencilere model olma konusunda da öğretmenlere sorumluluk düştüğu söylenebilir. Benzer olarak, MEB tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde de öğretmenlerden öğretim ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmaları beklendiği görölmektedir (MEB, 2017). Alanyazında yürütölen çalışmalara göz atıldığında da günümüz öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler arasında etkili teknoloji kullanımına sık sık vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir (Cabi ve Ergün, 2016; Dağhan, Kibar, Akkoyunlu ve Atanur, 2015; Durak ve Seferoğlu, 2017; Orhan ve diğerleri, 2014).

Eğitimde teknoloji kullanımı uzun yıllardır araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konudur. Yapılan araştırmalar sonucunda eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının önemli avantajlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme sürecini kolaylaştırma, öğrenme süresini azaltma, öğrenmeyi somutlaştırma, maliyeti düşürme, öğrenme ortamını zenginleştirme, bireysel farklılıklara dikkat etme bu avantajlardan bazıdır (Dağhan ve diğerleri, 2015; Daşdemir, Cengiz, Uzoğlu ve Bozdoğan, 2012; Kuşkaya-Mumcu, 2017; Öçal ve şimşek, 2017). Teknoloji yardımıyla öğretim öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirebilmek için gerek ölkemizde gerekse dünyada büyük çaplı projeler yürütölmektedir. Bu projelerde donanım, yazılım ve altyapı yatırımlarıyla teknolojik eksikler giderilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili en önemli sorun alt yapı eksikliği gibi düşünölebilir (Dağhan ve diğerleri, 2015). Ancak yapılan araştırmalar alt yapı eksiklikleri giderilmiş olsa bile eğitimde teknoloji kullanımının istenen seviyelere ulaşamadığını (Ertmer, 2005) ve teknolojinin etkili kullanımında öğretmenlerin anahtar role sahip olduğunu göstermektedir (Bayraktar, 2015; Dağhan ve diğerleri, 2015; Ursavaş, şahin ve McRolley, 2014a). Öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olmaları gereklidir. Ancak bu yeterliklerin dışında önemli role sahip başka faktörler de vardır. Öğretim ve öğrenme sürecinde teknolojinin avantajlarından yararlanılabilmesi için öğretmenlerin teknolojiyi benimsemeleri ve kabullenmeleri önemli etkiye sahiptir (Göktas, Gedik ve Baydaş, 2013; Hew ve Brush, 2007; Jeong ve Kim, 2017; Pierson, 2001; Ursavaş ve diğerleri, 2014a; Ursavaş, şahin ve McRolley, 2014b). Teknoloji kullanımıyla ilgili merak edilen sorulardan bir tanesi, bireylerin teknoloji kullanımlarını hangi değerkenlerin etkilediği sorusudur. Birçok araştırmacı teknolojinin bireyler tarafından kabul edilerek kullanılmasıyla ilgili süreçleri tanımlamaya çalışmaktadır. Bu soruya yanıt verebilmek için en yaygın başvuru olan model Teknoloji Kabul Modelidir (TKM). Davis tarafından geliştiren TKM, teknoloji kabulünü etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır (Venkatesh ve Davis, 2000). TKM niyet, tutum, algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı bileşenlerinden oluşur (şekil 1). Bir birey teknolojik bir yenilikle karşılaştığında algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı yeniliğe karşı tutumunu, tutum ise kullanım niyetini etkiler. Algılanan fayda bireyin bu yeniliğin performansını artıracığına inanması, algılanan kullanım kolaylığı ise bireyin yeniliği az

çaba harcayarak kullanılabilmesine ilişkin algısı olarak tanımlanabilir (Mazman, 2009). Modelde kolay kullanımın, yeniliğin birey tarafından faydalı olarak algılanması üzerinde de etkili olacağı belirtilmektedir. Görüldüğü üzere teknoloji kabulünde duyuşsal faktörler önemli bir yere sahiptir. Nitekim yapılan çalışmalar öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının eğitim kalitesine katkıda bulunacağına inandıklarında, teknoloji kabulü ve kullanımına eğilimli olduklarını göstermektedir (Ursavaş ve diğerleri, 2014a; Ursavaş ve diğerleri, 2014b).



Şekil 1. Teknoloji kabul modeli

Ulusal literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının üzerinde önemle durulan bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım durumlarının (Avcu ve Gökdaş, 2012; Bayraktar, 2015; Çakır ve Oktay, 2013; Öçal ve Şimşek, 2017; Tanık-Önal, 2017; Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı, 2015), eğitimde teknoloji kullanımı yeterliliklerinin (Bakırcı ve Günbatar, 2017; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Durak ve Seferoğlu, 2017; Kuşkaya-Mumcu, 2017; Ozan ve Taşgın, 2017; Tatlı ve Akbulut, 2017; Yılmaz ve diğerleri, 2015) eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının (Bakırcı ve Günbatar, 2017; Çetin ve diğerleri, 2012; Kaya, 2017; Şimşek, 2015) ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarının (Cabı ve Ergün, 2016; Yalçınalp ve Cabı, 2015) incelendiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin teknoloji kabullerini belirlemeye yönelik yeterli çalışma yapılmamıştır. Teknolojinin sınıflarda etkili biçimde kullanılmasında en önemli rol öğretmenlere aittir. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının belirlenmesi ileride yapılacak çalışmalar, projeler ve yatırımlar açısından yol gösterici olabilir. Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının belirlenmesinin yanında teknoloji kabulünün hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin bilinmesi de önemlidir. Cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, görev yapılan kurum, görev yapılan kademe, öğretmenlik deneyimi ve branş gibi bireysel ve mesleki faktörler teknoloji kabulünü etkileyebilir. Bu araştırmayla ilk olarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabullerinin belirlenmesi, ikinci olarak öğretmenlerin teknoloji kabullerinin bireysel ve mesleki faktörlere göre değişim gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna ve alt problemlere yanıt aranacaktır:

Araştırma sorusu:

- Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri nedir ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt problemler:

- Öğretmenlerin teknoloji kabulleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin teknoloji kabulleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin teknoloji kabulleri öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin teknoloji kabulleri görev yapılan kuruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin teknoloji kabulleri görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin teknoloji kabulleri öğretmenlik deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin teknoloji kabulleri branşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları evren içerisinde bir örneklem seçilerek, kişilerin görüş, düşünce, istek, beceri, tutum, davranış gibi

özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (McMillan ve Schumacher, 2010). Araştırmacılar araştırılan durumların neden kaynaklandığından çok örnekleme nasıl dağıldığıyla ilgilenirler (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul veya ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 186 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Kategori	Sınıflama	f	%
Cinsiyet	Kadın	94	50,5
	Erkek	92	49,5
	Toplam	186	100,0
Yaş	25 yaş ve altı	22	11,8
	26-30 arası	48	25,8
	31-35 arası	64	34,4
	36-40 arası	33	17,7
	41 ve üstü	19	10,2
	Toplam	186	100,0
	Öğrenim durumu	Lisans	124
Yüksek lisans		58	31,2
Doktora		4	2,2
Görev yapılan kurum	Toplam	186	100,0
	Kamu kurumu	157	84,4
	Özel kurum	29	15,6
Görev yapılan kademe	Toplam	186	100,0
	İlkokul	52	28,0
	Ortaokul	134	72,0
Öğretmenlik deneyimi	Toplam	186	100,0
	1-3 yıl	41	22,0
	4-6 yıl	26	14,0
	7-10 yıl	47	25,3
	11-15 yıl	47	25,3
	16 yıl üstü	25	13,4
	Toplam	186	100,0
Branş	Fen Bilimleri	73	39,2
	Sınıf Öğr.	45	24,2
	Matematik	16	8,6
	Bilişim Tekn.	17	9,1
	Türkçe	10	5,4
	Sosyal Bil.	9	4,8
	Diğer	16	8,6
	Toplam	186	100,0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Ursavaş ve diğerleri (2014a) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Teknoloji Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert türünde olan ve 11 faktörden oluşan ölçek toplam 37 madde içermektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi, yakınsak geçerliği, ayırma geçerliği, ölçüm değişmezliği ve güvenilirlik analizleri sonucunda, öğretmenlerin teknolojiyi kullanım ve kabullerini anlamada kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir (Ursavaş ve diğerleri, 2014a).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler çevrim-içi ortamda toplanılmıştır. Öğretmenlere ulaşabilmek için hazırlanan anketin bağlantısı eğitimle ilgili web siteleri, öğretmenleri ilgilendiren sosyal medya hesapları gibi ortamlardan paylaşılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normal dağılımın tespitinde katılımcı sayısı 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi (Büyüköztürk, 2007) ve Q-Q Plot grafiklerinin incelenmesi tercih edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	Statics	sd	p
Öğretmenler için teknoloji kabulü	,187	286	,000

Tablo 2'deki Kolmogorov-Smirnov değerleri ($p < .05$) ve Q-Q Plot grafiklerinin incelenmesi sonucunda, puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji kabullerinin incelenmesinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kabullerinin genel olarak değerlendirilmesinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri); cinsiyet, görev yapılan kurum ve görev yapılan kademe değişkenlerinde Mann-Whitney U; yaş, öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi ve branş değişkenlerinde Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM**Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının İncelenmesi**

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumları

N	\bar{X}	Ss	Min	Mak
186	152,01	25,871	47	179

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğinden aldıkları ortalama puanların ($\bar{X}=152,01$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 37, en yüksek puanın da 185 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin (37-66,6 çok düşük, 66,61-96,2 düşük, 96,21-125,8 orta, 125,81-155,4 yüksek, 155,41-185 çok yüksek) orta derecede teknoloji kabulüne sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Teknoloji Kabulünün Cinsiyete Göre Değişimi

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Kadın	94	83,34	7833,50	3368,5	-2,604	,009
Erkek	92	103,89	9557,50			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=3368,5$, $p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının Yaşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Teknoloji Kabulünün Yaşa Göre Değişimi

Öğrenim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
25 yaş ve altı	22	80,73				
26-30 arası	48	99,17				
31-35 arası	64	98,92	4	3,247	,517	-
36-40 arası	33	85,55				
41 ve üstü	19	89,53				

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [$X^2_{(4)}=3,247$, $p>.05$]. Bu bulgu, yaş değişkeninin öğretmenlerin teknoloji kabullerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, beklenenin aksine en düşük kabul düzeyinin 25 yaş ve altındaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En yüksek kabul düzeyi ise 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin teknoloji kabullerinin yaş değişimine göre düzenli bir değişim göstermemesi dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Öğretmenlerin Teknoloji Kabulünün Öğrenim Durumuna Göre Değişimi

Öğrenim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
Lisans	124	93,89				
Yüksek lisans	58	93,23	2	,102	,950	-
Doktora	4	85,25				

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [$X^2_{(2)}=.102$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrenim durumunun öğretmenlerin teknoloji kabullerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, lisans ve yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlerin teknoloji kabulleri birbirine çok yakın olmakla birlikte doktora derecesine sahip öğretmenlerin daha düşük teknoloji kabulüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak veri setinde doktora derecesine sahip sadece 4 öğretmenin bulunduğu dikkate alınarak genelleme yapmaktan kaçınılmalıdır.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının Görev Yapılan Kuruma Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının görev yapılan kuruma göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Teknoloji Kabulünün Görev Yapılan Kuruma Göre Değişimi

Görev yapılan kurum	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Devlet	157	93,87	14738,0	2218,0	-,220	,826
Özel	29	91,48	2653,0			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının görev yapılan kuruma göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($U=2218$, $p>.05$). Bu bulgu, görev yapılan kurumun öğretmenlerin teknoloji kabullerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabullerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının Görev Yapılan Kademe Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının görev yapılan kademeye göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Teknoloji Kabulünün Görev Yapılan Kademeye Göre Değişimi

Görev yapılan kademe	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
İlkokul	52	91,32	4748,5	3370,5	-,345	,730
Ortaokul	134	94,35	12642,5			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($U=3370,5$, $p>.05$). Bu bulgu, görev yapılan kademenin öğretmenlerin teknoloji kabullerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabullerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının Öğretmenlik Deneyimlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının öğretmenlik deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Teknoloji Kabulünün Öğretmenlik Deneyimine Göre Değişimi

Öğretmenlik deneyimi	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
1-3 yıl	41	93,33				
4-6 yıl	26	100,46				
7-10 yıl	47	84,54	4	2,966	,563	-
11-15 yıl	47	101,40				
16 yıl üstü	25	88,52				

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının öğretmenlik deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [$X^2_{(4)}=2,966$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin teknoloji kabullerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, 7-10 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin en düşük teknoloji kabulüne sahipken, 11-15 yıl arası öğretmenlerin en yüksek kabule sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kabullerinin öğretmenlik deneyimine göre düzenli bir değişim göstermemesi dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Durumlarının Branşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Teknoloji Kabulünün Branşa Göre Değişimi

Branş	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Fen Bilimleri	73	87,60				
Sınıf Öğr.	45	96,96				
Matematik	16	79,38				
Bilişim Tekn.	17	135,88	6	13,559	,035	Bilişim Teknolojileriyle diğer tüm branşlar arasında
Türkçe	10	81,55				
Sosyal Bil.	9	82,83				
Diğer	16	93,25				

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(4)}=13,559$, $p<.05$]. Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin teknoloji kabullerinde farklı etkisi olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testleri sonunda, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerinin diğer tüm branştaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin teknoloji kabullerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Avcu ve Gökdaş (2012) öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kabul ve kullanımlarının orta düzeyde olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının (Ozan ve Taşgın, 2017; Ulucan ve Karabulut, 2012; Yılmaz ve diğerleri, 2015) ve sınıf öğretmenlerinin (Özçiftçi ve Çakır, 2015) teknoloji kullanımı öz-yeterlik algılarını belirlemeye çalışan araştırmacılar çalışmalarının sonucunda katılımcıların teknoloji kullanımı öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çakır ve Oktay (2013) öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının ve teknoloji kullanımlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Günümüz öğretmenlerinden bilgi ve iletişim teknolojilerini sınıflarında etkili biçimde kullanabilmeleri (MEB, 2017) ve öğrencilerine bu konuda model olabilmeleri beklenmektedir (ISTE, 2014). Bu çalışma ve benzer olarak yürütülen diğer araştırmaların sonuçları öğretmenlerimizin teknoloji kullanımı ve kabulü yönünden beklenen yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin teknoloji kabullerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer sonuçlara ulaşan Avcu ve Gökdaş (2012) bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabul ve kullanım niyetleri bakımından, Çetin ve diğerleri (2012) ve Durak ve Seferoğlu (2017) ise teknoloji yeterlilikleri bakımından erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Alanyazında benzer olarak teknoloji kullanımıyla ilgili yapılan çalışmaların çoğunun sonucunda ise cinsiyete göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda teknoloji kullanımı (Çakır ve Oktay, 2013; Kaya, 2017; Korucu ve Biçer, 2017; Yılmaz ve diğerleri, 2015), teknolojiye yönelik tutum (Çetin ve diğerleri, 2012; Şimşek, 2015), teknoloji öz-yeterlik algıları (Ulucan ve Karabulut, 2012; Ozan ve Taşgın, 2017; Özçiftçi ve Çakır, 2015) ve bilgi okuryazarlıkları (Bakırcı ve Günbatar, 2012) bakımından cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler arasında teknoloji kabulünün yaşa göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Durak ve Seferoğlu (2017) öğretmenlerin bilişim teknolojileri yeterlik puanlarının yaşa göre değişmediğini belirtmektedir. Daha genç yaştaki öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda daha bilgili ve becerili olmaları beklenebilir. Bu bulguya ulaşan Kaya (2017) genç öğretmenlerin eğitim teknolojilerini daha etkili şekilde kullandığını belirtmektedir. Ancak günümüzde donanım, yazılım ve İnternet teknolojisindeki gelişmeler sayesinde herhangi bir eğitim ya da teknik bilgiye ihtiyaç duyulmadan her yaştaki birey kolaylıkla teknoloji kullanabilmektedir. Teknoloji kabulünün yaşa göre farklılık göstermemesinde teknolojik uygulama ve araçların kullanıcı dostu özelliklere sahip olmasının etkisi olabilir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi teknoloji kabullerini etkilememektedir. Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğretmenlerin teknoloji kabullerinde farklılıklar olmasına rağmen bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Eğitim düzeyine göre bilişim teknolojileri yeterliklerini inceleyen Durak ve Seferoğlu (2017) lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek yeterliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde uzun yıllardır bilgisayar, İnternet ve öğretim teknolojileri gibi alanlarla ilgili dersler verilmektedir. Bu derslerle öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında sınıflarında teknoloji kullanımıyla ilgili gerekli donanıma sahip olmaları hedeflenmektedir. Eğitim düzeyine göre farklılık çıkmamasında, öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları bu derslerin etkisi olabilir. Alanyazında eğitim düzeyine göre araştırma yapan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin teknoloji kabullerinin görev yapılan kuruma (kamu kurumu, özel kurum) göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görev yapılan kademeye göre öğretmenlerin teknoloji kabulleri farklılaşmamaktadır. Alanyazında bu değişkenlere göre eğitimde teknoloji durumunu inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde gerek devlet okulları gerekse özel okullar teknoloji desteğiyle eğitim kalitesini artırmaya çalışmaktadır. Yürütülen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesiyle devlet okullarındaki öğretmen ve öğrencilere etkileşimli tahta, tablet bilgisayar, dijital öğretim materyalleri gibi teknolojik olanaklar sağlanmaktadır. Görev yapılan ve kuruma göre farklılık çıkmamasında, FATİH projesiyle yapılan iyileştirmelerin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik deneyimi bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Avcu ve Gökdaş (2012) ve Durak ve Seferoğlu'nun (2017) çalışmaları tarafından desteklenmektedir.

Ancak farklı sonuca ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Kaya (2017) deneyimi daha az olan öğretmenlerin eğitimde teknolojilerini daha çok kullandıklarını belirtmektedir.

Yapılan analizlerde bransa göre öğretmenlerin teknoloji kabullerinde farklılık bulunmuştur. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin teknoloji kabulleri diğer tüm branşlardan (fen bilimleri, sınıf öğretmeni, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, diğer) daha yüksektir. Durak ve Seferoğlu (2017) aynı şekilde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yüksek bilişim teknolojileri yeterliğine sahip olduğunu vurgulamaktadır. Benzer olarak Korucu ve Biçer (2017) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının diğer branşlardan daha yüksek teknoloji kabul ve kullanımına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ozan ve Taşgın (2017) ve Tatlı ve Akbulut (201) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterliğinin diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Çetin ve diğerleri (2012) teknoloji yeterlilik ve teknolojiye yönelik tutum bakımından öğretmen adayları arasında öğrenim görülen bölüme göre farklılık tespit etmiştir. Ancak Avcu ve Gökdaş (2012) teknoloji kabul ve kullanım bakımından bransa göre farklılık olmadığını belirtmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri hem lisans eğitiminde aldıkları dersler hem de meslek hayatlarında karşılaştıkları durumlar bakımından diğer branşlara göre teknolojiyi daha yoğun kullanmaktadırlar. Eğitim teknolojilerine yönelik olan bu aşinalık, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin teknoloji kabullerinin daha yüksek olmasında etkili olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu öneriler getirilebilir. Orta düzeyde bulunan öğretmenlerin teknoloji kabullerinin daha yüksek düzeylere çıkarılması için hizmet-içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin müfredatında gerekli değişiklikler yapılarak hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının teknoloji kabulleri artırılabilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların derinlemesine incelenmesi için nitel araştırmalar yapılabilir. Böylelikle elde edilen sonuçların nedenleri ortaya çıkarılabilir. Ayrıca literatürde öğrenim durumu, görev yapılan kurum ve görev yapılan kademe değişkenleriyle ilgili yeterli düzeyde çalışma olmadığı görülmüştür. Yapılacak çalışmalarda bu değişkenler incelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Avcu, D. Ü. ve Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 42-59
- Bakırcı, H. ve Günbatır, M. S. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 543-563
- Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cabı, E. ve Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 37-43.
- Çakır, R. ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, 35-54.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291
- Dağhan, G., Kibar, P.N., Akkoyunlu, B. ve Atanur, G. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar kullanımına yönelik yaklaşımları ve görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 399-417.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., Uzoğlu, M. ve Bozdoğan, A. E. (2012). Tablet bilgisayarların fen ve teknoloji derslerinde kullanılmasıyla ilgili fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 495-511.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). Eğitim teknolojileri okumaları 2017 (29. Bölüm, ss 537-556) TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

- Goktas, Y., Gedik, N. ve Baydas, O. (2013). Enablers and barriers to the use of ICT in primary schools in Turkey: A comparative study of 2005–2011. *Computers & Education*, 68, 211-222.
- ISTE, (2014). *ISTE standart teachers*. 10.09.2018 tarihinde <https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14-ISTE-Standards-T-PDF.pdf> adresinden alınmıştır.
- Jeong, H. I. ve Kim, Y. (2017). The acceptance of computer technology by teachers in early childhood education. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 496-512
- Kaya, B., (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Durumları ile Teknoloji Kabul ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 111-124.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F. ve Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 1-23
- Kuşkaya-Mumcu, F. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ve öğretme sürecine entegre etmeye hazır olmaları: Bilgi ve inançtaki değişim. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 31-56.
- Mazman, S., G. (2009) *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 15.09.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YET_ERLYKLERI.pdf adresinden alınmıştır.
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S. ve Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Ozan, C. ve Taşgın, A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 236-253.
- Öçal, M. F. ve Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH Projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121
- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Pierson, M. (2001). Technology practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413-429.
- Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Tanık-Önal, N. (2017). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı: Fen bilgisi öğretmen adayları görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(1). 1-21.
- Tatlı, Z. Ve Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.
- Ulucan, H. ve Karabulut, E. O. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 243-248.
- Ursavaş, Ö. F., Şahin, S. ve Mcllroy, D. (2014a). Öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği: Ö-TKÖ. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 885-917.
- Ursavaş, Ö. F., Şahin, S. ve Mcllroy, D. (2014b). Türkiye'deki öğretmen adaylarının BİT kullanımına yönelik davranışsal niyetlerinin belirlenmesinde branşlarının rolü. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 136-153.
- Venkatesh, V. ve Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.
- Yalçınalp, S. ve Cabı, E. (2015). Eğitim teknolojileri kullanımı kaygı ölçeği (ETKKÖ): Ölçek geliştirme çalışması. *Ilkogretim Online*, 14(3), 1005-1016
- Yılmaz, M., Üredi, L. ve Akbaşlı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi, Mustafa SİRAKAYA
mustafasirakaya@gmail.com

The Effectiveness of Sexual Psycho-Education Program for 8th Grade Students

Canan Çitil AKYOL, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-1596-5097
Mustafa KUTLU, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-1919-7371

Abstract

The aim of the study is to test the effects of the sexual health psycho-education program on the 8th graders' knowledge level and attitude towards the adolescence, abuse and social gender roles. Quasi-experimental design with a pre and posttest control group was conducted in this study. The sample of the study is composed of 48 students in total. There were 24 students (10 male-14 female) in the experimental group and 24 students (10 male-14 female) in the control group. The students in the experimental group received the Sexual Health Psycho-Education Program; whereas, the students in the control group received no intervention about the subject. The findings of the study indicated that sexual psycho-education program created a significant difference ($p < .05$) between the knowledge level of the experimental and control group students on the adolescence and social gender subjects. However, there was no significance about the physiological, emotional and sexual abuse ($p < .05$). The results of the study showed that the sexual health psycho-education program increased the 8th graders knowledge level about adolescence and social gender subjects although it didn't affect their knowledge of abuse.

Keywords: Sexual health, psycho-education, adolescence



İNÖNÜ UNIVERSITY
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 591-600
DOI: 10.17679/inuefd.517792

Article type:
Research article

Received : 25.01.2019
Accepted : 23.07.2019

Suggested Citation

Akyol, C. Ç. & Kutlu, M. (2019). The Effectiveness of Sexual Psycho-Education Program for 8th Grade Students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 591-600. DOI: 10.17679/inuefd.517792

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Adolescence is the developmental period where the individuals transform into adults from children and the physiological and sexual development accelerate. Sexual health education programs designed for adolescents provide them with the necessary information about sexuality and sexual health. Furthermore, these programs are vital for the school curricula because they help adolescents understand the physiological-emotional-sexual development as a whole, develop a positive sense of self and value judgment and respect others' rights.

Purpose

The aim of the study is to test the effects of the sexual health psycho-education program on the 8th graders' knowledge level and attitude towards the adolescence, abuse and social gender roles.

Method

Quasi-experimental design with a pre and posttest control group was conducted in this study. The sample of the study is composed of 48 students in total. There were 24 students (10 male-14 female) in the experimental group and 24 students (10 male-14 female) in the control group. The students in the experimental group received the Sexual Health Psycho-Education Program; whereas, the students in the control group received no intervention about the subject. Both groups were given a posttest at the end of the experiment. Sexual Health Knowledge and Attitude Inventory was employed in the pre and posttest measurements. The students in the experimental group participated in 8 sessions of the sexual health education program. Each session lasted one course hour (40 minutes). The first session included the pretest and introduction. The second session focused on characteristics of the adolescence while the third session was about the sexual development in adolescence. The fourth session included the terms about emotional, physiological and sexual abuse, and the wrong beliefs and truths about the different types of abuse were explained in the fifth session. Social gender concept was discussed in the sixth session and readings about social gender was carried out in the seventh session. All sessions were evaluated, and the posttest was carried out in the last session.

Findings

The findings of the study indicated that sexual psycho-education program created a significant difference ($p < .05$) between the knowledge level of the experimental and control group students on the adolescence and social gender subjects. However, there was no significance about the physiological, emotional and sexual abuse ($p < .05$).

Discussion & Conclusion

The results of the study showed that the sexual health psycho-education program increased the 8th graders knowledge level about adolescence and social gender subjects although it didn't affect their knowledge of abuse. In-depth qualitative interviews can be conducted to understand how this change occurred and why there was no change at all. Integrating adolescence and social gender subjects in the psychological counseling and guidance programs at schools was recommended. Adopting a spiral approach is important for students to keep their knowledge up-to-date while integrating these subjects in the curriculum.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Cinsel Sağlık Psiko-Eğitim Programının Etkililiği

Canan Çitil AKYOL, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-1596-5097
Mustafa KUTLU, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1919-7371

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan cinsel sağlık psiko-eğitim programının öğrencilerin ergenlik dönemi, istismar ve toplumsal cinsiyet konuları ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisini test etmektedir. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 24 (10 erkek-14 kız) öğrenci; kontrol grubunda 24 (10 erkek-14 kız) öğrenci olmak üzere toplam 48 öğrenci bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki katılımcılara Cinsel Sağlık Psiko-Eğitimi uygulanırken; kontrol grubundaki katılımcılara konuyla ilgili herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma bulguları, deney grubuna uygulanan cinsel sağlık eğitimi programının öğrencilerin ergenlik dönemi ve toplumsal cinsiyet konularındaki bilgi düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu ($p < .05$); fiziksel, duygusal, cinsel istismar konularındaki bilgilerini artırmada ise kontrol grubuyla deney grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir ($p < .05$). Araştırma sonuçları cinsel sağlık eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemi ve toplumsal cinsiyet konularındaki bilgilerini olumlu yönde artırdığını, istismar konusundaki bilgilerini ise etkilemediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel sağlık, psiko-eğitim, ergenlik dönemi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 591-600
DOI: 10.17679/inuefd.517792

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 25.01.2019
Kabul Tarihi : 23.07.2019

Önerilen Atıf

Akyol, C. Ç. & Kutlu, M. (2019). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Cinsel Sağlık Psiko-Eğitim Programının Etkililiği. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 591-600. DOI: 10.17679/inuefd.517792

GİRİŞ

Cinsel sağlık, bireyin cinselliği kavram olarak anlaması ve cinselliğe yönelik kendi tutumları hakkında farkındalık geliştirmesidir (Crouch, 1999). Cinsel sağlık, Dünya Sağlık Örgütü tarafından "cinsel yaşamın bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal açıdan bir bütün olarak ele alınması yoluyla kişilik, iletişim ve sevginin olumlu yönde zenginleştirilmesi ve güçlendirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (World Health Organization, 2006). Cinsel sağlık eğitimi ise; cinselliğin biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlarını kapsayan çok yönlü bir yaklaşımdır (Sungur, 1998).

Cinsel sağlık eğitimi programları; bireyi biyo-psiko-sosyal bir varlık bütünlüğüyle ele almak, bireysel düzeyde cinsellikle ilgili tutum ve değerleri sorgulamak, kişilerarası becerileri kuvvetlendirmek ve cinsel davranışlara dair sorumluluk geliştirmek gibi temel ilkelere dayanmaktadır (Correa, 1997). Cinsel sağlık eğitimi bireyin, özel yaşantısında olduğu kadar aile ve toplum yaşantısında da mutlu olmasına yönelik; erken yaşlardaki gebelikler, flört şiddeti ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar için önleyici bir müdahale yöntemidir. Ayrıca, sorumlu cinsel davranışları ve ilişkilerin olumlu yönlerini göstererek bireye bilgi vermeyi hedeflemektedir (Gürsoy ve Gençalp, 2010).

Bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçtiği bedensel ve cinsel gelişimin hızlandığı dönem ergenlik dönemi olarak bilinmektedir. İnsan yaşamının önemli bir parçası olan cinsellik ve cinsel gelişim, ergenlik döneminde özellikle bedeninin yetişkin formuna ulaşması ve üreme yeteneğinin kazanılması nedenlerinden dolayı daha da önem kazanmaktadır (İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, 2003). Cinsel sağlık eğitimi; ergenlerin cinselliğe yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini destekleyerek, cinsel sağlıklarını koruyacak bilgi ve yetenekleri kazanmalarını amaçlar (Public Health Agency of Canada, 2008). Riskli cinsel ilişkilerle ortaya çıkan erken dönem gebeliklerin ve cinsel yolla bulaşan hastalıkların yaygınlığını azaltmak; dolayısıyla ergenlerin kendilerine ve çevreye ilişkin cinsel sağlık algıları geliştirmek de cinsel sağlık eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (Nitirat, 2007).

Ergenlere yönelik hazırlanan cinsel sağlık eğitim programları; gençlerin cinsellik algısı ve cinsel sağlığa yönelik bilgi ihtiyaçlarını gidermektedir. Ayrıca; ergenlerin bir bütün olarak insanın fiziksel-duygusal-cinsel gelişimini kavraması, pozitif benlik inancı geliştirmesi, başkalarının haklarına saygı duyan bakış açısı geliştirmesi ve olumlu değer yargıları oluşturmaları için okul müfredatında yer alması oldukça değerli olan eğitim programlarıdır (Bayhan ve Artan, 2004). Ergenlik döneminde gerçekleşen fiziksel değişimlerin yanı sıra hayır diyebilme, karar verebilme, iletişim becerilerini güçlendirme becerilerinin kazandırılması da cinsel sağlık eğitim programlarının içeriğinde yer almaktadır (Çok, 2003).

ABD Cinsel Bilgi ve Eğitim Konseyi tarafından yapılan bir araştırma, kapsamlı cinsel eğitim programlarının dört temel amacı olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan ilki bilgi vermektir. Ergenlere; insan üremesi, büyüme ve gelişme, anatomi, fizyoloji, mastürbasyon, aile yaşamı, gebelik, doğum, cinsel eğilim, cinsel istismar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar dahil insan cinselliği hakkında doğru kaynaklardan bilgi sağlamak bilgi verme amacını karşılamaktadır. İkinci amaç tutum-değer-anlayış geliştirmektir. Ergenlerin; ailelerinin cinselliğe ilişkin değerlerini anlamaları, kendi değerlerini geliştirmeleri, öz güvenlerini artırmaları, aileleri ve toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir anlayış geliştirmeleri, aileleri ve başkalarına karşı olan sorumluluklarını anlamaları, kendi cinsel tutumlarını açığa çıkarmaları, sorgulamaları ve değerlendirmeleri için bir fırsat sağlamak tutum-değer-anlayış geliştirmenin içeriğini oluşturmaktadır. Üçüncü amaç kişiler arası beceriler geliştirmektir. Bu amacın içeriğinde, ergenlerin iletişim, karar verme, atılganlık, baskılara karşı koyma, olumlu ilişkiler oluşturma gibi kişiler arası beceriler geliştirmesine yardım etmek bulunmaktadır. Kapsamlı cinsel eğitim programının son amacı ise sorumluluk almaktır. Bu amaca yönelik içerikte; ergenlerin cinsel davranışlarıyla ilgili sorumluluklarını kabul etme ve bunları yerine getirmelerine yardım etmek bulunmaktadır (Sexuality Information and Education Council of the United States, 1996). Kapsamlı cinsel eğitim amaçlarına uygun olarak, program içeriklerinin oluşturulmasında rehber olacak altı anahtar kavram belirlenmiştir. Bu kavramlar: a) insan gelişimi, b) ilişkiler, c) kişisel beceriler, d) cinsel davranış, e) cinsel sağlık, f) toplum ve kültür olarak sıralanmıştır. Belirlenen bu içeriğin her toplumun kendi kültürel ve sosyal yapısına, öğrencilerin yaş ve gelişimsel seviyelerine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir (Sexuality Information and Education Council of the United States, 1996).

Cinsel gelişim bakımından belki de en zorlu dönem ergenlik dönemidir. Ergen, değişen bedenine ve cinsel açıdan olgunlaşan bedeninin işlevlerine uyum gösterme, cinsel tutum ve değerlerin belirginleşmesi, cinsel davranışlarda bulunma, cinsellikle ilgili duygu, tutum ve yaşantılarının bütünleşmesini ve uyumunu sağlama görevleriyle baş etmeye çalışmaktadır (Siyez, 2010). Ergenin cinsel gelişim görevlerini tamamlayabilmesi sosyal ve kültürel çevreden oldukça etkilenmektedir (Crockett, Raffaelli ve Moilanen, 2006). Ergenlik

dönemiyle birlikte cinsel gelişimin de bir parçası sayılan cinsel davranışların ortaya çıkması, cinsel aktiviteye yönelik artan ilgi ve bazı deneyimlerin yaşanması olasıdır (Walcott, Meyers ve Landau, 2008). Gençlerin pek çoğu bu dönemi sağlıklı geçirebilirken; gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar ergenlerin ilk cinsel ilişki deneyimini giderek daha erken yaşlarda yaşadıklarını çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır (Gökengin ve diğ., 2003; Irwin ve Millestein, 1990; Korkmaz Çetin ve diğ., 2008; Pedersen ve Samuelson, 2003; Siyez ve Siyez, 2007).

Fiziksel olgunlaşma yaşının giderek düşmesi, ekonomik bağımsızlık ve evlilik yaşının yükselmesi ergen cinselliği süresinin uzamasına neden olmaktadır. Medya cinsel davranışlarla ilgili gerçekçi olmayan imajları teşvik etmekte, ergenlik döneminde arkadaş grupları ve akran baskısı çözülmesi gereken önemli sorunlar haline gelmektedir. Cinsellikle ilgili eğitimler sınırlı olup ailenin değerleri, ebeveynlerin değerleri, medya tarafından tanımlanan cinsel imaj ve kendi kişisel değerleri arasında sıkışan ergenler sıklıkla dürtüsel davranıp tam olarak hazır olmadan ve önlem almadan cinsel ilişkiye girebilmektedir (Özcan, Ergin, Saatçi, Bozdemir, Kurdak ve Akpınar, 2008). Cinsel sağlık eğitimi alan ergenlerin; kendi gelişimlerini anlayıp kabullenme, bedeni hakkında olumlu duygular taşıma, bireysel farklılıkları kabullenme, şu anında ve gelecekte cinsel davranışlarıyla ilgili bilinçli ve sorumlu kararlar alabilme, cinsel konular hakkında rahatlıkla konuşabilme, cinsel taciz ve istismara karşı kendini koruyabilme gibi beceriler edindikleri gözlemlenmiştir (Sexuality Information and Education Council of the United States, 1996).

Ergenlik dönemi, cinselliğin yaşanmaya başlandığı ancak bu konudaki bilgilerin tam olmamasına bağlı olarak sorunların da sık görüldüğü bir dönemdir. Ergenlik dönemindeki bireylerin cinsel gelişimin doğası gereği merak ettikleri bilgileri doğru kaynaklardan almaları oldukça önemlidir. En uygun ve sağlıklı bilgi kaynakları bazen bireyin kendi ailesi ya da çevresinden güvenilir bir büyüğü olabileceği gibi, çoğu zaman konuyla ilgili bilimsel kitaplar ve yayınlar, bu konuda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti veren kurumlarda çalışan uzmanlar ve sağlık personeli olabilir. Kapsamlı ve doğru bilginin yanı sıra ergenler kendi cinsel davranışları ve hislerini anlamak için destekleyici bir ortama ve bu deneyimlere kendi yaşamlarında geçerlilik kazandırmaya ihtiyaç duyarlar. Ergenlik döneminin sonuna doğru kişi bireyselleşmesini tamamlamış, kendi anne babasından ve diğer yetişkinlerden duygusal anlamda bağımsızlaşmıştır. Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmaya hazırdır (İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, 2003).

Ergenlik dönemi boyunca, cinsel sağlıkla ilgili olumlu konuşmalar deneyimleyen ve cinselliğe yönelik sağlıklı bir bakış açısı kazanan, cinsel risklere dair farkındalık ve beceri kazanan gençlerin, kendilerinin ve başkalarının cinsel sağlıklarına zarar vermemeyi tercih ettikleri gözlenmektedir. Ayrıca; ergenlerin güvenli cinsel davranışlar geliştirmeleri, doğru bilgiye uygun yollarla ulaşabilmeleri, kirli kaynaklardan edindikleri yanlış bilgi ve inançları düzeltmeleri, cinsel istismar konusunda bilgilennemeleri ve korunmaları, cinsel kimliklerine uygun rolleri içselleştirmeleri açısından cinsel sağlık eğitimi oldukça önemlidir (İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, 2003). Dolayısıyla; ergenlerin bedensel, toplumsal ve psikolojik yönden sağlıklarını yakından ilgilendiren cinsellikle ilgili konularda bilgilendirilmeleri ve eğitim almaları eğitimcilerin öncelikli sorumluluğudur (Özcebe, 2007).

Bu araştırmanın ülkemizde cinsel sağlık eğitim programlarının uygulanmasına yönelik çalışmalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, çocuk ve ergenlerin bedensel ve ruhsal değişim ve gelişimleri, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler, cinsellik ve aile yaşamı, cinsel istismardan korunma, toplumsal cinsiyete ilişkin tutum ve davranışları hakkında bilgilendirici bir kaynak özelliği taşıyacağına inanılması ve ergenlere verilebilecek cinsel eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceğinin düşünülmesi bu araştırmanın önemi olarak dile getirilebilir. Araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan cinsel sağlık psiko-eğitiminin öğrencilerin cinsellikle ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Cinsel sağlık psiko-eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin cinsellikle ilgili bilgi/tutumlarını ve ergenlik dönemi bilgileri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, eğitim alanındaki araştırmalarda belirli sınıflarda eğitim gören öğrencilerin seçkisiz olarak yeni gruplara atanmaları mümkün olmadığı için hali hazırda var olan grupların deney ve kontrol gruplarına atanarak çalışmaların gerçekleştirilebildiği yarı deneysel desenin daha sıklıkla

kullanıldığı belirtilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ardından her iki gruptaki katılımcılarla ön test uygulaması yapılmıştır. Deney grubundaki katılımcılara Cinsel Sağlık Psiko-Eğitimi uygulanırken; kontrol grubundaki katılımcılara konuyla ilgili herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları saptamak için deneysel işlemin bitiminde son test ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilere uygulanan cinsel sağlık psiko-eğitimi, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin cinsel sağlıkla ilgili bilgi düzeyi ve tutumlarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Sivas'a bağlı bir ilçede yer alan, birbirine benzer özelliklere sahip iki farklı ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerini içermektedir. Creswell (2012), deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların birbirleriyle iletişim kurmalarının ve deneysel işleme ilgili bilgileri paylaşmalarının yürütülen deneysel araştırmanın iç geçerliğini tehdit edeceği belirtilmekte, özellikle de deney ve kontrol gruplarının aynı okul içerisinde aynı sınıf düzeyinde oluşturulmasından kaçınılması gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında 20 erkek, 28 kız öğrenci olmak üzere toplam 48 katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	14	10	24
Kontrol Grubu	14	10	24
Toplam	28	20	48

Deneysel İşlem

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu okul müdürlüklerinden izin alınmıştır. Programa başlamadan önce deney grubunu oluşturan öğrencilerin velilerine yönelik 'Ergenlik Dönemi' başlıklı seminer düzenlenmiş; içerikte ergenlik döneminin gelişim özellikleri, bu dönemde yaşanabilen sorunlar ve istismara yönelik önleyici çalışmalardan bahsedilmiştir. Yapılacak olan cinsel sağlık eğitim programı içeriği açıklanmış ve öğrenci velilerinden de gerekli izinler alınmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrenciler, her biri bir ders saati (40 dakika) süren 8 oturumluk cinsel eğitim programına katılmışlardır. Program içeriğinde; tanışma oturumu ve ön test uygulaması olarak düzenlenen ilk oturumun ardından ikinci oturumda, ergenlik dönemi gelişim özellikleri üzerine psiko-teknik bilgilendirme yapılmış ve öğrenciler kendi ergenlik dönemlerini değerlendirmişlerdir. Üçüncü oturumda; ergenlik dönemindeki cinsiyete göre farklılaşan ve her iki cinse de ait olan fiziksel ve cinsel değişimler üzerine çalışılmıştır. Çalışmada, çeşitli görseller öğrencilere dağıtılmış, bu görsellerin hangi cinsiyete ait bir değişimi içerdiği veya her iki cinse ait olup olmadığı tahtadaki kızlar-oğlanlar-ortak değişimler bölümlerine yapılandırılarak görselleştirilmiştir. Daha sonra her bir değişim hakkında etkileşim başlatılmış ve öğrencilere bu değişimler hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü oturumda, duygusal, fiziksel ve cinsel istismar kavramları ele alınmıştır. Çalışma sırasında öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Kavramlara ait kartlar ve tanımları içeren kartlar öğrencilere dağıtılarak kısa sürede eşleştirme yapmaları istenmiştir. Daha sonra her bir kavramın hangi tanıma karşılık geldiği üzerine etkileşim başlatılmış ve öğrencilere bu konularda psiko-teknik bilgilendirme yapılmıştır. Beşinci oturumda, istismar türlerine ilişkin yanlış inançlar ve gerçekler; mitlerden oluşan kartlar üzerine beyin fırtınası yapılarak ele alınmıştır. Öğrencilerin sorgulama becerileri desteklenmiştir. Altıncı oturumda, toplumsal cinsiyet kavramı üzerine çeşitli videolar izlenmiş, ardından videolardaki toplumsal cinsiyet bulguları değerlendirilmiştir. Yedinci oturumda, toplumsal cinsiyet okumaları çeşitli çocuk masalları, şarkılar, dizilerden kesitler kullanılarak gerçekleştirilmiş ve öğrenciler kendi hayatlarından örneklerle toplumsal cinsiyet konusunda örneklendirmeler yapmışlardır. Sekizinci oturumda, tüm oturumların değerlendirilmesi ve son test uygulamasına yer verilmiştir. Programın uygulanmasında ısınma etkinlikleri, küçük grup çalışması, sunum tekniği ile grup yarışması gibi etkinliklerle öğrencilerin aktif olması ve güven içinde kendilerini anlatabilmeleri hedeflenmiştir.

Ölçme Araçları

Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği. Ergenlerin cinsel, duygusal ve fiziksel istismarla ilgili bilgi ve tutumlarını değerlendirmek amacıyla 9 maddeden oluşan 5'li likert tipinde

derecelendirilen bir ölçektir. Fiziksel ve duygusal istismar alt ölçeği için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .73, cinsel istismar alt ölçeği için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .74 ölçeğin tamamı için .72 olarak bulunmuştur (Öztürk, 2013). Örnek madde: "Çocuk yada ergene cinsel istismarda bulunanlar her zaman için yabancı insanlardır."

Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği. Bu ölçek, ergenlerin ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlarını değerlendirmek amacıyla "Kesinlikle Katılmıyorum"dan "Kesinlikle Katılıyorum"a doğru 5'li likert tipinde geliştirilmiş ve 6 maddeden oluşmaktadır. Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Öztürk, 2013). Örnek madde: "Ergenlerde masturbasyon (kendi cinsel organını elleme, boşalım, tatmin) sağlığa zararlıdır."

Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum Ölçeği. Ergenlerin toplumsal cinsiyet ve biyolojik cinsiyet kavramları hakkındaki tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Öztürk, 2013). 5'li likert tipinde derecelendirilen 6 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Örnek madde: "Bazı mesleklerin (sekreterlik, hemşirelik vb. gibi) sadece kadınlar tarafından yapılması uygundur."

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokul 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan cinsel eğitim programına katılan ve katılmayan öğrencilerin cinsel sağlık bilgi ve tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış, veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).

BULGULAR

Deney ve kontrol grubuna ait Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği, Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği ile Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum Ölçeği ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubuna Ait T-Test Sonuçları

		n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Toplumsal Cinsiyet	Deney	24	5,6250	6,04197	46	2,020	,049*
	Kontrol	24	1,4583	8,09712			
Ergenlik Dönemi	Deney	24	7,6250	5,13989	46	5,033	,000*
	Kontrol	24	,0833	5,24128			
Cinsel İstismar	Deney	24	4,5417	5,63359	39,029	,311	,757
	Kontrol	24	3,8750	8,84314			

p<.05

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum ortalamaları (\bar{X} =5,6250) ile kontrol grubunun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum ortalamaları (\bar{X} =1,4583) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Bulgular dikkate alındığında, cinsel sağlık psikoeğitimi sonrası deney grubu öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin tutum ve algılarında olumlu değişiklikler olduğu söylenebilir.

Ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlara ilişkin tutum ortalamaları incelendiğinde de deney grubu (\bar{X} =7,6250) ve kontrol grubu (\bar{X} = ,0833) arasında anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 2'de görülmektedir (p<.05). Bulgular incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ergenlik dönemine ilişkin yanlış inanışlarının azaldığı ve sağlıklı tutumlarının daha olumlu tutumlarla yer değiştirdiği söylenebilir. Ancak deney grubu öğrencilerinin cinsel, fiziksel ve duygusal istismar bilgi ve tutum ortalamalarıyla (\bar{X} =4,5417), kontrol grubu öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar (\bar{X} =3,8750) arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır ($p < .05$). Dolayısıyla, deney grubu öğrencilerinin cinsel, fiziksel ve duygusal istismara ilişkin bilgilerinde bir değişiklik olmadığı dile getirilebilir.

Cinsel sağlık eğitim programının etkili olup olmadığına ilişkin öğrencilerden alınan yazılı geri bildirimlere ilişkin bulgular "*Cinsellikle ilgili konuların konuşulmasından hoşlanmıyorum, yine de sınıfımızın bu konuda ders alması ve öğrenmesi iyi oldu.*" (Kız Öğrenci), "*Ben feministim. Bu eğitimler sayesinde kadın haklarını olduğu kadar hayatta kalan erkeklerin haklarını da savunabileceğimi fark ettim. Artık bilinçli bir feministim, bilmediğim pek çok şeyi öğrendim.*" (Kız Öğrenci), "*Bu eğitim iyi ki yapıldı, çevremde olan olumlu ya da olumsuz sandığım şeyleri öğrendim. Çevremdeki şahısların bu konudaki cahilliklerini sizden öğrendiklerimle onlara öğretmek hem onların hem benim içimi rahatlatıyor.*" (Erkek Öğrenci), "*İyi ki yapıldı bu çalışmalar, öğrendiğimiz şeyler benim şuan bile işime yaradı. Oğlan-kız eşitsizliği olduğu zaman uyarıyorum.*" (Erkek Öğrenci) şeklinde sıralanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, uygulanan cinsel sağlık psiko-eğitiminin, deney grubuna ait toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ile ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inançlara ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, psikoeğitim programının öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve ergenlik dönemi ile ilgili doğru bilgiler edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde toplumsal cinsiyet ve ergenlik dönemi üzerine güvenli bir sınıf ortamında konuşabilmek öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerine de olumlu şekilde yansımıştır. Uluslararası alanyazında, ortaokulda verilen cinsel sağlık eğitimlerinin daha çok cinsel yolla bulaşan hastalıklar, doğum kontrol yöntemleri üzerine bilgi vermeyi amaçladığı fark edilmiştir (Agostino ve Whalberg, 2003; Somers, 2001). Ülkemizde ise cinsel sağlık eğitim programlarının içeriğinde öncelikle ergenlik dönemi fiziksel ve cinsel değişimlerine yer verildiği dikkat çekmektedir (Çok, 2003; Öztürk ve Siyez, 2015). Bu farklılığın temel nedeni, cinsel sağlık eğitimlerinin yurt dışında daha erken yaşlarda başlaması olarak görülebilir. Ülkemizde ise, cinsel gelişim ve cinsel sağlık eğitimi üzerine konuşulması yasak olarak algılanabilmektedir. Bu nedenle kapalı aile ortamında zamanında gerekli cinsel gelişim bilgilerini almadan gelişen çocuklar okul hayatlarında karşılaştıkları cinsel sağlık eğitimlerinde temel bilgileri öğrenmek durumunda kalıyor olabilirler. Ergenler, cinsel sağlık söz konusu olduğunda arkadaşlarından veya internetten bilgi almaya yönelebiliyor ve dolayısıyla yanlış bilgiler edinebiliyorlar. Bu anlamda doğru ve sağlıklı bilgileri bir profesyonelden almaları, güvenli sınıf ortamında bir arada konuşabilme ihtiyacının karşılanıyor olması yapılan çalışmanın etkililiğini artıran faktörler arasında sayılabilir.

Cinsel sağlık eğitiminin okullarda verilebilmesi, çocuklar için koruyucu önleyici bir psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti alabilmeleri demektir. Araştırmalar, cinsel sağlık eğitimi alan öğrencilerin birbirlerine karşı daha duyarlı olduklarını, ergenlik dönemi riskli cinsel ilişkiye girme konusunda daha tedbirli olduklarını göstermektedir (Arnold ve Springer, 1999; Saito, 1998; Silva ve Ross, 2003; Kirby, 1994). Ayrıca bu konuda okullarda verilen tek bir eğitimin, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde tek başına yeterli ve kalıcı bir etki yaratmayacağı da bazı çalışmalarda vurgulanmaktadır. Bu çalışmalarda öne çıkan özellik, ailelerin ve kültürün özellikleri dikkate alınarak yapılacak kapsamlı bir çalışmanın daha etkili olacağı yönündedir (Bundy ve White, 1990; Mobray ve Laboue, 2002).

Bu araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, psikoeğitim programının deney ve kontrol grubu öğrencilerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismar bilgi ve tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin yazılı bildirimlerinde cinsel, fiziksel ve duygusal istismara ilişkin bilgi ve tutumlarına dair de oldukça az söyleme rastlanılmıştır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında ülke geneli için belirlediği hedeflerden birinin "çocuklara yönelik ihmal ve istismar" çalışmalarını içeriyor olmasından kaynaklanabilir. Bakanlık hedefleri doğrultusunda, okul psikolojik danışmanı olan okullarda, yıl içerisinde gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanı olmayan okullarda da eğitilmiş sınıf rehber öğretmenleri tarafından benzer bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca aileler, cinsellik ve ergenlikle ilgili konuları konuşmaktan kaçınsa bile, çocuklarını dış dünyaya karşı savunmasız bırakmamak amacıyla istismara ve istismarcıya dair bilgileri doğru şekilde veriyor olabilirler. Öğrencilerin hali hazırda biliyor oldukları konuların işlenmesi, psiko-eğitim ön test-son test puanlarının anlamlı olarak farklılaşmamasında etkili olmuş olabilir.

Öneriler

Araştırma bulguları değerlendirilirken araştırmacının sınırlılıkları da dikkate alınmalıdır. Bu çalışmanın deney ve kontrol grubunda, Sivas'ın Kangal ilçesinde düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu okulların 8. sınıf öğrencileri arasından seçildiğinden, çalışma sonuçları benzer gruplarla genellenebilir. Bu araştırmada, izleme çalışmasının yapılmamış olması da araştırmacının bir diğer sınırlılığıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecek çalışmalara yol göstermesi açısından alan çalışanlarına ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Cinsel sağlık eğitiminin yapılandırılmış şekilde temel eğitim müfredatına dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
2. Cinsel sağlık eğitimi veren okul psikolojik danışmanlarının niteliğinin artırılması için üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarına zorunlu ders olarak cinsel sağlık eğitimi dahil edilebilir.
3. Okul psikolojik danışmanlarınca verilen konsültasyon çalışmaları ile öğretmenlere ve ailelere de cinsel sağlık eğitimi konusunda destek hizmeti sunulabilir.
4. Bu araştırma 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Benzer cinsel sağlık eğitimleri farklı sosyoekonomik düzeydeki ve farklı değişkenlere sahip öğrencilerle gerçekleştirilebilir.
5. Cinsel sağlık eğitimlerinin lise ve üniversite düzeyinde de planlanıp uygulanması için gelişim özellikleri dikkate alınarak programlar oluşturulabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Agostino, M. B., ve Wahlberg, V. (1991). Adolescent attitudes to abortion in samples from Italy and Sweeden. *Social Science & Medicine*, 33(1), 77-82.
- Arnold, E., ve Springer, D. W. (1999). The effects of an abstinence based sex education program on middle school students- knowledge and beliefs. *Research on Social Work Practise*, 19(1), 10-24.
- Bayhan, P., ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bundy, M. L., ve White, P. N (1990). Parents as sexuality educators: A parent- training program. *Journal of Counseling and Development*, 63(3), 321-323.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Correa S. (1997). From reproductive health to sexual rights: achievements and future challenges. *Reproductive Health Matters*, 10, 107- 116.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fourth Edition). ABD: SAGE Publication, Inc.
- Crockett, L. J., Raffaelli, M., ve Moilanen, K. L. (2006). *Adolescent sexuality: behavior and meaning*. USA: Blackwell Publishing.
- Crouch, S. (1999). Sexual health 1: sexuality and nurses' role in sexual health. *British Journal of Nursing*, 8(9), 601-606.
- Çok, F. (2003). *Ergenlerin cinsel eğitimi bir program denemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gökengin, D., Yamazhan, T., Özkaya, D., Ayтуğ, Ş., Ertem, E., Arda, B. ve Serter, D. (2003). Sexual knowledge, attitudes, and risk behaviors of students in Turkey. *Journal of School Health*, 73(7), 258-263.
- Gürsoy, E., ve Gençalp, N. S. (2010). Cinsel sağlık eğitiminin önemi. *Aile ve Toplum* 11(6), 29-36.
- Irwin, C. E., ve Millstein, S. G. (1990). *Biopsychosocial correlates of risk-taking behaviors during adolescence*. (4th Ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı (2003). *Öğretmen ve öğretmen adaylar cinsel sağlık eğitimi*. İstanbul: Uygun Matbaa.
- Kirby, D. (1994). School-based programs to reduce risk-taking behaviors. *Journal of School Health*, 62(7), 280-287.
- Korkmaz Çetin. S., Bildik, T., Eremiş, S., Demiral, N., Özbaşaran, B., Tamar, M., ve Aydın, C. (2008). Erkek ergenlerde cinsel davranış ve cinsel bilgi kaynakları: Sekiz yıl arayla değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 390-397.
- Mobray, D., ve Labauve, B. J. (2002). A multidimensional approach to sexual education. *Sex Education*, 2(1), 31-44.
- Nitirat, P. (2007). *Thai adolescents' sexual behaviors and school-based sex education: Perspectives of stakeholders in Chanthaburi Province, Thailand*. The University of North Carolina at Chapel Hill: ProQuest Dissertations Publishing.

- Özcan, S., Ergin A., Saatçi, E., Bozdemir, N., Kurdak, H., ve Akpınar, E. (2008). The prevalence of risky behaviors related to violence in high school students in a southern city, Turkey. *Collegium Antropologicum*, 32(4), 1053-1058.
- Özcebe, H. (2007). Cinsel sağlık eğitimi. 5. Uluslararası Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Kongre Kitabı. Pan American Health Organization (PAHO), WHO, World Association for Sexology (WAS). Promotion of Sexual Health Recommendations for Action. 2001.
- Pedersen, W. ve Samuelsen, O. S. (2003). New patterns of sexual behavior among adolescents. *Tidsskrift For Den Norske Lægeforening*, 123, 3006-3009.
- Public Health Agency of Canada. (2008) Report on sexually transmitted infections in Canada: 2008.
- Saito, M. I. (1998). Sex education in school: preventing unwanted pregnancy in adolescents. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 63(1), 157-160.
- Sexuality Information and Education Council of the United States (1996). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education* (Second edition) Newyork: Fulton Press.
- Silva, M., ve Ross, I. (2003). Evaluation of school-based sex education program for low income male high school students in Chile. *Evaluation and Program Planning*, 26, 1-9.
- Siyez, D., M. (2010). *Ergenlerde problem davranışlar okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Siyez, D. M., ve Siyez E. (2007). Ergenlerin cinsel yaşam deneyimlerinin bazı psikososyal değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Üroloji Dergisi*, 33(1), 56-63.
- Somers, C. L. (2001). Does source of sex education predict adolescents' sexual knowledge, attitudes, and behaviors? *Education*, 121(4), 674-682.
- Sungur, M. (1998). Cinsel eğitim. *Klinik Psikiyatri*, 2, 103-108.
- Walcott, C. M., Meyers, A. B., ve Landau, S. (2008). Adolescent sexual risk behaviors and school-based sexually transmitted infection/HIV prevention. *Psychology in the Schools*, 45(1), 38-51.
- World Health Organization. (2006). Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health.

İletişim/Correspondence

Uzm. Psk. Dan. Canan ÇİTİL AKYOL
canancitil@gmail.com

Prof. Dr. Mustafa KUTLU
mustafa.kutlu@inonu.edu.tr

Opportunities to Learn Reasoning and Proof in Eighth-Grade Mathematics Textbook

Muhammed Fatih Doğan, Adiyaman University, ORCID ID: 0000-0002-5301-9034

Abstract

In this study, reasoning and proof activities in the eighth-grade mathematics textbook were investigated. The reasoning and proof activities of the entire textbook were evaluated separately based on the different learning areas, sections of the book, and purpose of the activities. According to the results, these activities constituted 7.7% of all activities in the book. The proportion of the reasoning and proof activities differed by learning area, with 11.8% of the total activities in Numbers and Operations, 7.8% in Probability, 7.4% in Geometry and Measurement, and 5.3% in Algebra. In the learning area of Statistics, no such content was found. When the sections of the book were evaluated, most of the proof-related activities were observed in the Warning section (55%); followed by 38% in the Information and Activity sections and 29% in the Warming-up section. This ratio was only 2.9% in the Examples section, and there was no proof related content found in the Exercises section. In examining the purpose of proof activities, it was mostly used for investigating claims/conjectures (49 tasks), and making claims/conjectures (20 tasks). There were only 8 activities for evaluating an argument, but none for producing arguments. The results conclude that reasoning and proof were not sufficiently evident in the textbook; therefore, the engagement of students with such activities may be limited.

Keywords: Reasoning and Proof, Textbook Analysis, Curriculum



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 601-618
DOI: 10.17679/inuefd.527243

Article type:
Research article

Received : 14.02.2019
Accepted : 03.08.2019

Suggested Citation

Doğan, M. F. (2019). Opportunities to Learn Reasoning and Proof in Eighth-Grade Mathematics Textbook. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 601-618. DOI: 10.17679/inuefd.527243

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Many mathematicians and mathematics educators state that reasoning and proof (R&P) is at the center of mathematics and mathematics learning (e.g., Knuth, 2002; Harel & Sowder, 1998). Despite the importance given to R&P, the literature reveals that many students and even teachers at all levels have difficulties creating and understanding proof (Balacheff, 1991; Healy & Hoyles, 2000; Knuth, Choppin, & Bieda, 2009; Uğurel and Morali, 2010). In these studies, it is clear that the students see empirical examples as proof, do not understand the general purpose of proof, do not have adequate concept, definition and mathematical language to produce proofs, and do not have enough experience engaging in proving activities.

Bell (1976) defines proof as “an essential public activity” (p. 24) in which a person convinces himself/herself or others, beyond doubt, about the truth of propositions. Similarly, Stylianou, Blanton, and Knuth (2009) define proof as a “logical argument that one makes to justify a claim in mathematics and to convince oneself and others” (p. 12). In this study, R&P is conceptualized together as the mathematical reasoning that is directly related to proof, that should be learned by students at all levels (CCSSI, 2010; NCTM, 2000; Hanna 2018). Since this study analyzed the textbook, it focuses on how R&P are clearly stated in written materials. The number and importance of studies on how to implement R&P activities in the classroom is increasing rapidly in recent years (Bieda, 2010). The first step in understanding the implementation of mathematical R&P in the classroom is to analyze the textbooks to determine what kind of opportunities students may have for learning proof.

Textbooks are instructional tools usually used by teachers and students in the learning process, including explanations about mathematical content, examples, and exercises for students to complete (Remillard, 2005). Textbooks are also an important resource for teaching as it serves to guide teachers in identifying the teaching strategy that should be used in the classroom (Stein, Remillard, and Smith, 2007). In addition, textbooks are one of the rare teaching tools that influence student learning and can support educators in modifying their pedagogy (Begle, 1973).

Purpose

Given that textbooks are therefore a primary source of learning for students, and are a tool used directly by the teacher in mathematics teaching, it is important to determine how much the textbook offers the opportunity to interact with R&P activities. The aim of this study is to investigate the place of R&P in the eighth-grade mathematics textbook and to reveal what kind of opportunities students may encounter about R&P. The results of this study will be discussed in the context of R&P opportunities presented in textbooks to students.

In this context, the research question of this study is as follows: “What is the nature and scope of reasoning and proof in the eighth-grade textbook?”

Method

The method of content analysis (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011) was used to analyze mathematical R&P activities in the eighth grade textbook. The book was written by Erkan Kisi and published by EKOYAY, and was accepted by the Ministry of National Education (2018) to be used in the eighth grade for five years starting in the 2018-2019 academic year.

Data analysis

Since the main purpose of this study is to investigate the presence and quality of R&P activities in the eighth-grade textbook, all content pages in the textbook were analyzed. Each Warm-up/Introduction, Examples (with solutions), Activities, Problems (with solutions) Warning, Information, Exercises, and Technology part of each page was coded separately. In addition, the questions at the end of each learning area and unit were examined in the context of R&P. In this way, a total of 998 tasks of R&P were identified and these contents were re-coded according to the content of proof.

Analytic Framework and Data Coding

The analytical framework of this study was developed by adapting existing frameworks in the literature (Thompson, Senk and Johnson, 2012; Stylianides, 2009; Bieda et al., 2014). The first part of the analytic framework identifies the six different types of tasks, categorized by textbook section: Warm-up/Introduction, Example and Problems (with solutions), Activity, Warning, Information, and Exercises. The second part of the analytic framework identifies the purpose of the proof, according to two basic codes

(Thompson, Senk & Johnson, 2012; Bieda et al., 2014): 1) Making Claims/Conjectures and Justifying Claims/Conjectures; and 2) Developing Arguments and Evaluating Arguments.

Finally, the last part of the analytic framework differentiated the possible R&P engagement outcomes of the students, as set forth by Stylianides (2009): Demonstration, Generic Examples, Rationale, and Empirical (Example-based) Arguments. The coding of the data was first started by determining which section of the book is to be coded. Then, the following keywords and phrases were searched for to identify R&P: explain, define, estimate, show, write a rule, explain why, explain, justify, prove, and proving. But all the content is examined since there may be proof activities not captured by those keywords. After coding for the problem type, it was re-coded for the purpose of proof. After determining the purpose of the proof activity, it is coded for what potential student arguments may be formed within the scope of the activity.

Findings & Discussion

The results showed that the eighth-grade textbook had a very small percentage (7.7%) of R&P activities. In the textbook, proof activities were mostly seen in Numbers and Operations (11.8%), while this percentage was 5.3% in Algebra, 7.4% in Geometry and Measurement, and 7.8% in the Probability section. In the Statistics section, there was no content related to proof activities. Similar results were found in the textbooks of primary and secondary schools in international studies (Bieda et al., 2014; Stylianides, 2009, 2014).

In addition, R&P tasks were found to be primarily in the Warning section of the textbook (55%), while 38% of the tasks were in the Information and Activity sections and 29% of them in the Warm-up/Introduction section. In the Examples section, this rate was only 2.9%; while in the Exercises section, there were not R&P activities. As a result, R&P is not well presented in the textbook. Other international studies (e.g., Stylianides, 2009; Stacy and Vincent, 2009; Fujita and Jones, 2014) found that R&P were similarly poorly represented, but there was an even lesser degree of proof related concepts presented in this textbook.

The purpose of R&P activities in the textbook was mostly about making and justifying claims and conjectures. Investigating claims and conjectures were 49 tasks out of 77 tasks, while making claims were 20 tasks. There were 8 tasks for evaluating arguments, but no tasks at all for developing arguments. This is problematic, as an important component of proving is asking students to create an argument directly, and consequently this is a missed opportunity in the textbook (Bieda et al., 2014).

Finally, the probable R&P that the tasks may support was mainly demonstrations (57 tasks). There were 9 tasks that may support students in producing generic examples, 5 tasks in rationales, and 6 tasks in empirical arguments. Thus, while this finding does not suggest students are guaranteed to produce these kind of arguments while engaging in these activities, it does mean that when the information in the textbook is taken into consideration, students are supported in – and have the capability of – engaging in valid proof activities (such as demonstration and generic example).

Conclusion

Proof is one of the most important concepts of mathematics and is seen as the heart of mathematics (Hanna, 2018). If there are not enough opportunities to learn proof in the textbooks, it is likely that such activities will not occur during the class. Based on the results of this study, it is possible to say that the students are not likely to participate in activities related to the proof, due in part to the textbook. The fact that the R&P activities are not well presented in the textbook is an extra burden on the teachers, as they attempt to fill this deficiency and offer activities that will improve their students' proof abilities.

Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Matematiksel Akıl Yürütme ve İspatı Öğrenme Olanakları

Muhammed Fatih Doğan, Adıyaman Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5301-9034

Öz

Bu çalışmada 8. Sınıf matematik ders kitabında matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin ne oranda ve nasıl yer aldığı araştırılmıştır. Bunun için okullarda yaygın olarak okutulan bir ders kitabının tüm içeriği incelenmiştir. Bu incelemede akıl yürütme ve ispat etkinlikleri öğrenme alanlarına, kitabın bölümlerine ve etkinliklerin amacına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu etkinlikler kitapta yer alan tüm etkinliklerin % 7,7'sini oluşturmaktadır. İspat ile ilgili etkinliklerin öğrenme alanlarına göre oranlarının Sayılar ve İşlemlerde % 11,8; Olasılıkta %7,8; Geometri ve Ölçmede % 7,4 ve Cebirde % 5,3 olduğu tespit edilmiştir. Veri İşleme öğrenme alanında ise ispat ile ilgili bir içerik bulunamamıştır. Kitabın bölümlerine göre değerlendirildiğinde ispat etkinliklerinin en çok Uyarı kısmında (% 55) yer aldığı; Bilgi ve Etkinlik kısımlarında % 38, Hazırlık Çalışması kısmında ise % 29 oranında ispata değinildiği görülmüştür. Kitabın Örnekler kısmında ispat etkinliklerine % 2,9 oranında yer verilirken Alıştırmalar kısmında ispatla ilgili herhangi bir kavrama ulaşılamamıştır. İspat etkinlikleri amacına göre incelendiğinde ise çoğunlukla varsayımları araştırma amacıyla (49 etkinlik) sunulabileceği görülmüş; kitapta varsayımda bulunma amacıyla sunulabilecek 20 etkinlik; bir argümanı değerlendirmeye yönelik de 8 etkinlik mevcut olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, kitapta argüman oluşturma amacına uygun herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu araştırma ders kitabında akıl yürütme ve ispata yeterli düzeyde yer verilmediğini; dolayısıyla öğrencilerin bu tür etkinliklerle etkileşimlerinin sınırlı kalabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıl Yürütme Ve İspat, Ders Kitabı Analizi, Öğretim Programı.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 601-618
DOI: 10.17679/inuefd.527243

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 14.02.2019
Kabul Tarihi : 03.08.2019

Önerilen Atıf

Doğan, M. F. (2019). Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Matematiksel Akıl Yürütme ve İspatı Öğrenme Olanakları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 601-618. DOI: 10.17679/inuefd.527243

GİRİŞ

Birçok matematikçi ve matematik eğitimcisi akıl yürütme ve ispatın matematik yapma ve matematik öğrenmenin merkezi olduğunu ifade etmektedirler (örn. Knuth, 2002; Harel ve Sowder, 1998; Hersh, 1993; Hanna, 2000). Hanna (2000) eğer öğrenciler ispatın ne olduğunu öğrenmemişlerse onların matematik öğrendiklerini, hatta matematiksel birşeyler öğrendiklerini, söylemeyeceğimizi ifade etmektedir. İspata verilen bu öneme rağmen, literatürde her seviyedeki birçok öğrenci, hatta öğretmen, ispat oluşturmada ve anlamakta zorluklar yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar (örn. Balacheff, 1991; Healy ve Hoyles, 2000; Knuth, Choppin ve Bieda, 2009; Miyakawa, 2012; Mariotti, 2006; Reid, 2005; Dede ve Karakus, 2014; Uğurel ve Morali, 2010) öğrencilerin ispat öğrenirken yaşadıkları sorunları ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ispatı anlamakta güçlük çekmeleriyle ilgili bir takım nedenler gösterilmektedir. Bunlardan bazıları öğrencilerin ispatın önemini anlamadıklarını (Chazan ve Lueke, 2009; Herbst ve Brach, 2006), matematiksel bilgilerini ifade edemediklerini (Moore, 1994; Schoenfeld, 1994) ve matematiksel etkinliklerde kendilerini rahat hissetmedikleridir (Alibert, 1988). Bu çalışmalarda öğrencilerin ispat etkinlikleriyle uğraşırken genellikle ispatın amacını anlamadıkları, örnekleri ispat olarak gördükleri, ispat yapmak için yeterli kavram, tanım ve matematiksel dili kullanma bilgilerinin olmadığı ve ispat yapma tecrübelerinin yeterli olmadığı net olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, ispatın öğrencilerin rahat kavrayabilecekleri kadar kolay bir kavram olmadığı aşikardır (Hanna, 2018). Bunun yanı sıra birçok matematik öğretmeni de matematiksel ispat oluşturma, ispatın amacını anlama ve ispatı değerlendirmede zorluk çekmekte (Dogan, 2015, 2019; Knuth, 2002; İşler, 2015) ve ispatı öğrencilerine anlatmakta problemler yaşamaktadırlar (Bieda, 2010; Özgür, 2017). 20. yüzyılda ispat genel olarak geometri derslerinde öğretilen ve öğrenci için ezber ve ritüelden ibaret olan bir konu iken (Herbst ve Brach, 2006), günümüzde ise matematiksel akıl yürütme ile birlikte ele alınmakta ve her kademedeki öğrencilerin öğrenmesi gereken bir kavram olarak önümüze çıkmaktadır (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Hanna 2018; Stylianides, Stylianides, & Weber, 2017). Bununla birlikte matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin sınıf içinde nasıl uygulanabileceği yönünde çalışmaların önemi son dönemde hızla artmaktadır (örn., Bieda, 2010; Özgür, 2017). Bu çalışmalara ilk adım olarak görülen ders kitaplarında matematiksel akıl yürütme ve ispatın yer almasına yönelik çalışmalar yapılmakta ve eğitime yön veren birçok kurumun raporunda (The National Research Council, 2004), müfredat geliştirmede (CCSSI, 2010; NCTM, 2000; National Mathematics Curriculum in England, 2013) ve dergilerin özel sayı ve raporlarında (Stylianides, 2014) bu net olarak görülmektedir. The National Research Council (2004) ders kitaplarında matematiksel öğrenme ve akıl yürütmenin nasıl yer aldığı ve kazanımların bütünlüğü ve anlaşılabilirliğinin ortaya konulması açısından ders kitaplarının içeriklerinin analiz edilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Matematiksel akıl yürütme ve ispata yönelik uygulamaların sınıf ortamına nasıl taşınacağı önemlidir ve bunun için en önemli doküman ders kitaplarıdır. Bu açıdan ders kitaplarının incelenmesi önem arz etmektedir. Ders kitaplarının öğrenci öğrenmesi üzerine etkisi göz önüne alındığında, matematiksel akıl yürütme ve ispatın ülkemizde nasıl şekillendiğini analiz etmek için öncelikle ders kitaplarında nasıl yer aldığı araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı da ortaokul ders kitaplarında matematiksel akıl yürütme ve ispatın yerini araştırmak ve öğretmenlerin ispatı öğretmek için ders kitabında ne tür araçlar olduğunu görmelerini sağlamak ve öğrencilerin konuyla ilgili ne tür fırsatlarla karşılaşabileceklerini ortaya koymaktır. Bundan sonraki kısımda matematiksel akıl yürütme ve ispat konuları açıklanıp, ders kitaplarının matematik öğretiminde ve öğrenimindeki yeri ve matematiksel akıl yürütme ve ispatın ders kitabındaki yeri açıklanacaktır.

Matematiksel Akıl Yürütme ve İspatın Tanımı

Matematiksel ispat bir kişinin kendisini veya başkalarını, şüphe bırakmaksızın, önermelerin doğruluğu hakkında ikna ettiği "temel bir toplum etkinliği" olarak tanımlanabilir (Bell, 1976). Benzer olarak Alibert ve Thomas (1991) ispatı "başkalarını ikna etmeye çalışırken kendini ikna etme aracı olarak" (s. 215) tanımlayarak, varsayımlarda bulunma ve ispat geliştirmeyi matematiğin temeli olarak görmektedirler. Stylianides (2007), matematikçilerin ispat anlayışına uygun ve öğrencilerin okul matematiğinde yaptıkları ispat etkinliklerinin sosyo-kültürel yönlerine vurgu yapan bir ispat tanımı sunmaktadır. Stylianides'e göre ispat matematiksel bir savın doğruluğu veya aleyhine olan iddialar dizisi olan matematiksel bir argümandır ve aşağıdaki özellikleri taşır:

1. Sınıf topluluğu tarafından kabul edilen (kabul edilen ifadeler kümesi) daha fazla gerekçeye ihtiyaç duyulmayan doğru ve uygun ifadeleri kullanır;
2. Geçerli ve bilinen veya sınıf topluluğunun kavramsal erişimi içinde olan gerekçelendirme biçimleri (argümantasyon biçimleri) kullanılır;

3. Uygun ve bilinen veya sınıf topluluğunun kavramsal erişimi dahilinde olan ifade biçimleriyle (argüman temsil biçimleri) iletilir. (s. 291)

İspat "Kendisine ve başkalarına matematiksel bir iddianın doğruluğunu ve gerekçelendirmesini göstermek ve ikna etmek için yapılan mantıklı bir argüman" dır (Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009, s. 12). Bu çalışmada matematiksel akıl yürütme ve ispat kavramı birlikte kullanılmakta ve akıl yürütmeden kasıt direkt olarak ispat ile ilgili olan matematiksel muhakemeyi ifade etmektedir. Bu nedenle, ispat ile ilgili akıl yürütme kavramını da kapsayan ispat-ile alakalı-aktiviteleri (proof-related activities) içerisinde tanımlamakta ve şu önemli etkinlikleri içermektedir: varsayımların yapılması ve araştırılması, tümdengelimsel argümanların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ve aksi örnek bulma. Burada argüman kelimesi birbiriyle bağlantılı bir iddia dizisini ifade etmektedir (Stylianides, 2009). Varsayım ise bir kişi tarafından ortaya atılan ve doğruluğundan emin olunmayan bir iddia olarak görülmektedir (Harel ve Sowder, 2007).

Matematiksel akıl yürütme ve ispat kavramlarıyla birlikte kullanılan diğer önemli bir kavram ise gerekçelendirme kavramıdır. Gerekçelendirme (justification) kelimesi matematiksel ifadelerin neden doğru/yanlış olduğunu gösteren herhangi bir açıklamayı ifade etmektedir. Eğer sunulan gerekçelendirme verilen ifadeyi ikna edici bir şekilde açıklıyorsa, buna genel bir argüman veya ispat denebilir. Bunun yanısıra, spesifik bir durum üzerine yapılmış, fakat yapılacak bir genelleme ya da genel durumla göstermede tüm durumların doğruluğunu gösteren tümdengelimsel bir argüman, tam ispat olarak kabul edilmemiş, bunun yanı sıra ispat için önemli bir adım olarak görülmüş ve spesifik argüman olarak tanımlanmıştır. Bu, literatürde genelleyici örnek olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Harel ve Sowder, 1998; Hanna, 2018). Eğer sadece örnek kullanılmış ve verilen ifadenin neden doğru/yanlış olduğu gösterilmemişse bu da ispat olmayan argüman olarak ifade edilmiştir (Dogan, 2015; 2019). Bu çalışma ders kitabını analiz etmeyi hedeflediğinden, burada matematiksel akıl yürütme ve ispatın yazılı materyallerde açıkça belirtildiği ifadelerle yoğunlaşmıştır.

Matematiksel Akıl Yürütme ve İspatın Matematik Öğretim Programlarındaki Yeri

İspat kavramı birçok ülkenin eğitim programında her seviyedeki matematik öğretiminin önemli bir parçası olarak görülmüştür. Uluslararası etkisi çok fazla olan NCTM (2000) ispatın önemine vurgu yaparak, akıl yürütme ve ispat standartları ile ilgili her seviyedeki öğrencinin (k-12) aşağıda verilen hedefleri sağlayacak fırsatlarla karşılaşmaları gerektiğini ifade etmektedir:

- Matematiksel akıl yürütme ve ispatın matematiğin temel ögesi olduğunu fark eder ve kabul ederler.
- Matematiksel varsayımlar oluşturur ve onların doğruluğunu araştırırlar.
- Matematiksel argümanlar ve ispatlar oluştururlar ve onların doğruluklarını değerlendirirler.
- Farkı şekilde akıl yürütme ve ispat metotlarını bilir ve kullanırlar (s. 56).

Bunun yanı sıra öğrencilerin başarılarını karşılaştıran Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) gibi uluslararası kurumlar da matematiksel akıl yürütme ve ispatın önemini vurgulamışlardır. TIMSS müfredat çerçevesinde içerik (alan ile ilgili konular), performans beklentisi (öğrencilerin belirli içerikle ne yapması bekleniyor) ve perspektif (konuya ve bu konunun disiplinler arası ve günlük dünyadaki yerlerine genel bir bakış) olmak üzere üç tema belirlemiştir (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt, ve Houang, 2002). Performans beklentileri içerisinde matematiksel akıl yürütme altı alt kategoriye ayrılmıştır: matematiksel notasyon ve kelime bilgisini geliştirmek, algoritmalar geliştirmek, genellemeler yapmak, varsayımlarda bulunmak, derecelendirme ve ispat yapmak ve aksiyomlaştırmak.

NCTM ve TIMSS gibi kurumların matematiksel akıl yürütme ve ispata verdikleri önem düşünüldüğünde, Türkiye'de de bu konunun eşdeğer öneme sahip olması beklenmektedir. Ancak, yürürlükte olan matematik dersi öğretim programında ispat kavramı hiç geçmemekte; akıl yürütme kavramına ise çok yüzeysel olarak yer verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Matematik Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında her ne kadar ispat direkt olarak yer almasa da programda dolaylı olarak ispat kavramına ulaşılabilir. Öyle ki, öğretim programının genel amaçları arasında yer alan "problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir." ve " matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilecektir." (s. 9) ifadelerini matematiksel akıl yürütme ve ispat ile ilişkilendirmek mümkündür. Matematiksel akıl yürütme ve ispat kavramlarının uluslararası arenada gördüğü önem ve her seviyede öğrencinin matematik öğretiminin bir parçası olması gerektiği çağrılarını düşünüldüğünde, ülkemizin ortaokul matematik dersi öğretim programında ispatın yeterince yer bulamaması önemli bir eksiklik olarak görülmelidir. Öyle ki, TIMSS 2015 matematik ön raporuna göre Türkiye 8. sınıf düzeyinde 39 ülke içerisinde ise 24. sırada yer alarak TIMSS ölçek ortalamasının altında bir başarı göstermesi, bizim öğretim programımızla uluslararası öğretim programları

arasındaki fark için önemli bir referans olarak görülebilir. TIMMS raporuna göre başarı durumumuz ve TIMMS sınavında yer alan soruların gerektirdiği ve yukarıda açıklanan beceriler göz önüne alındığında, programın ve ders kitabının ispat ve matematiksel akıl yürütme bakımında zenginleştirilmesi önemli bir başlangıç noktasıdır. Öyle ki, TIMSS sınavlarında önemli bir yere sahip olan matematiksel akıl yürütme ve ispat kavramı, Türkiye’de matematik dersi öğretim programında çok az yer aldığı görülmektedir.

Ders Kitaplarının Matematik Öğrenimi ve Öğretimindeki Yeri

Ders kitapları genellikle matematiksel içerik hakkında açıklamalar, örnekler ve öğrencilerin tamamlamaları için alıştırmalar içeren ve öğrenme sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin aktif olarak kullandıkları öğretim araçlarıdır (Remillard, 2005). Bunun yanı sıra, öğretmenlere sınıf içinde kullanılacak öğretim stratejisini belirlemeleri için rehber görevi gördüğünden öğretim için önemli bir kaynaktır (Stein, Remillard, ve Smith, 2007). Ders kitapları genelde öğretmenlerin öğretilen konuyu ve uygulanacak öğretim yöntemini belirlemede kullandıkları ana materyallerdir (Grouws, Smith ve Sztajn, 2004). Bu yönüyle ders kitapları müfredatın uygulamaya konulmasında ve verilmek istenen matematiksel kavramların öğrencilere aktarılmasında önemli bir rol oynar (Valverde vd., 2002). Öyle ki, öğrenciye verilmek istenen kavramlar genellikle ders kitaplarıyla sınırlıdır (genellikle yardımcı kaynaklar ders kitabında verilen kazanımları tekrar amacı taşımaktadır, yani yeni kavramları öğretme amacı gütmeyiz). Ayrıca, ders kitapları öğrenci öğrenmesini etkileyen ve eğitimcilerin üzerinde modifikasyonlar yapabildiği nadir öğretim araçlarından biridir (Begle, 1973). Ders kitapları öğretmenlerin öğreteceği içeriği belirlediğinden, yaş ve sınıf seviyesine uygun öğretim için öğretim stratejileri sunduğundan ve ders sonrası öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine olanak verdiğinden dolayı öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini de doğrudan etkilemektedir (Thompson, Senk ve Johnson, 2012). Bunun yanı sıra ders kitapları müfredat geliştiricilere programın öğretmen ve öğrencilere ne kadar yansıdığını ölçmek için önemli bir gösterge sunmaktadır. Ders kitaplarına yüklenen bu anlamdan dolayı, birçok araştırmacı ders kitaplarının içerik bakımından analiz edilmesini önermekte ve bunun öğretmenin ders kitabını daha etkili ve verimli kullanması için önemli olduğunu ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesini geliştireceğini ifade etmektedirler (Thompson vd., 2012).

Ders kitapları eğitim programlarındaki mesajları öğretime taşıyarak öğretmen ve öğrenciler tarafından ele alınmasını sağlamaktadır (Valverde vd., 2002). Böylece eğitim programlarında hedeflenen öğrenci çıktıları sağlamak için öğretmene program ile öğretim arasındaki köprüyü kurmak şeklinde bir sorumluluk yüklemektedir. Bunun yanı sıra, Fan ve Kaeley (2000) farklı ders kitabı kullanan öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak da ders kitaplarının öğretmenlerin kullandıkları pedagojik uygulamalar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Onlara göre ders kitaplarının taşıdığı pedagojik mesaj ve felsefeler bazı öğretim stratejilerinin kullanımını dolaylı olarak desteklerken bazılarının kullanımını sınırlandırmaktadır. Ders kitapları öğretmenlerin öğrenciler için öğrenme fırsatlarını şekillendirmesinde ve öğretmenlerin öğrenme ve mesleki gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı, ders kitaplarında matematiksel içerik veya konularla ilgili birçok çalışma yapılmıştır: Olasılık ve istatistik içeriği açısından (Reys, Reys, ve Chavez, 2004; Pickle; 2012), kesirler konusu açısından (Levin, 1998), orantısal düşünme açısından (Dole ve Shield, 2008); matematiksel akıl yürütme ve ispat açısından (Hanna ve de Bruyn, 1999; Stylianides, 2009; Stacy ve Vincent, 2009; Dogan, 2018) ve matematiksel modelleme açısından (Çavuş-Erdem, Doğan, Gürbüz, ve Şahin, 2017). Bunun yanı sıra, ders kitapları içerdikleri problemler ve problem çözme yaklaşımına göre (Vincent ve Stacey, 2008), matematiksel değerler ve değerler eğitimi açısından (Seah ve Bishop, 2000) ve sınıf içinde uygulamaya etkileri yönünden (Eisenmann ve Even, 2011) incelenmiştir. Genel olarak, araştırmacılar ders kitaplarının matematik müfredatındaki önemi, öğretme ve öğrenmedeki rolünü araştırmış ve ders kitabı analizi, ders kitaplarının karşılaştırılması ve ders kitaplarının sınıf içinde öğretmen ve/veya öğrenci tarafından kullanımı alanında pek çok ve önemli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktası ise ders kitaplarının öğrenci öğrenmesi üzerine etkisinin yadsınamaz olduğudur (Fan, Zhu, ve Miao, 2013).

Matematiksel Akıl Yürütme ve İspatın Ders Kitabındaki Yeri

Her kademedeki birçok öğrencinin ispat ile ilgili yaşadıkları zorluklar (örn., Healy ve Hoyles, 2000; Knuth, Choppin ve Bieda, 2009) göz önüne alındığında, öğrencilerin ispat ile etkileşimlerinin niteliğinin ve kalitesinin araştırılması önem arz etmektedir. Öğrencilerin birincil kaynaklarından olan ders kitabındaki matematiksel akıl yürütme ve ispatın yeri üzerine yapılacak araştırmalar, ders kitabının bu tür etkinliklerle ne kadar etkileşim fırsatı sunacağını ortaya koymak adına önemlidir. Öyle ki, dünyada bu konuyla ilgili birçok araştırma yapılmış ve matematiksel akıl yürütme ve ispatın ders kitaplarındaki yeri incelenmiştir. Stylianides (2009), Amerika Birleşik Devletleri’nin farklı eyaletlerinde okutulan bir dizi matematik ders

kitabındaki öğrencilerin akıl yürütme ve ispat becerilerini artıracak etkinlikleri analiz etmiştir. Stylianides incelediği 4.855 etkinliğin sadece % 40'ının öğrencilere matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliği ile etkileşim fırsatı sunabileceğini, etkinliklerin yarısından fazlasının hiç bir şekilde bu tür etkileşimlere uygun olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde, Stacey ve Vincent (2009) Avustralya'da okutulan dokuz farklı sekizinci sınıf ders kitaplarında sunulan akıl yürütme etkinliklerini incelemişlerdir ve etkinliklerin çoğunun matematiksel akıl yürütme için değil daha çok kural türetme ya da gerekçelendirme için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ispat, tümdengelimli akıl yürütme ve diğer akıl yürütme biçimlerinin ders kitaplarında neredeyse hiç yansıtılmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmalara destek niteliğinde başka bir araştırmada, Bieda, Ji, Drwencke ve Picard (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde 5. sınıf seviyesinde okutulan 20 ders kitabını matematiksel akıl yürütme ve ispat açısından incelemiştir. Bieda ve arkadaşları, ders kitaplarındaki ispat etkinliği oranını sadece %3,7 olarak bulmuşlardır ve bunun matematiksel akıl yürütme ve ispat öğretimi için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi genelde ders kitaplarında matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin yeri sınırlı kalmıştır. Bu çalışmalarda farklı bulgulara sahip araştırma sayısı sınırlı sayıdadır. Bunların biri, Thompson, Senk ve Johnson (2012)'in Amerika Birleşik Devletleri'nde lise seviyesinde okutulan 20 ders kitabındaki üslü sayılar, logaritma ve polinomlar konularını matematiksel akıl yürütme ve ispat açısından inceledikleri çalışmadır. Yapılan analizler sonucunda, lise ders kitaplarındaki etkinliklerin yaklaşık %50'sinin matematiksel akıl yürütme ve ispat ile alakalı olabileceğini ancak %40'lık kısımda ise ispat konusunun hiç yer almadığını bulmuşlardır. Ayrıca, bu %50'lik ispat ile alakalı etkinliklerin sadece %30'u genel argüman oluşturmaya yönelikken, %20'si özel bir durum için argüman oluşturmayı gerektirmektedir. Lise ders kitaplarında ispat etkinliklerinin daha fazla yer alması beklenen bir durumdur, ancak buna rağmen genel argüman oluşturma oranının sınırlı kalması ders kitabının bir eksikliği olarak görülmüştür. Bir diğer çalışmada ise, Fujita ve Jones (2014), Japonya'da okutulan 8. sınıf ders kitaplarını matematiksel akıl yürütme ve ispat açısından incelemişlerdir. Japon ders kitaplarında ispatın orantılı bir şekilde dağıldığını ve öğrencilere yeterince ispat etkinliği fırsatı sunduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar dünyanın farklı ülkelerinde yapılan çalışmalardan farklı sonuçlar bulmalarının nedeni olarak Japonya'da matematiksel akıl yürütme ve ispatın müfredatlarında önemli bir yer tutması ve matematik öğretiminde temel olarak görülmesini göstermişlerdir. Bu bulguları Japon ders kitaplarının matematiksel akıl yürütme ve ispat açısından güçlü yönü olarak görmelerine rağmen, ispat etkinliklerinin öğrencilerin genellikle formal ispat yapmalarını gerektirdiğinden, öğrencilerin ispatın amacının anlamayabileceklerini düşünmüşlerdir. Görüldüğü gibi özellikle ortaokul seviyesinde matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinlikleri ders kitaplarında, Japonya dışında, beklenen yeri bulamamıştır. Bu da matematik eğitiminin önemli bir kavramının öğretilmesini zorlaştırmaktadır.

Ders kitapları genellikle hem teorik bilgi hem uygulamaya yönelik aktivitelerden oluşmaktadır. Valverde ve arkadaşları (2002) neredeyse her matematik ders kitabının matematiksel içerik hakkında bilgi veren bir kısım (bazen örnekler içerebilmektedir), sınıfta öğrencilerin üzerlerinde uğraşacakları etkinlikler/aktiviteler, sınıf içinde ya da dışında öğrencilerin bilgilerini geliştirecek alıştırmalar ve problemlerden oluşmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf seviyesi yükseldikçe matematik içeriği hakkındaki açıklamanın ve örneklerin çoğaldığını ancak etkinlik/aktivitelerin azaldığını ortaya koymuşlardır. Ders kitabı incelemelerinde genellikle müfredatın hangi özelliklerinin inceleneceği bir problem olarak ortaya çıkmaktadır (Thompson ve ark. 2012). Bazı araştırmacılar ders kitaplarındaki konu anlatımı kısmındaki matematiksel içeriği incelerken (Newton & Newton, 2007) bazıları ise ders kitaplarındaki etkinlikleri ve problemleri incelemişlerdir (Jones & Tarr, 2007; Li, 2000). Li (2000) ders kitabı analizlerinin bir bütün olarak yapılmasını önermiş ve bunun ders kitabı analizleri için daha güvenilir sonuçlar vereceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da kitap içindeki anlatı içerikleri ile etkinlikler/problemler birlikte incelenmiştir, çünkü kitaptaki matematiksel içerikler öğrencilerin akıl yürütme ve ispatı tanıyabilecekleri kısımlar iken, etkinlikler/problemler öğrencilerin ispat aktivitelerine katılımlarını sağlayacak ortamı oluşturmaktadır. Uluslararası çalışmalarda belirtildiği gibi ders kitaplarının içerikleri öğrenci öğrenmesini ne seviyede desteklediği ya da öğretimde ne kadar etkili olduğu konusunda yeterince çalışma yapılmamaktadır (Reys vd., 2004). Ülkemizde de ders kitaplarının analizleri yeterince yapılmamakta ve ders kitabı seçimlerindeki kriterler net olarak ortaya konulmamaktadır. Bu çalışmada ders kitabında matematiğin önemli kavramlarından biri olan matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin nasıl yer aldığı araştırılmaktadır. Ders kitaplarının matematik öğretiminde öğretmen tarafından direkt olarak kullanılan bir araç olduğu göz önüne alındığında, öğrencilere ne tür etkinlikler sunduğu daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin ve araştırmacıların ders kitabının sunduğu fırsatları daha iyi bilmesi, öğrencilerden beklentilerini de belirlemelerini sağlayacaktır. Bu çalışmanın sonuçları ders kitaplarında öğrencilere akıl yürütme ve ispat ile ilgili sunulabilecek fırsatlar bağlamında da tartışılacaktır.

Bu bağlamda bu çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir:

"Matematiksel akıl yürütme ve ispatın 8.sınıf ders kitabındaki niteliği ve kapsamı ne şekildedir?"

YÖNTEM

Ders kitapları incelendiğinden araştırma bir doküman analizi çalışmasıdır. Matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerini analiz etmek için içerik analizi (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011) yöntemi kullanılmıştır. Bu bölümde, ders kitabındaki matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerine örnekler verilip, analiz birimi, bu çalışmanın analitik çerçevesi ve analiz için kullanımı açıklanacaktır.

Ders Kitabı

Türkiye’de merkezi bir eğitim programı yürütülmektedir ve her öğrenci aynı kazanımları takip etmektedir. Verilmek istenen kazanımlar MEB tarafından belirlenmiş olup, okutulacak olan kitaplar da bu kazanımlara uygunluklarına göre seçilmektedir (MEB, 2018). Bu çalışmada da Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile sekizinci sınıflarda ders kitabı olarak okutulması kabul edilen Erkan Kişi tarafından yazılmış ve EKOYAY tarafından basılmış kitap analiz edilmiştir. Bu kitabın seçilme nedeni Türkiye'nin birçok ilinde ve çalışmanın yapıldığı ilde bu kitabın okullarda zorunlu ders kitabı olarak kullanılmasındadır. Ders kitabının tanım şemasında ders kitabının içeriği ayrıntılı açıklanmış ve belirli kısımların ne amaçla verildiği okuyucuya sunulmuştur. Bu kısımlar Hazırlık Çalışması/Giriş, Örnek (çözümleriyle birlikte), Etkinlik, Problem (çözümleriyle birlikte), Uyarı, Bilgi, Teknoloji, Bilgimizi Ölçelim ve Ünite Değerlendirme Soruları şeklinde sıralanmaktadır. Tanıtım şemasında olduğu gibi ders kitabında konulara bir *Hazırlık Çalışması*yla başlanmıştır. Hazırlık çalışmalarının amacı "Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak konuya hazırlık yapmaları amacıyla düzenlenmiş çalışmalardır." (s. 8) şeklinde açıklanmıştır. Ders kitabında hazırlık çalışmaları tarihi bir bilgi, konunun kısa bir özeti veya öğrencilere yönlendirilmiş bir problem durumu olabilmektedir. Ders kitabındaki bir diğer tema *Örnekler* kısmıdır ve konuyla ilgili uygulamalar ve çözümleri bu kısımda verilmiştir. Bunun yanı sıra ders kitabında *Uyarı* kısmı "Konu işlenirken ulaşılan bazı sonuçlar ve dikkat edilmesi gereken bazı uyarıları" (s. 8) sunmaktayken, *Bilgi* kısmı öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgileri sunmaktadır. Ders kitabında ayrıca *Etkinlik* kısmı "Öğrencilerin akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözüme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar" (s. 9) olarak sunulmuştur. *Problem* kısmı ise "Konuyla ilgili günlük hayattan gerçek veya gerçekçi problemleri" çözümleriyle birlikte sunmaktadır. Son olarak *Teknoloji* kısmı "Bilgi ve İletişim Teknolojilerini etkili ve yerinde kullanabilmeye yönelik etkinliklerin" (s. 8) verildiği bölüm olarak sunulmuştur. Kitapta bu kısımların yanı sıra öğrencilerin sınıfta veya sınıf dışında çözümleri istenebilecek her konunun sonunda "Bilgimizi Ölçelim" kısmı ve her ünitenin sonunda "Ünite Değerlendirme Soruları" yer almaktadır. Bu soruların çözümleri veya cevap anahtarları kitabın son kısmında öğretmen ve öğrenciyle paylaşılmıştır. Kitabın içerisinde ayrıca öğrencileri proje yapmaya teşvik edecek iki adet de "Proje Örneği" mevcuttur.

MEB Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı; Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu çalışmada incelenen ders kitabı Sayılar ve İşlemler, Kareköklü İfadeler ve Veri Analizi, Olasılık ve Cebirsel İfadeler, Denklemler ve Eşitsizlikler, Geometri ve Dönüşümler ile Geometrik Cisimler olmak üzere toplam 6 ünitelerden oluşmakta ve MEB (2018)'in bütün öğrenme alanlarını içermektedir.

Bu çalışmada sadece sekizinci sınıf ders kitabına yoğunlaşılmasının temel nedeni bu sınıf seviyesinde ortaokul düzeyinde alt sınıflara göre daha üst düzey matematiksel içeriğin temsil edilmiş olmasıdır. Buna bağlı olarak öğrencilerin sekizinci sınıfta matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinlikleriyle karşılaşma ihtimallerinin daha yüksek olduğu düşünülmüştür.

Veri analizi

Analiz Birimi

Bu çalışmanın temel amacı sekizinci sınıf ders kitabında matematiksel akıl yürütme ve ispatın yeri ve niteliğini araştırmak olduğundan, tüm içerik sayfa sayfa analiz edilmiştir. Kitapta her sayfada yer alan her hazırlık çalışması, örnek, uyarı, bilgi, etkinlik, problem ve teknoloji kısmı ayrı ayrı kodlanmıştır. Ayrıca her konu ve ünite sonundaki sorular da matematiksel akıl yürütme ve ispat bağlamında incelenmiştir. Bu şekilde kitapta ispat öğretimine fırsat vereceği düşünülen toplam 998 adet matematiksel akıl yürütme ve ispat içeriği olduğu belirlenmiş ve bu içerikler ispata yönelik amaçlarına göre kodlanmıştır. Bundan sonraki kısımlarda bu içerikler ispat etkinliği olarak adlandırılacaktır.

Analistik Çerçeve ve Verilerin Kodlanması

Bu çalışmanın analitik çerçevesi literatürdeki mevcut çerçevelerden uyarlanarak oluşturulmuştur (Thompson, Senk ve Johnson, 2012; Stylianides, 2009; Bieda vd., 2014). Tablo 1'de görüldüğü gibi, Problemin türü olarak kodlanan ilk kısım kitabın içeriklerini ayırmak için kullanılmış olan kısımdır, yani ispat etkinliğinin nerede araştırıldığını gösteren kısımdır. Kitapta Hazırlık Çalışması/Giriş, Örnek (çözümleriyle birlikte), Etkinlik, Problem (çözümleriyle birlikte), Uyarı, Bilgi, Teknoloji, Bilgimizi Ölçelim ve Ünite Değerlendirme Soruları olmak üzere sekiz kısım bulunmaktaydı. Bunlardan Örnek kısmı ve Problem kısmı birbirlerine benzer olduklarından birleştirilmiş ve "Örnek" olarak kodlanmıştır. Aynı şekilde Bilgimizi Ölçelim ve Ünite Değerlendirme Soruları kısımları da birleştirilerek "Alıştırma" olarak kodlanmıştır. Her ne kadar teknoloji ispat etkinliklerini sunmak için önemli bir fırsat olsa da kitapta teknoloji sadece geometride GeoGebra etkinliği için kavram öğretimine yönelik ve toplamda iki defa kullanıldığından bu kısım analitik çerçeveden çıkarılmıştır ve etkinlik türüyle birleştirilmiştir.

Tablo 1
Ders kitabı incelemek için analitik çerçeve

KATEGORİLER			
	Problem Türü	İspat Etkinliğinin Amacı	Olası Argümanın Türü
KODLAR	Hazırlık Çalışması	Varsayımda bulunma ve araştırma	İspat
	Örnek	a- Varsayımda bulunma	Genelleyici örnek
	Etkinlik	b- Varsayımı araştırma (inceleme)	Mantıkla oluşturulan
	Uyarı	Argüman oluşturma/değerlendirme	argümanlar
	Bilgi	a- Argüman oluşturma	Örnek tabanlı argüman
	Alıştırma	b- Argümanı değerlendirme	

Analistik çerçevenin ikinci kısmını ispat etkinliğinin amacı oluşturmaktadır. Burada iki temel kod yer almaktadır (Thompson, Senk ve Johnson, 2012; Bieda vd., 2014): 1) Varsayımda bulunma ve araştırma, 2) Argüman oluşturma/değerlendirme. Bu kodların alt kodları ise şu şekildedir:

Varsayımda bulunma/araştırma

- Varsayımda bulunma: Öğrencilerden verilen bir örüntüden varsayımlar oluşturmalarını isteyen etkinlikler (spesifik bir terimdeki örüntüyü bulma veya n. terimdeki ifadeyi bulma bu kategoriye girmektedir.).
- Varsayımı araştırma (inceleme): Matematiksel bir varsayım veya iddia verilerek öğrenciden bunun doğruluğunu/yanlışlığını araştırması isteyen etkinlikler

Argüman oluşturma/değerlendirme

- Argüman oluşturma: Öğrenciden matematiksel bir ifade için ispat yazması istenen etkinlikler (aksine örnek istemede bu kategoride yer almaktadır)
- Argümanı değerlendirme: Öğrenciden kitapta verilen bir argümanın geçerli bir argüman olup olmadığını değerlendirmesini isteyen etkinlikler

Son olarak, ortaya çıkarılabilecek olası argümanların ne olacağı da, Stylianides (2009) tarafından geliştirilen dört alt kod kullanılarak ortaya konulan gerekçelere göre farklılaştırılmıştır. Bunlar ispat, genelleyici örnek, mantıkla oluşturulan argümanlar (ancak ispat sayılmak için yeterli sayılmazlar), ve örnek tabanlı argümandır. İspat (demonstration) öğrenci tarafından oluşturulan matematiksel olarak geçerli argümanları temsil etmek için kullanılmıştır. Burada daha önce verildiği gibi ispat matematiksel bir iddia için veya aleyhte kabul edilen gerçeklere dayanan geçerli bir argüman olarak tanımlanmaktadır (Stylianides, 2007). Bu bir karşıt örnek ile matematiksel bir iddiayı çürütmek olabileceği gibi, formal matematiksel ispatlar veya görsel ispatlar olabilir. Genelleyici örnek, belirli bir örneğin özelliklerine dayanmadan genel muhakeme yapısını ortaya çıkaran belirli bir örnek olarak tanımlanabilir (Stylianides, 2009). Burada verilen argümanın verilen bir örneğin genelleyici yapısını ortaya çıkarması önemlidir ve örnek tabanlı argümanla karıştırılmaması gerekir.

Mantıkla Oluşturulan Argümanlar (Rationale), öğrenci tarafından oluşturulmuş; geçerli ancak ispat olarak kabul edilmeyen argümanları temsil için kullanılmıştır. İspat olmasını engelleyen nokta, bu tür argümanların kabul edilmiş matematiksel ifadelere dayandırılmadan oluşturulmuş olmalarıdır (Stylianides, 2009). Örneğin, iki tek sayının toplamının neden çift bir sayı olduğunu ispatlamak için öğrenci oluşturduğu argümanda çift ve tek sayının tanımını dikkate almamışsa bu argüman mantıkla oluşturulan bir argüman olarak kabul edilmiştir. Görüldüğü gibi bu geçerli bir argümandır ancak ispat sayılması için yeterli görülmemiştir.

Son olarak, örnek tabanlı argüman ise öğrencilerin oluşturdukları argümanların sadece birkaç örnekten oluşması ve herhangi bir genelleyici özelliğe vurgu yapılmaması olarak görülebilir.

Verilerin kodlanmasına öncelikle kodlanacak bölümün kitabın hangi kısmında olduğu belirlenerek başlanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi ders kitabı kısımlara ayrılarak yazıldığından burada kodlar doğrudan başlıklara göre verilmiştir. Sadece ders kitabında Hazırlık Çalışması kısmında bazen başlık olarak hazırlık çalışması atılmışken, bazen başlık atılmamış ve konuya özet bir giriş yapıldığı görülmüştür, bunlar bütünlüğü korumak için hazırlık çalışması kısmında kodlanmıştır. Bu şekilde kitapta yer alan 998 tane kodlanabilir içerik problem türlerine göre kodlanmıştır.

Daha sonra problem türlerinin hangilerinin ispat etkinliği olduğunu belirlemek için ilk aşamada şu anahtar kelime ve kelime öbekleri aranmıştır: açıklayın, tanımlayın, tahmin edin, gösterin, bir kural yazın, nedenini açıklayın, nasıl olduğunu açıklayın, gerekçelendirin ve ispatlayın/kanıtlayın. Bu anahtar kelimeler incelenerek problem türünün ispat etkinliği olup olmadığı belirlenmiştir, ancak bu kelimeler dışında kalan ispat etkinlikleri de olabileceğinden tüm içerik incelenmiştir. Problem türünün ispat etkinliği olduğuna karar verildikten sonra ispat etkinliğinin amacı için tekrardan kodlama yapılmıştır. İspat etkinliğinin amacı belirlendikten sonra bu etkinlik kapsamında oluşturulabilecek potansiyel öğrenci argümanlarının ne olabileceği kodlanmıştır. Ancak bu kodlama tamamen araştırmacının yaptığı çıkarıma göre yapılmıştır, çünkü bu tür etkinliklerin amaçlarını sunacak herhangi bir veri kitapta verilmemiştir. Bunun yanında öğretmenlere ayrıca sunulmuş bir öğretmen kitabı/rehberi de olmadığından çıkarımlar yüzeysel kalmıştır. Konunun öneminden dolayı ve ders kitabı yazan/kabul eden kurumlar için öneri niteliğinde sonuçlarda buna da yer verilmiştir. Ders kitabının içeriğinin kodlanması bittikten sonra öğrenme alanlarına göre ispat etkinlikleri tekrardan sınıflandırılmış ve sunulmuştur.

Değerlendiriciler Arası Güvenilirlik (Inter-rater reliability)

Kodlamanın güvenilirliğini sağlamak için, yazardan başka iki araştırmacı bütün veriyi ikiye bölerek incelemiş ve herkes tarafından kabul edildikten sonra kodların son halleri verilmiştir. Problem türü kodlamasında beklendiği gibi değerlendiriciler arasındaki güvenilirlik %100 olmuştur. İspat etkinliklerinin amacı bölümünde kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik yaklaşık olarak %95 ve olası argümanın türü içinse yaklaşık olarak %80 olarak çıkmıştır. Olası argüman türündeki oranın diğer bölümlere göre düşük çıkmasının nedeni yukarıda da bahsedildiği gibi ders kitabında bu bölümle ilgili yeterince veri olmaması olarak gösterilebilir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada matematiksel akıl yürütme ve ispatın sekizinci sınıf ders kitabındaki yeri incelenmiştir. Bulgular, sekizinci sınıf ders kitabında matematiksel akıl yürütme ve ispatın ders kitabı içeriğinde küçük bir yüzdeye (%7,7) sahip olduğunu göstermiştir. Literatürde konuyla ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bu bulgu beklenen bir durumdur. Bununla birlikte, matematiksel akıl yürütme ve ispatın ders kitabının hangi kısımlarında ve matematiksel öğrenme alanında olduğuna dair önemli sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu bölümde, öncelikle matematiksel ispat etkinliklerinin matematik öğrenme alanlarına göre ve hangi problem türünde olduğu sunulacaktır. Daha sonra öğrenme alanlarına göre ispat etkinliklerinin amacı ve problem türlerine göre olası argüman türü verilecektir.

Ders Kitabındaki Matematiksel Akıl Yürütme ve İspat Etkinliklerinin Dağılımı

Sekizinci sınıf ders kitabı, araştırmacının yöntem kısmında açıklandığı gibi, Hazırlık Çalışması, Etkinlik, Bilgi, Örnek, Uyarı ve Alıştırma olmak üzere altı problem türüne ayrılmıştır. Ders kitabında toplam 998 içerik incelenmiş ve bunların sadece 77 tanesi (%7,7) ispat etkinliği olarak kodlanmıştır. Tablo 2'de, matematiksel öğrenme alanlarına göre her problem türündeki matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin sayısı verilmiştir.

Tablo 2

Matematiksel öğrenme alanlarına göre matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinlikleri ile toplam etkinlik sayısı

Kitap bölümü	Bilgi	Etkinlik	Hazırlık Çalışması	Örnek	Uyarı	Alıştırma	TOPLAM
Öğrenme alanı							
Sayılar ve İşlemler	14* (21)**	3 (5)	3 (5)	2 (103)	8 (12)	0 (108)	30 (254)
Cebir	4 (18)	2 (5)	2 (9)	8 (115)	0 (8)	0 (146)	16 (301)
Geometri ve Ölçme	5 (20)	6 (18)	1 (9)	1 (125)	14 (18)	0 (162)	27 (352)
Veri İşleme	0 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (18)	0 (2)	0 (17)	0 (40)
Olasılık	3 (6)	0 (1)	1 (1)	0 (19)	0 (0)	0 (24)	4 (51)
TOPLAM	26 (68) %38	11 (29) %38	7 (24) %29	11 (380) %2,9	22 (40) %55	0 (457) 0	77 (998) %7,7

* ispat etkinlikleri sayısı; ** (toplam etkinlik sayısı)

Ders kitabında ispat etkinlikleri en çok Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında görülmüştür. Bu bölümdeki içeriğin %11,8 i ispat etkinliği içermektedir. Bu oran Cebir öğrenme alanında %5,3 iken, Geometri ve Ölçme öğrenme alanında bu oran %7,4 ve olasılık öğrenme alanında %7,8 olarak bulunmuştur. Veri İşleme alanında ispat etkinlikleriyle ilgili bir içerik bulunamamıştır. Uluslararası yapılan çalışmalarda da ilkökul ve ortaokul seviyesindeki ders kitabı incelemelerinde benzer sonuçlar bulunmuştur (Bieda ve diğ., 2014; Stylianides, 2009; 2014). Cebir ile Geometri ve Ölçme alanlarında da ispat etkinliklerine az olsa da yer verilmiştir. Olasılık konusunda yer alan ispat etkinliği sayısı her ne kadar sınırlı olsa da, konunun ders kitabındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda oldukça yüksek bir oran olarak görülebilir. Bu, literatürdeki olasılık öğrenme alanında ispat aktivitelerindeki eksikliğe yapılan vurgu düşünülünce (Stylianides, Bieda ve Morselli, 2016), önemli bir kazanım olarak görülebilir. Bununla birlikte Veri İşleme alt alanında herhangi bir ispat aktivitesine yer verilmemesi de önemli bir kayıp olarak görülmüştür. Ders kitabı bir bütün olarak düşünüldüğünde matematiksel akıl yürütme ve ispata verilen yer yetersiz görülmüştür ve öğrencilerin ispat becerilerini geliştirmek için önemli bir fırsatın kaçırıldığı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, Tablo 2 de görüldüğü gibi, matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinlikleri %55 oranı ile en çok Uyarı kısmında yer bulmuştur. Bilgi ve Etkinlik kısımlarındaki içeriklerin %38'i ispat aktivitesiyle ilgiliyken, hazırlık çalışması kısmında bu oran %29 olmuştur. Örnekler kısmında bu oran sadece %2,9 iken alıştırmalar kısmında ispat aktivitesiyle ilgili bir kavrama ulaşılamamıştır.

Matematiksel akıl yürütme ve ispatın, bilgi ve uyarı kısmında yoğunlaşmasının aslında bu kısımlarda verilen matematiksel yapı ve kuralların ispatlanabilir olmasından kaynaklanmakta olduğunu belirtmek önemlidir. Bu durum aslında ders kitabında matematiksel akıl yürütme ve ispata istenilen önemin verilmediğini göstermekte ve bu kısımlarda verilen etkinliklerin sadece öğretmenin bu etkinlikleri matematiksel akıl yürütme ve ispat amacıyla sınıf içinde uygulamasıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı öğretmenin bu etkinlikleri ispat etkinliği olarak kullanacak bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Bieda, 2010). Ayrıca, etkinlikler ve hazırlık çalışması kısmında verilen ispat etkinlikleri ne kadar sınırlı sayıda olsa da öğretmenlere öğrencilerine matematiksel akıl yürütme ve ispat öğretmek için önemli fırsatlar sunduğu görülmüştür. Burada öğrenciler aktif olarak sürecin içinde olacağından gerekli gerekçelendirmeleri yapmaları ve geçerli argüman oluşturma fırsatlarının bulunabileceği düşünülmektedir. Burada incelenen ders kitabı matematiksel bilgi ve becerileri çözümlü örnek ve problemler yoluyla öğrenciye aktarmayı hedeflemiştir. Öyle ki verilen her örnek ve problemin çözümü de ders kitabında yer almıştır. Ancak, örnekler kısmındaki matematiksel akıl yürütme ve ispatın neredeyse hiç yer bulmaması önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Benzer durum alıştırmalar kısmında da söz konusudur ve bu yönüyle ders kitabının öğrencilerin matematiksel işlem becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak ders kitabında matematiksel akıl yürütme ve ispatın kaliteli bir şekilde yer almadığı görülmektedir. Uluslararası yapılan diğer çalışmalarda (örn., Stylianides, 2009; Stacy ve Vincent, 2009; Fujita ve Jones, 2014) da benzer sonuçlar ortaya çıkmasına rağmen bizim ders kitabımızda ispat etkinliklerinin varlığı çok daha az bir düzeydedir. Bu da öğrencilerin matematiksel ifadelerin doğruluğunu araştırma ve gerekçelendirme becerilerini geliştirmelerinin sadece sınıftaki öğretmene bağlı olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı matematik öğretmenlerinin bu önemli boşluğu doldurmaları beklenmektedir.

Ders Kitabındaki Matematiksel Akıl Yürütme ve İspat Etkinliklerinin Amacının ve Olası Argüman Türlerinin Dağılımı

Sekizinci sınıf ders kitabında yer alan matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinlikleri toplamda öğrencilere 77 kez ispat etkinliği ile etkileşim olasılığı vermektedir. Bu 77 ispat etkinliği amaçları bakımından incelendiğinde genellikle varsayımları araştırma amacıyla (49) ve varsayımda bulunma amacıyla (20) sunulabileceği görülmektedir. Argüman oluşturma için ders kitabında öğrencilere sunulabilecek bir ispat aktivitesi bulunmaz iken, verilen bir argümanı değerlendirmek için 8 ispat etkinliği mevcuttur. Tablo 3'te matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin ispatın amacına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3

İspatın amacına göre matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin dağılımları

Öğrenme alanı İspat Amacı	Sayılar ve İşlemler	Cebir	Geometri ve Ölçme	Olasılık	Veri İşleme	TOPLAM
Varsayımda bulunmak	7	5	7	1	0	20
Varsayımı araştırma (inceleme)	20	7	19	3	0	49
Argüman oluşturma	0	0	0	0	0	0
Argüman değerlendirme	3	4	1	0	0	8
TOPLAM	30	16	27	4	0	

Tablo 3'te de görüldüğü gibi ders kitabındaki sınırlı sayıdaki matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinlikleri genellikle öğrencilere varsayımları araştırma (inceleme) veya varsayım oluşturma amacıyla verilmiştir. Bu iki amaç arasındaki önemli bir fark, varsayım oluşturmada öğrenci matematiksel bir varsayımda bulunup, bunun doğruluğunu araştırırken, varsayımı araştırmada ise verilen bir matematiksel ifadeyi (ders kitabında bu genelde bir matematiksel bir kural ya da formül olmuştur) sadece doğruluğu konusunda araştırmaları istenmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin varsayım oluşturmaları sadece varsayımları araştırmalarından daha etkili olarak görülmektedir. Uluslararası literatürde de ders kitaplarında genellikle varsayımı araştırma, varsayım oluşturmadan daha fazla sayıda olduğu görülmektedir (Bieda vd., 2014). Öğrencilerin matematiksel argümanlar oluşturmaları için her iki etkinlik türüyle de etkileşimde bulunması önemlidir.

Tablo 3'teki önemli bir diğer sonuç ise ders kitaplarında öğrencilerden direkt olarak argüman oluşturmalarını isteyen hiçbir etkinliğin bulunmamasıdır. Öğrenciler varsayımlarda bulduklarında veya varsayımları incelediklerinde doğal olarak argüman oluşturacaklardır ancak öğrencilere doğrudan argüman oluşturmaları için fırsatların da ders kitabında sunulması önemlidir. Çünkü bu şekilde varsayım oluşturma ile ispat arasındaki farkı görebilir ve geçerli argüman oluşturabilmelerine olanak sağlanabilir. Ayrıca, ders kitabında çok az sayıda argüman değerlendirme ile ilgili etkinlik mevcuttur. Matematiksel argümanların ispat olup olmadığını değerlendirmek en az ispat oluşturmak kadar önemlidir (Bieda vd., 2014). Bundan dolayı hem argüman oluşturma hem de argüman değerlendirmeye ders kitabında çok az yer verilmesi kitabın önemli bir eksiği olarak görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin genellikle formal matematiksel ispatlar oluşturmaları beklenmese de öğrencilerin farklı şekillerde ikna edici argüman oluşturmaları beklenmektedir. Tablo 4'te matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin oluşturulabilecek olası argümanlara göre dağılımları verilmiştir. Ders kitabındaki matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin ortaya çıkaracağı olası argümanlar incelendiğinde genellikle ispat oluşturmaya (57) olanak verildiği görülmüştür. Genelleyici örnek şeklinde argüman oluşturmaya olanak veren 9 ispat etkinliği mevcuttur. Genelleyici örnek de geçerli bir ispat olarak sayıldığından, ders kitabında ortaya çıkacak olası argümanların 66 tanesinin geçerli ispat olarak ortaya çıkması beklenmektedir. Ayrıca 5 kez mantıkla oluşturulan argümanlar ve 6 defa da örnek tabanlı argümanlar oluşturma olasılığı mevcuttur. Burada önemli bir not olarak belirtilmesi gerekir ki, öğrenciler ispat olarak kodlanmış bütün etkinliklerde sadece örnekler kullanarak örnek tabanlı argümanlar oluşturabilirler ya da matematiksel olarak doğru ve mantıklı argümanlar oluşturabilirler. Yani burada verilen kodlarda öğrencilerin bütün argümanları oluşturacağı anlamına gelmez, ancak ders kitabındaki bilgiler düşünüldüğünde öğrencilerin geçerli ispat (ispat ve genelleyici örnek gibi) oluşturabilecek bilgilerinin olduğu varsayılmıştır. Yöntem kısmında da belirtildiği gibi bu sonuçların başka bir araştırmacı tarafından farklı argüman türleri şeklinde kodlanabileceği unutulmamalıdır.

Tablo 4

Oluşturulabilecek olası argümanlara göre matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin dağılımları

Argüman türü	Öğrenme alanı					
	Sayılar ve İşlemler	Cebir	Geometri ve Ölçme	Olasılık	Veri İşleme	Toplam
İspat	21	8	25	3	0	57
Genelleyici örnek	6	3	0	0	0	9
Mantıkla oluşturulan argümanlar	3	1	0	1	0	5
Örnek tabanlı argüman	0	4	2	0	0	6
TOPLAM	30	16	27	4	0	

İspat olarak sayılabilecek geçerli argümanlara daha çok yer verilmesi kitabın önemli bir artı özelliği olarak görülebilir. Ancak, kitapta yer alan çoğu bilgi ve uyarı içeriğinin matematiksel kural ve formül içermesi ortaya çıkabilecek olası argümanların ispat olarak kodlanmasının da temel nedeni olmuştur. Yani, matematiksel kuralların ve yapıların ders kitabında çokça yer almasından dolayı bu bulgu yanıltıcı olabilir.

Tablo 4'teki sonuçlar, uluslararası literatürle karşılaştırıldığında burada incelenen ders kitabında daha fazla geçerli ispat argümanı oluşturmaya fırsat verildiği görülebilir (Bieda vd., 2014; Stylianides, 2012; Otten, Gilbertson, Males, ve Clark, 2014). Ancak uluslararası yapılan çalışmalarda öğrenci kitabının yanı sıra öğretmen kitabı da incelenmiştir ve buna göre ortaya çıkacak olası argüman türleri belirlenmiştir. Maalesef, Türkiye'de öğretmenlere ders kitabındaki etkinlikleri kullanmada yol gösterebilecek herhangi bir kaynak bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada olası argüman türleriyle ilgili sonuçlar sadece öğrencilerin kullandığı ders kitabına göre yapıldığından daha fazla spekülasyon olarak görülebilir.

Bulguların genelinde de görüldüğü gibi, aksine örnek kullanımı ders kitabında neredeyse hiç yer almamıştır. Bu da öğrencilerin her verilen matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerini otomatik olarak doğru kabul etmelerine ve bu ifadelerin yanlış olacağını hiç düşünmemelerine neden olabilir. Öyle ki, matematiksel bir ifadenin doğruluğunu göstermek kadar onun yanlışlığını da göstermek önemlidir (Epp, 1998). İlgili literatür ayrıca öğrencilerin aksine örneğin anlamını tam kavrayamadıklarını ve bir aksine örneğin matematiksel ifadenin yanlış olduğunu ispatlayacağına inanmadıklarını da göstermiştir (Harel ve Sowder, 1998). Bundan dolayı ders kitabında aksine örneğe hiç yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İspat matematiğin en önemli kavramlarından biridir ve matematiğin kalbi olarak görülmektedir (Hanna, 2018). Bu öneminden dolayı hem araştırmacılar hem de eğitim yapımcılar ispatın her sınıf seviyesinde verilmesi gereken önemli bir matematiksel bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının da bu öneme uygun olarak öğrencilere ispat becerilerini geliştirecek olanaklar sunmaları gerekmektedir. Bu sebeple ders kitapları öğrencilerin ispatı öğrenmelerine olanak verecek önemli bir araçtır. Eğer ispat öğrenmek için yeterli fırsatlara ders kitaplarında yer verilmemişse, bu tür etkinliklerin ders anlatımı sırasında da ortaya çıkmayacağı büyük olasılıktır. Çalışma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin ders kitabına bağlı olarak yeterli düzeyde ispat ile ilgili aktivitelere katılma olasılıklarının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Eğer öğretmen derste matematiksel akıl yürütme ve ispata yeterince önem vermez ise öğrenciler ispat becerilerini kazanamamış olacak ve matematiğin önemli bir kavramından mahrum kalmış olacaklardır. Bundan dolayı ders kitaplarında matematiksel akıl yürütme ve ispata daha çok yer verilmelidir ve öğretmenlerin sınıflarında bu tür aktiviteleri uygulamaları da önem arz etmektedir. Ders kitabında matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerinin yeterince yer bulamamasından dolayı, öğretmenlerin bu eksikliği doldurup, öğrencilerinin ispat becerilerini geliştirecek etkinlikler sunması öğretmenler üzerinde ekstra bir yük oluşturmaktadır.

Ders kitaplarının sınıf içi uygulamaları üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin genellikle ders kitabındaki tüm konu veya bölümleri öğretmedikleri, genellikle zamandan dolayı ders kitabının tamamını neredeyse hiç bitiremediklerini göstermektedir (Altun, Arslan, ve Yazgan, 2014; Bieda, 2010; Tarr vd., 2006; Thompson & Senk, 2010). Öyle ki, Bieda (2010) öğretmenlerin genellikle ispatı kendi derslerinde neredeyse hiç plana çıkarmayıp, ders kitabındaki etkinliğin bilişsel talebini azaltarak örnek tabanlı argümanları öncelediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin bu eğilimi ders kitaplarındaki matematiksel akıl yürütme ve ispatın eksikliği de düşünülünce daha vahim bir durum almaktadır. Bu da öğrencilerin matematiksel akıl yürütme ve ispatı tam

olarak öğrenememelerine neden olmakta ve onların matematiksel düşünmelerini etkilemektedir. TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin bu tür becerileri ölçülmekte ve bizim öğrencilerimizin de bu sınavlardaki yeri düşünüldüğünde durumun hiç de iç açıcı olmadığı görülmektedir. Ayrıca ulusal merkezi sınavlardaki soruların akıl yürütme ve ispattan uzak olması nedeniyle ülkemizde ispata gereken önemin verilmemesi ve zamanın ayrılmaması nedeniyle TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarısız sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Ders kitapları, tüm dünyada matematiğin sınıflarda öğretilmesi ve öğrenilmesi için önemli bir müfredat kaynağıdır (Cai, Ni, ve Lester, 2011; Cai ve Cirillo, 2014). Ders kitapları öğretmenlerin öğrenciler için öğrenme fırsatlarını şekillendirmesinde ve öğretmenlerin öğrenme ve mesleki gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Ders kitabı içeriğinin incelenmesi ve sınıf içinde kullanımı matematik eğitimi araştırmalarında her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Ders kitaplarının uygulayıcıları öğretmenler olduğundan öğretmenlerin ders kitapları ve bunların gelişimi ile profesyonel çalışmalara nasıl dahil edildikleri, müfredat reformlarını nasıl destekleyebilecekleri, öğrencilerin öğrenmelerini nasıl destekledikleri konusunda bir anlayış geliştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Ders kitaplarında bu etkinliklerin nasıl uygulandığı ve ispatın hangi amaçlarının sınıf içi uygulamalarında verildiğinin araştırılması bu ders kitabı analizinin önemini daha da artıracak ve gerçekte ders kitaplarının sınıfta nasıl uygulandığı hakkında önemli bilgiler sunacaktır. Bu amaçla, sadece matematiksel akıl yürütme ve ispat konusunda değil, diğer matematiksel konularda da hem ders kitabı analizinin yapılması hem de sınıf içi uygulamalarını inceleyen gözlemler ve araştırmalar yapılmalıdır. Öğrenci başarısıyla ders kitapları arasındaki ilişki halen net olarak ortaya konulamamıştır ve bu alanda ciddi çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Fan et al., 2013). Bu konuda öğrencilerin matematiksel akıl yürütme ve ispat becerilerinin ders kitabıyla ilişkisi incelenmelidir.

Matematiksel akıl yürütme ve ispatın önemine rağmen ders kitaplarındaki yerinin çok sınırlı olmasının nedeni net değildir. Bundan dolayı program geliştiricilerin ve ders kitabı yazar kurum ve kuruluşların bu kararının arkasındaki nedenlerin araştırılması önemli bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra ders kitabı hazırlayıcıların; matematiksel akıl yürütme ve ispata daha çok yer vermeleridir. Ders kitaplarında matematiksel ifadelerin doğruluğunun araştırılmasının yanı sıra yanlışlığının da araştırılabileceği etkinliklere yer verilmeli ve aksine örnek kullanımına olanak sunacak etkinlikler öğrencilere sunulmalıdır. Öğrencilerin ispat oluşturma/yazma becerilerini geliştirecek etkinliklerin yanı sıra onlara ispatları değerlendirme fırsatı sunacak etkinlikler de ders kitabında yer almalıdır.

Bu çalışma bir ders kitabı analizi olduğundan dolayı doğal birkaç sınırlılığı bulunmaktadır. Burada sadece bir ders kitabı bir sınıf seviyesine göre analiz edilmiştir. MEB tarafından onaylanmış ikinci ders kitabı bundan farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Ayrıca, bu çalışmada matematiksel akıl yürütme ve ispat etkinliklerini sadece burada oluşturulan analitik çerçeveye göre yorumlamak gereklidir, başka analitik çerçevelerde başka sonuçlar çıkabilir ve bu tür çalışmalara da ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alibert, D. (1988). Toward new customs in the classrooms. *For the Learning of Mathematics*, 8(2), 31-43.
- Alibert, D., & Thomas, M. (1991). Research on mathematical proof. In D. Tall (Ed.) *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 215-230). Kluwer: The Netherlands.
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Balacheff, N. (1991). The benefits and limits of social interaction: The case of mathematical proof. In *Mathematical knowledge: Its growth through teaching* (pp. 173-192). Springer, Dordrecht.
- Begle, E. (1973). Some lessons learned by SMSG. *Mathematics Teacher*, 66, 207-214.
- Bell, A. (1976). A study of pupils' proof – explanations in mathematical situations. *Educational Studies in Mathematics*, 7, 23-40.
- Bieda (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: challenges and opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(4), 351-382.
- Bieda, K. N., Ji, X., Drwencke, J., & Picard, A. (2014). Reasoning-and-proving opportunities in elementary mathematics textbooks. *International Journal of Educational Research*, 64, 71-80.
- Cai, J., & Cirillo, M. (2014). What do we know about reasoning and proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analyses. *International Journal of Educational Research*, 64, 132-140.
- Cai, J., Ni, Y., & Lester, F. K. (2011). Curricular effect on the teaching and learning of mathematics: Findings from two longitudinal studies in China and the United States. *International Journal of Educational Research*, 50, 63-64.

- Çavuş Erdem, Z. , Doğan, M.F., Gürbüz, R. & Şahin, S . (2017). Matematiksel Modellemenin Öğretim Araçlarına Yansımaları: Ders Kitabı Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (ADYÜEBD)*, 7(1), 61-86.
- Chazan, D., & Lueke, H. M. (2009). Exploring tensions between disciplinary knowledge and school mathematics: Implications for reasoning and proof in school mathematics. *Teaching and learning mathematics proof across the grades*, 21-39.
- Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Dede, Y. & Karakuş, F. (2014). Matematiksel ispat kavramına pedagojik bir bakış: Kuramsal bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-71.
- Department for Education. (2013). Mathematics: Programmes of study: Key Stages 1-2 (National Curriculum in England). Retrieved, 2018, from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239129/PRIMARY_national_curriculum_-_Mathematics.pdf
- Dogan, M. F. (2015). *The Nature of Middle School In-Service Teachers' Engagements in Proving-Related Activities*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, USA.
- Dogan, M.F. (2018). Analyzing Textbooks to Teach Proof Related Activities at Middle School Level. *Proceedings of International Conference On Mathematics: "An Istanbul Meeting for World Mathematicians" Minisymposium on Approximation Theory Minisymposium on Math Education*, 139-143.
- Dogan, M. F. (2019). The Nature of Middle School In-Service Teachers' Engagements in Proving-Related Activities. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 100-130.
- Dole, S., & Shield, M. J. (2008). The capacity of two Australian eighth-grade textbooks for promoting proportional reasoning. *Research in Mathematics Education*, 10(1), 19-35.
- Epp, S. S. (1998). A unified framework for proof and disproof. *Mathematics Teacher*, 91, 708-713.
- Eisenmann, T., & Even, R. (2011). Enacted types of algebraic activity in different classes taught by the same teacher. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 867-891.
- Fan, L., & Kaeley, G. S. (2000). The influence of textbooks on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4), 2-9.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: development status and directions. *ZDM*, 45(5), 633-646.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Fujita, T., & Jones, K. (2014). Reasoning-and-proving in geometry in school mathematics textbooks in Japan. *International Journal of Educational Research*, 64, 81-91.
- Grouws, D. A., Smith, M. S., & Sztajn, P. (2004). The preparation and teaching practices of United States mathematics teachers: Grades 4 and 8. In P. Kloosterman & F. K. Lester Jr. (Eds.), *Results and interpretations of the 1990-2000 mathematics assessments of the National Assessment of Educational Progress* (pp. 221-267). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange*, 21(1), 6-13.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23.
- Hanna, G. (2018). Reflections on proof as explanation. In *Advances in Mathematics Education Research on Proof and Proving* (pp. 3-18). Springer, Cham.
- Hanna, G., & de Bruyn, Y. (1999). Opportunity to learn proof in Ontario grade twelve mathematics texts. *Ontario Mathematics Gazette*, 37(4), 23-29.
- Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. In A. Schoenfeld, J. Kaput, & E. Dubinsky (Eds.), *Research in collegiate mathematics education, III* (pp. 234-283). Washington DC: Mathematical Association of America.
- Harel, G., & Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 2, 805-842.
- Healy L. & Hoyles C., (2000). A study of proof conceptions in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 396-428.
- Herbst, P., & Brach, C. (2006). Proving and doing proofs in high school geometry classes: What is it that is going on for students?. *Cognition and Instruction*, 24(1), 73-122.
- Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 389-399.
- Isler, I. (2015). *An Investigation of Elementary Teachers' Proving Eyes and Ears*. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Wisconsin-Madison, USA.

- Jones, D. L., & Tarr, J. E. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4–27. doi:10.1.1.154.6160
- Knuth, E. (2002). Teachers conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5(1), 61–88.
- Knuth, E., Choppin, J., & Bieda, K. (2009). Middle school students' production of mathematical justifications. In D. Stylianou, M. Blanton, & E. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective* (pp. 153–170). New York, NY: Routledge.
- Levin, S. W. (1998). Fractions and division: Research conceptualizations, textbook presentations, and student performances (Doctoral dissertation). University of Chicago. Dissertation Abstracts International, 59, 1089A.
- Li, Y. (2000). A comparison of problems that follow selected content presentations in American and Chinese mathematics textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31, 234–241. doi:10.2307/749754
- Mariotti, M. A. (2006). Proof and proving in mathematics education. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, present and future* (pp. 173–204). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Miyakawa, T. (2012). Proof in geometry: A comparative analysis of French and Japanese textbooks. *Proceedings of PME 36*, 3, 225–232.
- Moore, R.C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27, 249–266.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Research Council. (2004). *On evaluating curricular effectiveness: Judging the quality of K–12 mathematics evaluations*. Washington, DC: National Academy Press.
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2007). Could elementary mathematics textbooks help give attention to reasons in the classroom? *Educational Studies in Mathematics*, 64, 69–84. doi:10.1007/s10649-005-9015-z
- Otten, S., Gilbertson, N. J., Males, L. M., & Clark, D. L. (2014). The mathematical nature of reasoning-and-proving opportunities in geometry textbooks. *Mathematical Thinking and Learning*, 16(1), 51–79.
- Ozgur, Z. (2017) *Relationships Between Students' Conceptions of Proof and Classroom Factors*. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Wisconsin-Madison, USA.
- Pickle, M. C. C. (2012). Statistical content in middle grades mathematics textbooks. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, USA.
- Reid, D. (2005). The meaning of proof in mathematics education. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the 4th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 458–468). Sant Feliu de Guixols, Spain.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246.
- Reys, B. J., Reys, R. E., & Chávez, O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61–66. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000). Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. *Paper presented at the 81st annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Schoenfeld, A.H. (1994). What do we know about mathematics curricula? *Journal of Mathematical Behavior*, 13(1), 55–80.
- Stacey, K., & Vincent, J. (2009). Modes of reasoning in explanations in Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 271–288.
- Stein, M. K., Remillard, J. T., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester, Jr., (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319–369). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Stylianides, A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 289–321.
- Stylianides, A. J., Bieda, K. N., & Morselli, F. (2016). Proof and argumentation in mathematics education. In A. Gutiérrez, G. C. Leder, & P. Boero (Eds.), *The second handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 315–351). Rotterdam: Sense Publishers.

- Stylianides, G. J. (2009). Reasoning-and-proving in school mathematics textbooks. *Mathematical Thinking and Learning*, 11(4), 258–288.
- Stylianides, G. J. (2014). Textbook analyses on reasoning-and-proving: Significance and methodological challenges. *International Journal of Educational Research*, 64, 63–70.
- Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Weber, K. (2017). Research on the teaching and learning of proof: Taking stock and moving forward. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 237–266). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Stylianou, D. A., Blanton, M. L., Knuth, E. J. (Eds.). (2010). *Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective*. Routledge & National Council of Teachers of Mathematics.
- Thompson, D. R., Senk, S. L., & Johnson, G. J. (2012). Opportunities to learn reasoning and proof in high school mathematics textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43, 253–295.
- Uğurel, I.; Morali, S. (2010). Bir Ortaöğretim Matematik Dersindeki İspat Yapma Etkinliğine Yönelik Sınıf içi Tartışma Sürecine Öğrenci Söylemleri Çerçevesinde Yakından Bakış, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 135 – 154.
- Vincent, J., & Stacey, K. (2008). Do mathematics textbooks cultivate shallow teaching? Applying the TIMSS video study criteria to Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Mathematics Education Research Journal*, 20(1), 82–107.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

İletişim/Correspondence

Dr. Muhammed Fatih DOĞAN
mfatihdogan@adiyaman.edu.tr

Determination of Psychometric Properties of the Parents Burnout Scale

Avşar Ardıç, Ege University, ORCID ID: 0000-0002-9634-1437
Seray Olçay, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-5007-7466

Abstract

Participation of a new member to the family has some positive and negative effects for the family. At the same time, the new member with developmental disabilities leads to an increase in these negative effects and an increase in the responsibilities of the parents. Over time, these responsibilities expected from parents can cause a burden on parent). It is that also called parental burnout and involves cognitive, emotional and physical fatigue in parents of children with developmental disabilities. The aim of this study is to determine the psychometric properties of the "Parents Burnout Scale" developed by Kaner (2007) over parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). For this purpose, research is designed with descriptive research design. Participants of study were the parents of the 237 children with ASD. Validity and reability analyzes of the data collected from the participants were carried out and it was seen that the Parents Burnout Scale was a valid and reliable tool in determining the burnout level of the parents of children with ASD.

Keywords: Parents burnout, parents burnout scale, autism spectrum disorder, validity, reability.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 619-632
DOI: 10.17679/inuefd.531692

Article type:
Research article

Received : 24.02.2019
Accepted : 17.05.2019

Suggested Citation

Avşar, A. & Olçay, S. (2019). Determination of psychometric properties of the parents burnout scale. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 619-632. DOI: 10.17679/inuefd.531692

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of burnout was first used to describe the emotional exhaustion manifested by the failure of employees with a high workload, fatigue, energy and power loss (Freudenberger, 1974). Initial research on burnout focused on people working in different professions. In the following periods, it is stated that burnout associated with prolonged stress is not only associated with work life (Breso, Salanova and Schaufeli, 2007; Hu and Schaufeli, 2009), marriage (Aydoğan and Kızıldağ, 2017) and parenthood (Norberg, 2007; Shearn and Todd, 1997; Weiss, 2002).

Burnout, despite being examined through the different roles that individuals have made over the role as parents is to take care of the small number of studies. Being a parent is a process that is perceived as positive but brings with it negative changes (Figley, 1998). Specially, having a child with developmental delay, inadequacy, or chronic health problems, additional stress sources by minimizing the ideal child-rearing efforts of parents (Küçüker, 1997; O'Shea, O'Shea, Algozzine and Hammitte, 2001); additional responsibilities (Chadwick et al., 2013); which brings cognitive, emotional and physical fatigue (Melamed, Kushnir and Shiran, 1992). This situation is called as parental burnout. Research and expert opinions show that there is a strong relationship between the inadequacy of children or chronic health problems and the levels of burnout of parents (Norberg, Mellgren, Winiarski and Forinder, 2014; Weiss, 2002); It is shown that the level of burnout of parents with a child with a disability or chronic health problems is higher than that of a healthy child (Lindström, Aman and Norberg, 2010; Norberg, 2007; Norberg et al., 2014; Poslawsky, Naber, Van Daalen and Van Engeland, 2014; Shearn and Todd, 1997).

Purpose

A significant number of children who show developmental characteristics that are not suitable for parents' ideal child-rearing efforts constitute children with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD). The severity of the symptoms and symptoms of repetitive behaviour and interest in children with ASD is limited, affecting the participation of children with ASD in daily life activities at different levels and causing differences in the level of support they need to maintain these activities [American Psychiatric Association (APA), 2013]. As the level of support required increases, the level of burnout that parents experience due to the diagnosis of their children also increases (Poslawsky et al., 2014; Segeren and Fernandes, 2016; Weiss, Wingsiong and Lunsy, 2014). Although there was made an effort to measure the burnout of parents with children with ASD in the international and Turkish literature, there was no study that examined the psychometric properties of a tool used to determine burnout of parents with a diagnosis of ASD or a tool used to determine the level of burnout of parents in pediatric parents who were diagnosed with ASD. Based on these limitations, the aim of this study was determined the validity and reliability of the Parents Burnout Scale (PBS) developed by Kaner (2007).

Method

This research was conducted with descriptive research design. The parents of the children diagnosed with ASD are the universe of research. In this research, a sample of the study was determined by purposive sampling method. The formation criterion of the sample is to have health board report showing that children are diagnosed with ASD. The study was carried out with 237 parents, 184 mothers (78%) and 53 (22%) fathers who have children with ASD and fulfilled PBS. The mean age of the participants was 38.64 and the standard deviation was 7.95. In this research, data were collected with "Participant Demographic Information Form" and PBS. The factor structure of PBS was investigated by exploratory factor analysis (EFA), which is one of the basic methods used in determining the structures of the scales (Çelik and Yılmaz, 2013). The relationship between the subscales and total score of PBS was analysed by Pearson correlation coefficient. The internal consistency of the scale scores was analysed with Cronbach's alpha coefficient. Two-half reliability was used to calculate the reliability of the PBS and the Spearman-Brown two-half reliability coefficient was calculated. In addition of two-half reliability, test-retest reliability was calculated by data gathered from 36 parents in living Izmir province. The time between two applications is approximately 3 months. Scale scores were also analysed for item-total correlations and the results were reported in the findings section.

Findings

As a result of the exploratory factor analyses made with the data collected from the parents of children with ASD, seven items (11th, 13th, 14th, 24th, 29th, 31st, and 32nd) were excluded from the scale because of confused items. The structure of PBS with 52-items was reduced to 45 items by subtracting confused seven items from the scale. It is observed that item factor loadings in the first state of PBS ranged from .41 to .77 (Kaner, 2007). In this study, it was seen that item factor loads ranged between .50 and .82. In this research, item factor loads of PBS is increased according to the original study. In addition, factor rotation results showed that the variance explained by four factors was 59.09%. In the reliability and validity study conducted by Kaner (2007), it is seen that the four-factor structure on 52 items explains 51.02% of the total variance. In this study, although the number of items decreased compared to the initial state, the percentage of the variance explained by the scale increased. It is seen that the subscale total score correlations made to provide additional evidence for the validity of the PBS were between .47 and .92. This correlation coefficient was statistically significant ($p < .01$). However, this subscale total score correlation coefficient is lower than the first study conducted by Kaner (2007) because, in the first study, the subscale total score correlations ranged from .73 to .95 (Kaner, 2007). This is thought to be caused by the low number of participants and the number of items compared to the first study. Another evidence for validity is to examine the correlations of the subscales. The correlation between the subscales was statistically significant ($p < .01$). The item-total score correlation, which was accepted as evidence for both validity and reliability, was also calculated for the data collected from the parents' children who were diagnosed with ASD. In this study, the item total score correlations of 45 items were between .20 and .78.

The reliability of PBS was analysed for reliability in terms of internal consistency with Cronbach alpha coefficient and two-half reliability. In this study, the Cronbach's alpha coefficient of PBS over 45 items is .96. In a study by Kaner (2007), Cronbach's alpha coefficient of PBS over 52 items was found to be .89. In the present study, the Cronbach's alpha coefficient of the final version of PBS was higher than the initial state. In addition, when the Cronbach's alpha coefficients of the subscales are examined, it is seen that the coefficients obtained in this study are generally higher than the coefficients obtained by Kaner (2007). In this study, two semi-reliability, which is another method for determining the reliability of PBS, was calculated. The two semi-reliability of the PBS, calculated from this sample, is .88 and this coefficient is considered to be the lowest coefficient of reliability since it has two semi-reliability. In the first study by Kaner (2007), two-half reliability was not calculated. Test-retest reliability of PBS was calculated by Pearson product-moment correlation, is .98.

Discussion & Conclusion

As a result, when the data obtained in this study conducted on the parents of children who were diagnosed with ASD were analysed; although the number of items decreased to 45, it was observed that the PBS had a four-factor structure and this structure explained 59% of the variance. At the same time, it can be said that the validity of the final state of the PBS is supported by the correlations of the subscale total score correlations and the subscales. When the reliability characteristics of the PBS are examined, it can be said that the vehicle is reliable in terms of internal consistency. When the results of the analysis are examined, it can be seen that PBS can be used as a valid and reliable tool to measure the burnout of the parents with children who are diagnosed with ASD.

Anne-Baba Tükenmişlik Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi

Avşar Ardıç, Ege Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9634-1437
Seray Olçay, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5007-7466

Öz

Aileye yeni bir üyenin katılımının, aile için hem olumlu hem de olumsuz bazı etkileri söz konusudur. Aileye yeni katılan üyenin gelişimsel yetersizliğinin olması olumsuz etkilerin ve anne-babanın sorumluluklarının artmasına neden olmaktadır. Bu durum zaman içerisinde anne-babalardan beklenen sorumlulukların ağır bir yük oluşturmasına ve anne-babaların yıpranmasına neden olabilir. Ebeveyn tükenmişliği olarak da adlandırılan bu yıpranma gelişimsel yetersizliği olan çocukların anne-babalarında bilişsel, duygusal ve fiziksel yorgunluğu beraberinde getirmektedir. Bu araştırmanın amacı Kaner (2007) tarafından geliştirilen "Anne-Baba Tükenmişlik Ölçeği"nin (ATÖ) psikometrik özelliklerinin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların anne-babaları üzerinden belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma betimsel araştırma deseni ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları OSB olan 237 çocuğun anne ve babasıdır. Katılımcılardan toplanan veriler ile ATÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve ATÖ'nün OSB olan çocukların anne-babalarının tükenmişlik düzeyinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ebeveyn tükenmişliği, anne-baba tükenmişlik ölçeği, otizm spektrum bozukluğu, geçerlik, güvenilirlik



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 619-632
DOI: 10.17679/inuefd.531692

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 24.02.2019
Kabul Tarihi : 17.05.2019

Önerilen Atıf

Ardıç, A. & Olçay, S. (2019). Anne-baba tükenmişlik ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 619-632. DOI: 10.17679/inuefd.531692

GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı ilk olarak iş yükü fazla olan çalışanların yaşadıkları başarısızlık, yorgunluk, enerji ve güç kaybı gibi özelliklerle kendini gösteren duygusal tükenmişliği tanımlamak için kullanılmıştır (Freudenberger, 1974). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını biraz daha genişleterek duygusal tükenmişlik bileşenine ek olarak duyarsızlaşma ile bireysel başarı eksikliği bileşenlerinden söz etmişlerdir. Duygusal tükenmişlik duygusal olarak aşırı yüklenme ve yorgunluk; duyarsızlaşma, hissizlik, kişinin kendisine ya da bakım sağladığı kişilere karşı duyarsızlaşması; bireysel başarı eksikliği ise kişinin kendisini yeterli, üretken ve başarılı görmemesi durumu olarak tanımlanmıştır.

Tükenmişlik üzerine ilk araştırmalar farklı mesleklerde çalışan kişiler üzerine odaklanmıştır. İlerleyen dönemlerde uzun süreli strese maruz kalma ile ilişkilendirilen tükenmişliğin yalnızca iş yaşamı ile ilişkili olmadığı, öğrencilik (Breso, Salanova ve Schaufeli, 2007; Hu ve Schaufeli, 2009), evlilik (Aydoğan ve Kızıldağ, 2017) ve anne-babalık (Norberg, 2007; Shearn ve Todd, 1997; Weiss, 2002) gibi durumlarla da ilişkili olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Tükenmişlik, bireyin sahip olduğu farklı rolleri üzerinden incelenmiş olmasına rağmen anne-baba olma rolü üzerinden yapılan araştırmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Anne-baba olma durumu olumlu olarak algılanan ancak olumsuz değişimleri de beraberinde getiren bir süreçtir (Figley, 1998). Olumsuz değişimlerin başında sorumluluğun artması, zaman yönetimindeki sınırlılık ve yorgunluk gelmektedir. Bu değişimlerin içerisinde yorgunluk neredeyse tüm anne-babalar için geçerli olan bir durumdur (Kendall-Tackett, 2001). Zaman içerisinde anne-babalardan beklenen sorumluluklar ağır bir yük oluşturarak anne-babalarda yıpranmaya neden olmaktadır (Kaner, 2007). Bu yıpranmışlığın özellikle anne-babaların ideal çocuk yetiştirme çabalarına paralellik göstermeyen çocuklarındaki gelişimle birlikte daha yoğun hissedilmeye başladığı alanyazında ifade edilmektedir (Crocket, Woodfield ve Smith, 2005; Kendall-Tackett, 2001).

Çocuklarda gelişimsel gecikme, yetersizlik ya da kronik sağlık sorunlarının görülmesi anne-babanın ideal çocuk yetiştirme çabalarını boşa çıkararak ek stres kaynaklarını (Küçükler, 1997; O'Shea, O'Shea, Algozzine ve Hammitte, 2001); ek sorumlulukları (Chadwick ve diğ., 2013); bilişsel, duygusal ve fiziksel yorgunlukları beraberinde getirmektedir (Melamed, Kushnir ve Shiran, 1992). Bu durum anne-baba tükenmişliği olarak adlandırılmaktadır. Anne-baba tükenmişliği anne-babanın başarısızlık duygusuna sahip olması, yıpranmışlık yaşamaması, enerjisinin ve gücünün azalması ya da tatmin edilemeyen istekler sonucunda iç kaynaklarında oluşan tükenme durumudur (Aydoğan ve Kızıldağ, 2017; Kaner, 2007; Lindström, Aman, Anderzen-Carrison ve Norberg, 2016). Araştırmalar ve uzman görüşleri çocuklardaki yetersizlik ya da kronik sağlık sorunlarıyla anne-babaların tükenmişlik düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu (Norberg, Mellgren, Winiarski ve Forinder, 2014; Weiss, 2002); yetersizlik ya da kronik sağlık sorunları olan çocuğa sahip anne-babaların tükenmişlik düzeyinin sağlıklı çocuğa sahip anne-babalardan daha yüksek olduğunu göstermektedir (Lindström, Aman ve Norberg, 2010; Norberg, 2007; Norberg ve diğ., 2014; Poslawsky, Naber, Van Daalen ve Van Engeland, 2014; Shearn ve Todd, 1997).

Anne-babaların ideal çocuk yetiştirme çabalarına uygun olmayan gelişim özellikleri gösteren çocuklar içerisinde önemli bir bölümü yetersizlik gösteren çocuklar oluşturmaktadır. Yetersizlik gruplarından biri olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), tüm aile üyeleri üzerinde olumsuz etki bırakma olasılığı olan ve yaşam boyu süren nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Aydoğan ve Kızıldağ, 2017; Duarte, Bordin, Yazigi ve Mooney, 2005). Tüm yetersizlik gruplarında olduğu gibi anne-babalar OSB tanısı olan çocuklarının doğal bakıcılarıdır ve bu bakım çocuğun gereksinimlerine bağlı olarak farklı düzeylerde yaşam boyu sunulmaya devam etmektedir (Demirhan ve diğ., 2011). Uzun süreli bakımın neden olduğu yük, yorgunluk, değişen aile rolleri ve rutinleri ile birlikte tanılamada ve hizmete ulaşmada karşılaşılan zorluklar, tanı hakkında yetersiz bilgilendirmeler, çocuğu uygun eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine ulaşımını sağlamanın neden olduğu ekonomik yük ve sosyal yaşama katılmada yaşanan güçlükler OSB tanısı olan çocuk anne-babalarında tükenmişliğe neden olmaktadır (Ardıç, 2013; Atagün, Balaban, Atagün, Elagöz ve Özpolat, 2011; Poslawsky ve diğ., 2014; Weiss, 2002; Weiss, Wingsong ve Lunsky, 2014). Tüm bunlarla beraber OSB'ye özgü iletişim ve etkileşim ile davranış özelliklerinin anne-babalarda tükenmişliği etkilediğine dair bulgular bulunmaktadır (Griffith, Hastings, Nash ve Hill, 2013; Hastings, 2003; Poslawsky ve diğ., 2014; Stanojevic, Nenadovic, Fatic ve Stokic, 2017).

OSB tanısı olan çocukların iletişim ve etkileşim özellikleri ile anne-baba tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bulguları farklılıklar göstermektedir. İletişim eksikliklerinin, anne-babaların çocuklarının gereksinimlerini ve verdikleri ipuçlarını algılamayı zorlaştırarak anne-babalarda daha fazla depresyon, somatik şikayetler ve tükenmişliğe yol açtığına dair araştırma bulgularının yanı sıra (Poslawsky ve diğ., 2014; Stanojevic ve diğ., 2017); sözel iletişim eksikliği olan ve olmayan OSB tanısı olan çocuk anne-babalarının stres düzeylerinin farklılaşmadığını, çocukların ifade edici dil gelişimleri ile anne-babaların stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, iletişim özelliklerinin anne-baba tükenmişliğini

yordamadığını ortaya koyan bulgular da mevcuttur (Segeren ve Fernandes, 2016; Tomanik, Harris ve Hawkins, 2004).

OSB tanısı olan çocukların iletişim özelliklerinden farklı olarak, OSB'de diğer bir önemli belirti alanı olan davranış özellikleri ile anne-baba tükenmişliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bulguları ise tutarlılık göstermektedir. Araştırmalar OSB tanısı olan çocukların zorlayıcı ve yıkıcı davranış örüntülerine sahip olma düzeyi ile anne-babaların tükenmişlik düzeyi arasında (Griffith ve diğ., 2010; Hastings, 2003); çocuklarda görülen yeme ve uyku bozuklukları, duygusal düzenleme güçlükleri ile annelerin stres düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Davis ve Carter, 2008).

OSB tanısı olan çocuklarda görülen iletişim ve etkileşim yetersizlikleri ile sınırlı, tekrarlayan davranış ve ilgi alanları belirtilerinin ağırlık düzeyi OSB tanısı olan çocukların günlük yaşam etkinliklerine katılımını farklı düzeylerde etkilemekte ve bu etkinlikleri sürdürmek için gereksinim duyduğu destek düzeylerinde farklılığa yol açmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Gereksinim duyulan destek düzeyi arttıkça anne-babaların çocuklarının tanısından dolayı yaşadıkları tükenmişlik düzeyi de artmaktadır (Poslawsky ve diğ., 2014; Segeren ve Fernandes, 2016; Weiss ve diğ., 2013). Tunçel (2017) tarafından yapılan bir çalışmada OSB tanısı olan çocuk annelerinin depresyon, tükenmişlik ve umutsuzluk düzeylerinin çocuktaki OSB belirtilerinin ağırlık düzeyine göre (hafif ve ağır) farklılaştığı; otistik bozukluk indeks puanları yüksek olan çocukların annelerinin depresyon, tükenmişlik ve umutsuzluk düzeylerinin, otistik bozukluk indeks puanları düşük olan çocukların annelerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Uluslararası alanyazında OSB tanısı olan çocuk anne-babalarının tükenmişlikleri ve bu tükenmişliği etkileyen değişkenleri ele alan araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Poslawsky ve diğ., 2014; Segeren ve Fernandes, 2016; Weiss ve diğ., 2013). Türkiye'de ise genel olarak serebral palsi ve zihin yetersizliği tanısı olan çocuk anne-babalarında tükenmişliği inceleyen araştırmalara ulaşılmış (Cin, Aydın ve Arı, 2017; Demirhan ve diğ., 2011; Duygun ve Sezgin, 2003; Verip, 2005) ancak OSB tanısı olan çocuk anne-babalarında tükenmişliği konu alan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür (Tunçel, 2017).

Hem uluslararası alanyazında hem de Türkiye'de OSB tanısı olan çocuk anne-babalarının tükenmişliğini ölçmeye yönelik çalışmalar olmakla beraber OSB tanısı olan çocuk anne-babalarının tükenmişliğini ölçmek üzere geliştirilmiş bir araca ya da anne-babalarda tükenmişlik düzeyini belirlemede kullanılan bir aracın OSB tanısı olan çocuk anne-babaları üzerinden psikometrik özelliklerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sınırlılıklardan yola çıkılarak bu araştırmada anne-babaların tükenmişliğini belirlemek amacıyla daha önce Kaner (2007) tarafından geliştirilen ancak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları OSB tanısı olan çocuk anne-babalarıyla yapılmayan "Anne-Babalık Tükenmişliği Ölçeği"nin (ATÖ) OSB tanısı olan çocuk anne-babaları üzerinden geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Kaner (2007) tarafından geliştirilen ATÖ'nün OSB tanısı olan çocuk anne-babaları üzerinden geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, betimsel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Betimsel araştırma deseni, bir durum veya olgunun özelliklerini, durumunu doğru bir şekilde tasvir etmek için yapılan araştırmalardır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırma deseninde temel amaç, neden-sonuç ilişkisine odaklanmak yerine, verilen bir durumda var olan değişkenleri tanımlamak, bazen de bu değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemektir (Johnson ve Christensen, 2014).

Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni OSB tanısı olan çocukların anne-babalarıdır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma örneklemini oluşturulmuştur. Örneklemin oluşturulmasında çocukların OSB tanısı olduğunu gösteren bir sağlık kurulu raporuna sahip olunması ölçüt olarak belirlenmiştir. OSB tanısı olan çocuk anne-babalarına ulaşmak üzere yedi coğrafi bölgeden, yöneticileri ile iletişime geçilebilen farklı illerde bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ATÖ gönderilerek merkez yöneticilerinden OSB raporuna sahip çocuk anne-babalarından araştırmaya katılmaya gönüllü olanlara ATÖ'yü uygulamaları istenmiştir. Bu amaçla gönderilen 340 ATÖ'den %74.71'i geri dönmüştür (N = 254). Geri dönen ölçekler arasından tamamı ya da bir kısmı boş bırakılan 17 ölçek çıkarılmıştır. Araştırma ATÖ'yü tam olarak dolduran 184 anne (%78) ve 53 (%22) baba olmak üzere toplam 237 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir (N=237).

Katılımcıların yaş ortalaması 38.64 ve bu ortalamanın standart sapması 7.95'dir. Araştırmaya en fazla katılım İzmir'den olmuş (n = 99); İzmir'i sırasıyla İstanbul (n = 42), Ankara (n = 28), Samsun (n = 26), Manisa (n = 17), Mardin (n = 14), Van (n = 6) ve Çorum (n = 5) izlemiştir. Eğitim durumları incelendiğinde ise katılımcıların

ilköğretim (n = 89), ortaöğretim (n = 57) ve lisans (n = 84) düzeyinde eğitim aldıkları, 14 katılımcının ise okur-yazar olmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Katılımcı Demografik Bilgi Formu" ve "Anababalık Tükenmişliği Ölçeği (ATÖ)" ile veri toplanmıştır. Katılımcı Demografik Bilgi Formu'nda katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu ile çocuklarının tanı ve demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

ATÖ anne-babaların evlilik ilişkisinde yaşadıkları tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilmiş, 52 madde ve 4 alt ölçekten oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler "Beni çok iyi tanımlıyor" (1), "Beni iyi tanımlıyor" (2), "Beni biraz tanımlıyor" (3), "Beni pek iyi tanımlamıyor" (4) ve "Beni hiç tanımlamıyor" (5) şeklinde puanlanmaktadır.

ATÖ'nün ilk alt ölçeği 18 maddeden oluşan "Olumsuz Eş ve Evlilik İlişkisi" alt ölçeğidir. Bu alt ölçek eşlerin birbirleriyle ilişkilerindeki hoşnutsuzluk, mutluluk, anlaşmazlık ve uyumsuzlukları ifade eden maddeleri içermektedir. İkinci alt ölçek "Duygusal Tükenmişlik" alt ölçeğidir. Bu alt ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve eşlerin evliliklerinde bunaltıya, bitkinliğe, karamsarlığa ve çocuklarını nasıl algıladıklarına yönelik maddeler yer almaktadır. "Eşe ve Çocuklara Duyarlılık" alt ölçeği ATÖ'nün üçüncü alt ölçeğidir ve 11 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçek, eşlerin birbirlerinin ve çocuklarının sorunlarına duyarlılığını ölçmek için geliştirilmiş maddeleri içermektedir. Aynı zamanda bu alt ölçek eşlerin birbirleriyle ve çocuklarıyla birlikte olmaktan hissettikleri duyguyu da ölçmeyi amaçlamaktadır. ATÖ'nün son alt ölçeği 6 maddeden oluşan "Evlilikten Doyum Alma" alt ölçeğidir. Bu alt ölçek eşlerin genel olarak evlilikten ve eşlerin ilişki şeklinden hoşnutsuzluklarını ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır (Kaner, 2007).

ATÖ'nün 52 maddesinin faktör yük değerleri .41 ile .77 arasında değişmektedir. Dört faktör altında toplanan maddeler toplam varyansın %51.02'sini açıklamaktadır. Alt ölçeklerin ATÖ toplam puanı ile korelasyonu .73 ile .95 arasında değişmektedir. ATÖ'nün geçerlik çalışması Köker (1991) tarafından uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. ATÖ toplam puanı ile Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -.57, p < .01$) (Kaner, 2007). ATÖ'nün güvenilirlik analizi ise Cronbach alfa iç tutarlılık analizi ile gerçekleştirilmiştir. Alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları; Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi alt ölçeği için .94, Duygusal Tükenmişlik alt ölçeği için .93, Eşe ve Çocuklara Duyarlılık alt ölçeği için .84 ve Evlilikten Doyum Alma alt ölçeği için .89 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan tüm maddeler üzerinden yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Kaner, 2007).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplamak üzere iletişime geçilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine Haziran 2017 ile Ekim 2017 tarihleri arasında ATÖ gönderilmiştir. Çocukları OSB tanısı olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan anne-babalara ATÖ uygulanmıştır. Okuma-yazma bilen anne-babalar ölçekleri kendileri doldururken; okuma yazma bilmeyen anne-babalar ölçekleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yardımı ile doldurmuşlardır.

ATÖ'nün faktör yapısı, ölçeklerin yapılarının belirlenmesinde kullanılan temel yöntemlerden biri olan (Çelik ve Yılmaz, 2013) açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. ATÖ'nün alt ölçekleri ve toplam puan arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Ölçek puanlarının iç tutarlılığı hem alt ölçekler hem de toplam puan için Cronbach alfa katsayısı ile analiz edilmiştir. ATÖ'nün güvenilirliğinin hesaplanmasında iki yarı güvenilirliği ve test-tekrar test güvenilirliği kullanılmıştır. İki yarı güvenilirliği için Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği katsayısı hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği için ilk uygulama Ocak 2019, ikinci uygulama Nisan 2019 tarihinde gerçekleştirilmiş ve İzmir ilinde 36 aileden veri toplanmıştır. Veriler analiz edilerek ATÖ'nün test-tekrar test güvenilirliği, bulgular kısmında ifade edilmiştir. Ayrıca ölçek puanları madde-toplam korelasyonları açısından da analiz edilmiş ve sonuçlar bulgular kısmında rapor edilmiştir.

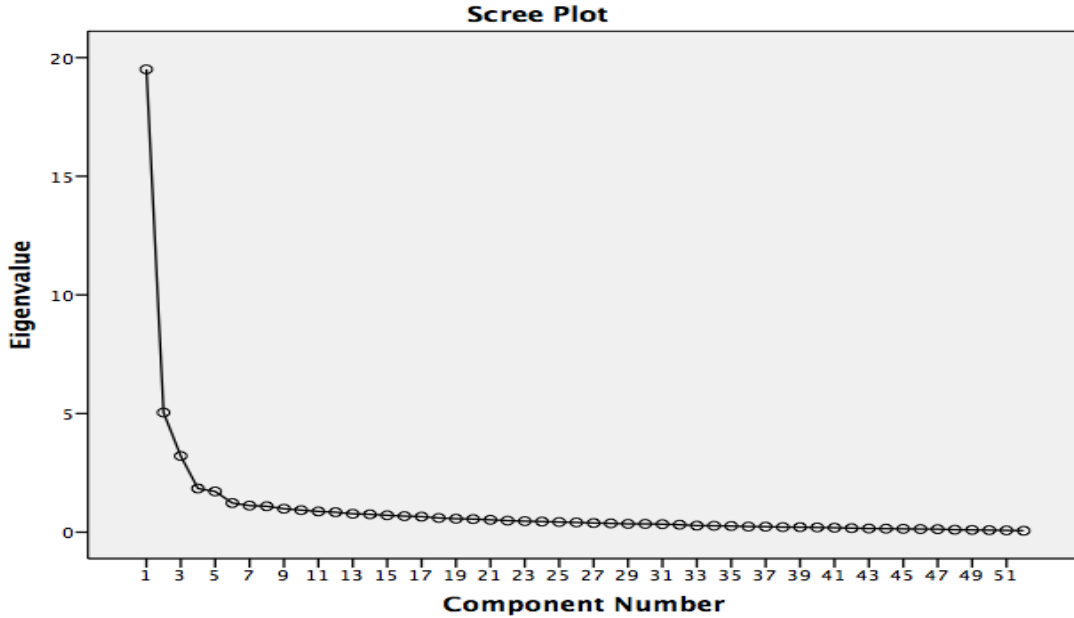
BULGULAR

OSB tanısı olan çocuk anne-babalarından toplanan verilerden elde edilen ATÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara izleyen satırlarda yer verilmiştir.

Geçerlik Analizleri

ATÖ'nün ilk yapısının korunup korunmadığını değerlendirmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. ATÖ ile toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett-Sphericity testleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için KMO değerinin .60 ve üzerinde olması ve Barlett-Sphericity testi sonuçlarının da anlamlı çıkması gerekmektedir. ATÖ ile toplanan verilerin KMO

örneklem uygunluk katsayısı .93'tür. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda Barlett-Sphericity testinin de anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2_{1326}=9715.571$, $p < .01$). Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ATÖ'nün dört alt ölçeğinin faktör yapısını koruduğunu göstermiştir. Şekil 1'de verilen yamaç birikinti grafiği incelendiğinde dördüncü faktörden sonra bir platonun oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda, dördüncü faktörden sonra birçok faktör ortaya çıkmış olmasına rağmen bu faktörlerin özdeğerleri arasında ciddi farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bu aşamadan sonra faktör yapısı dört faktöre odaklanarak tekrarlanmıştır.



Şekil 1. Scree Plot Faktör Dağılımları

Faktör döndürme sonuçlarına göre ATÖ'nün maddeleri incelendiğinde madde 11, madde 13, madde 14, madde 24, madde 29, madde 31 ve madde 32'nin binşik olduğu görülmüştür. Bu maddeler ölçekten çıkarılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Binşik maddeler çıkarıldığında ATÖ'nün 45 maddelik dört faktör yapısı, toplam varyansın %59.09'unu açıklamaktadır. Döndürme sonrası faktörlerin varyansa yaptığı katkılar birinci faktör (Olumsuz Eş ve Evlilik İlişkisi) için 20.76, ikinci faktör (Duygusal Tükenmişlik) için 18.69, üçüncü faktör (Eşe ve Çocuklara Duyarlık) için 9.06 ve dördüncü faktör (Evlilikten Doyum Alma) için 10.58 olarak bulunmuştur. ATÖ'nün alt ölçeklerinin faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .50 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir.

Veriler alt ölçekler boyutunda incelendiğinde ise Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi (Faktör I) alt ölçeğinin 16 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin .50 ile .80 arasındaki değiştiği görülmektedir. Kaner (2007) tarafından yapılan analizlerde 18 maddeden oluşan bu alt ölçekten madde 29 binşik madde olduğu için çıkarılmış, madde 19 ise Duygusal Tükenmişlik alt ölçeği altında yer almıştır. İkinci alt ölçek olan Duygusal Tükenmişlik (Faktör II) alt ölçeğinin 16 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin .56 ile .79 arasında değiştiği bulunmuştur. ATÖ'nün Kaner (2007) tarafından yapılan analizinde bu alt ölçeğin 17 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada bu alt ölçeği oluşturan madde 11 ve 13 binşik madde olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Kaner (2007) tarafından yapılan analizde Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi alt ölçeğinde yer alan madde 19 ise bu çalışmada Duygusal Tükenmişlik alt ölçeği altında yer almıştır. Eşe ve Çocuğa Duyarlılık (Faktör III) alt ölçeğinin 7 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. ATÖ'nün Kaner (2007) tarafından yapılan analizlerinde bu alt ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada bu alt ölçek başka bir alt ölçeğe madde vermemiş ancak madde 14, madde 24, madde 31 ve madde 32'in binşik madde olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Evlilikten Doyum Alma (Faktör IV) alt ölçeği ATÖ'nün son alt ölçeğidir. Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .60 ile .73 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin sahip olduğu maddeler Kaner (2007) tarafından yapılan analiz sonuçlarıyla aynıdır.

Tablo 1.
ATÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV
1	Evliliğimden soğuduğumu hissediyorum.	.64			
5	Evliliğimizin sonunun geldiğini hissediyorum.	.67			
30	Evdeki sorunlar nedeniyle eşimin beni suçladığımı hissediyorum.	.58			
34	Evliliğim bana çok anlamsız geliyor.	.75			
35	Eşimle ilişki kurmak beni geriyor.	.78			
36	Evliliğimizin çok sıkıcı olduğunu hissediyorum.	.76			
37	Eşim, yaptığım hiçbir şeyden memnun kalmıyor.	.74			
38	Eşim ve çocuklarımın arasında sıkışıp kaldığımı hissediyorum.	.57			
39	Evliliğimde aradığımı bulamadım.	.64			
40	Ev işlerinin paylaşımında eşimle hep tartışırız.	.50			
41	Evliliğimin beni boğduğunu hissediyorum.	.75			
42	Eşim beni sürekli eleştirir.	.73			
43	Ne eşimle ne de çocuklarımla birlikte bir şey yapmak istiyorum.	.62			
44	Eşimle ilişkilerim benim gereksinimlerimi karşılamaktan çok uzak.	.80			
45	Eşimle annem babam arasındaki sorunlar beni çok yoruyor.	.54			
46	Eşimle cinsel ilişkim doyurucu değil.	.56			
2	Evde kendimi ruhen tükenmiş gibi hissediyorum.		.65		
3	Sabah kalktığımda, bu yaşamı bir gün daha kaldıramayacağımı hissediyorum.		.69		
4	Bazen eşime ve çocuklarıma insan değillermiş gibi davrandığımı hissediyorum.		.57		
6	Eşimle ve çocuklarımla uğraşmak gerçekten benim için çok yıpratıcı.		.58		
8	İnsanlara karşı gerçekten çok sertleştiğimi hissediyorum.		.56		
12	Evde her şey beni çok öfkeliyor.		.68		
17	Başka türlü bir yaşamım olsun istiyorum.		.68		
18	Alıp başımı gitmek istiyorum.		.62		
19	İyi bir eş olmadığımı hissediyorum.		.61		
20	Evde kendimi hasta gibi hissediyorum.		.77		
21	Her gün "Gün bitse de bir an önce yatsam" diye düşünüyorum.		.79		
22	Bir eş ve anne/baba olarak sorumluluklarım nedeniyle kendime hiç zaman ayıramıyorum.		.57		
23	Çocuklarla uğraşmaktan bıktım.		.67		
27	Eşimin ve çocuklarımla bakımının beni ruhsal olarak tükettiğini hissediyorum.		.70		
28	Eşimin ve çocuklarımla bakımı benim için çok ağır bir yük.		.70		
33	Bir eş ve anne/baba rolünün bana ağır geldiğini hissediyorum.		.58		
7	Eşimin ve çocuklarımla neler hissettiğini hemen anlarım.			.66	
9	Eşimin ve çocuklarımla sorunlarına uygun çözüm yolları buluyorum.			.78	
10	Eşimin ve çocuklarımla yaşamına olumlu katkıda bulunduğumu düşünüyorum.			.82	
15	Eşimle ve çocuklarımla yaşadığım duygusal sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşıyorum.			.51	
16	Eşime ve çocuklarımla bakmak beni duygusal olarak doyuruyor.			.66	
25	Eşimle ve çocuklarımla rahat ilişki kurabiliyorum.			.64	
26	Eşim ve çocuklarımla birlikte zaman geçirdikten sonra kendimi rahatlamış hissediyorum.			.67	
47	Eşimle ben birbirimizi çok iyi anlıyoruz.				.64
48	Eşimle birlikte aldığımız kararlardan ve çatışmalarımızı çözme şeklimizden hoşnutum.				.70
49	Boş zamanlarımızda ailemle birlikte yaptıklarımızdan hoşnutum.				.60
50	Ana-baba olarak sorumluluklarımızı yerine getirme şeklimizden memnunuz.				.64
51	Seçme olanağım olsa evliliğimin yine aynı olmasını isterdim.				.73
52	Böyle bir evliliğimin olması beni mutlu ediyor.				.72

Ölçeğin geçerliğinin incelenmesinde alt ölçek toplam puan korelasyonları ile alt ölçekler arası korelasyonları analiz edilmiştir. Bir ölçeğin alt ölçek puanları ile ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyon ölçeğin geçerliğine kanıt olarak değerlendirilmektedir. ATÖ'den elde edilen toplam puan ile ATÖ'yü oluşturan alt ölçeklerin puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde ATÖ toplam puanı ile alt ölçek puanları arasındaki korelasyonun .47 ile .92 arasında değiştiği ve bu ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Toplam puan ile en düşük korelasyon gösteren alt ölçeğin Eşe ve Çocuğa Duyarlılık alt ölçeği olduğu ($r = .47$, $p < .01$), ancak bu korelasyon katsayısının orta büyüklükte bir ilişkiyi ifade ettiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde Eşe ve Çocuğa Duyarlılık alt ölçeği ile Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi alt ölçeği arasında ($r = .23$, $p < .01$) ve Eşe ve Çocuğa Duyarlılık alt ölçeği ile Duygusal Tükenmişlik alt ölçeği arasında ($r = .25$, $p < .01$) düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir. Diğer alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayısının orta büyüklükte olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

ATÖ Toplam Puanı ile ATÖ'nün Alt Ölçeklerinin Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Olumsuz Eş ve Evlilik İlişkisi	Duygusal Tükenmişlik	Eşe ve Çocuğa Duyarlılık	Evlilikten Doyum Alma
Duygusal Tükenmişlik	.73**			
Eşe ve Çocuğa Duyarlılık	.23**	.25**		
Evlilikten Doyum Alma	.64**	.47**	.49**	
ATÖ Toplam Puan	.92**	.88**	.47**	.75**

** $p < .01$

Güvenirlilik Analizleri

ATÖ'nün güvenirliliği iç tutarlılık güvenirliliği ve test-tekrar test güvenirliliğiyle analiz edilmiştir. İlk olarak iç tutarlılık güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı, Spearman-Brown iki yarı güvenirliliği ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. ATÖ'nün iç tutarlılığını belirlemek amacıyla ölçeğin ve alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin 45 madde üzerinden Cronbach Alfa katsayısı .96'dır. ATÖ'nün alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayıları Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi için .95, Duygusal Tükenmişlik için .94, Eşe ve Çocuğa Duyarlılık için .84 ve Evlilikten Doyum Alma için .90 olarak bulunmuştur. ATÖ'nün alt ölçeklerini oluşturan tüm maddeler üzerinde yapılan iki yarı güvenirliliği incelendiğinde tüm ölçeğin Spearman-Brown iki yarı güvenirliliği .88 olarak bulunmuştur. Bu bulgu ATÖ'nün iç tutarlılık açısından güvenirliliğini destekler niteliktedir. ATÖ'yü oluşturan tüm maddeler üzerinden yapılan iki yarı güvenirliliği analizlerinin yanı sıra her alt ölçek için de iki yarı güvenirliliği analizi yapılmıştır. ATÖ'nün alt ölçeklerine göre Spearman-Brown iki yarı güvenirliliği katsayıları Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi için .94, Duygusal Tükenmişlik için .93, Eşe ve Çocuğa Duyarlılık için .78 ve Evlilikten Doyum Alma için .85 olarak bulunmuştur.

ATÖ'yü oluşturan maddelerin toplam puan ile ilişkisini ve maddelerin temsil gücünü belirlemek amacıyla madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmış ve bu bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde ATÖ'nün madde toplam puan korelasyon katsayısının .20 ile .78 arasında değiştiği; madde 7, madde 9, madde 10 ve madde 15'in madde-toplam puan korelasyon katsayısının .30'un altında olduğu görülmektedir. Bir ölçeğin, .30 ve daha yüksek madde-toplam puan korelasyon katsayısına sahip maddelerden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Tekin, 2004). Ancak ölçeğin diğer iç tutarlılık analizlerinin yüksek çıkması ve söz konusu maddelerin tükenmişliğin ölçülmesinde önemli olması da göz önünde bulundurularak söz konusu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.

ATÖ'nün Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Madde No	r_{jx}	Madde No	r_{jx}	Madde No	r_{jx}	Madde No	r_{jx}
1	.78	16	.36	30	.63	44	.74
2	.71	17	.63	33	.63	45	.54
3	.66	18	.69	34	.72	46	.51
4	.57	19	.62	35	.76	47	.53
5	.71	20	.61	36	.77	48	.57
6	.66	21	.63	37	.67	49	.49
7	.20	22	.43	38	.66	50	.54
8	.46	23	.57	39	.73	51	.68
9	.20	25	.48	40	.53	52	.68
10	.24	26	.41	41	.79		
12	.61	27	.73	42	.70		
15	.26	28	.68	43	.61		

ATÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için yapılan son analiz test-tekrar test güvenilirliğidir. Bu amaç doğrultusunda 34 anne-babaya ATÖ uygulanmış ve üç ay sonra aynı anne-babalara ATÖ tekrar uygulanmıştır. Anne-babaların ikisinden veri alınamamıştır. ATÖ'nün toplam puan üzerinden test-tekrar test güvenilirliği .98 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin test-tekrar test güvenilirliği ise şu şekildedir; Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi alt ölçeği için .99; Duygusal Tükenmişlik alt ölçeği için .98; Eşe ve Çocuğa Duyarlılık alt ölçeği için .73 ve Evlilikten Doyum Alma alt ölçeği için .95. Test-tekrar test güvenilirlik analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin kararlılık açısından da güvenilir olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

ATÖ, Kaner (2007) tarafından anne-babaların evlilik ilişkisinde yaşadıkları tükenmişliği belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Kaner tarafından ATÖ geliştirilirken Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ndeki (MTÖ) maddelerden, anne-babalara uyarlanabilecek olanlar seçilerek bu maddeler işim, iş arkadaşlarım kelimelerinin yerine evliliğim, eşim ve çocuklarım kelimeleri kullanılarak düzenlenmiştir. Ek olarak konuyla ilgili diğer çalışmalar ve tükenmişliği ölçmeyi amaçlayan araçlar incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreci ölçek geliştirme aşamaları izlemiş ve dört faktörlü bir form elde edilmiştir. Dört faktör, olumsuz eş ve evlilik ilişkisi, duygusal tükenmişlik, eşe ve çocuklara duyarlılık ve evlilikten doyum alma olarak kavramsallaştırılmıştır. Olumsuz eş ve evlilik ilişkisi eş ve evliliğe yönelik olumsuz duygulara odaklanırken, duygusal tükenmişlik evliliğin eşlerde yarattığı bıkkınlık, yorgunluk ve bunaltıya, eşe ve çocuklara duyarlılık ise aile içinde yaşanan sorunlar ve eş ile çocukların gereksinimleriyle başa çıkmaya odaklanmaktadır (Kaner, 2007). Bu üç faktör MTÖ ile paralellik göstermektedir. MTÖ'de de yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal anlamda enerjinin azalmasıyla psikolojik olarak daha fazla devam edemeyeceğini hissetmeye odaklanan duygusal tükenme, başkalarına yönelik olumsuz duygulara odaklanan duyursızlaşma ve kişinin kendi başarılarına yönelik olumsuz duygularına odaklanan kişisel başarı eksikliği olmak üzere üç faktörden söz edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). ATÖ'de sıralanan noktaların dışında çalışılan örneklemin bir gereği olarak evlilikten alınan doyuma odaklanan dördüncü bir faktör bulunmaktadır. Kaner (2007) ise çalışmasında olumsuz eş ve evlilik ilişkisi ile duygusal tükenmişliğin evlilik tükenmişliğini değerlendirmek için yeterli olduğunu diğer iki faktörün ayrı olarak kullanılabileceğini belirtmiş; ancak çalışmasında anne-baba tükenmişliğini ölçmede dört faktörlü ATÖ'yü kullanmıştır.

ATÖ'nün OSB tanısı olan çocuk anne-babalarıyla yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda Kaner (2007) tarafından yapılan çalışmadaki faktör yapısını koruduğu ancak madde sayılarında binışiklik nedeniyle azalma olduğu ve bazı maddelerin Kaner'in (2007) çalışmasında yer aldığı alt faktörlerden farklı alt faktörler altında yer aldığı ve OSB tanısı olan çocuk anne ve babalarının tükenmişliklerini belirlemede güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabileceği görülmüştür.

ATÖ'nün OSB tanısı olan çocukların anne-babalarından toplanan veriler ile yapılan açımlayıcı faktör analizleri sonucunda yedi madde (11., 13., 14., 24., 29., 31., ve 32. madde) binışik olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. ATÖ'nün 52 maddeden oluşan yapısı yedi binışik maddenin ölçekten çıkarılması ile 45 maddeye düşmüştür. Bu durumun olası nedenlerinin her alt ölçek boyutunda incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmüştür. ATÖ'nün ilk alt ölçeği olan Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi alt ölçeğinde madde 29'un ("Eşim bazı şeyleri iyi yapamadığında, ondan utandığımı hissediyorum.") binışik olduğu tespit edilmiştir. Bu maddenin utanma duygusu içermesi nedeniyle duygu odaklı olarak algılanmasının, maddenin binışik olmasının nedeni olabileceği düşünülmektedir. ATÖ'nün ikinci alt ölçeği olan Duygusal Tükenmişlik alt ölçeğinde binışik olarak tespit edilen maddeler madde 11 ("Bir eş olarak sorumluluklarım beni bunaltıyor.") ve 13'tür ("Evde beni bekleyen sorumluluklarımı düşününce mideme ağrılar giriyor."). Bu iki maddenin sorumluluklardan bahsediyor olmasının ve bu sorumluluklar karşısında bireyin gösterdiği duygusal tepkiyi neden sonuç ilişkisi içinde ifade ediyor olmasının katılımcılar tarafından maddelerin anlaşılmasını zorlaştırmış ya da bazı katılımcıların duyguya değil de düşünceye odaklanmalarına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu durum maddelerin açımlayıcı faktör analizinde binışik olmasına neden olmuş olabilir. Eşe ve Çocuklara Duyarlılık alt ölçeği ATÖ'nün üçüncü alt ölçeğidir ve ölçeğin orijinalinde bu alt ölçek altında yer alan madde 14 ("Evliliğimde kayda değer bir başarı elde ettim.") ve 24 ("Çok şeyler yapabilecek güçteyim.") binışik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler incelendiğinde madde 14'ün başarıya ulaşmakla, madde 24'ün ise bir şeyler yapabilme gücüyle ilişkili olduğu görülmektedir. Her iki maddenin de eşe ve çocuklara karşı duyarlılıkla ilişkili olmadığı söylenebilir. Bu nedenle bu maddeler açımlayıcı faktör analizinde diğer faktörler altında da yakın yük değerleri almış olabilir. Bunun yanı sıra, Kaner (2007) tarafından yapılan çalışmada Olumsuz Eş ve Evlilik ilişkisi altında yer alan madde 19'un ("İyi bir eş olmadığımı hissediyorum.") açımlayıcı faktör analizi sonucunda Duygusal Tükenmişlik alt ölçeği altında yer aldığı görülmektedir. Madde 19'un duygu ile ilişkili bir ifade içeriyor olması bu değişime neden olmuş olabilir. Bu çalışmanın sonucunda yedi binışik maddenin ve başka bir alt ölçek altında yer alan bir maddenin olmasının bir diğer nedeni de Kaner (2007) tarafından

yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde araştırmanın katılımcılarını hem farklı yetersizliklere sahip hem de normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarının oluşturmuş olması olabilir.

ATÖ'nün ilk halinde madde faktör yüklerinin .41 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir (Kaner, 2007). Bu çalışmada ise madde faktör yüklerinin .50 ile .82 arasında değiştiği ve yükseldiği görülmüştür. Benzer şekilde döndürme sonrası dört faktörün açıkladığı varyans %59.09'dur. Kaner (2007) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında toplam 52 madde üzerinden dört faktörlü yapının toplam varyansın % 51.02'ni açıkladığı görülmektedir. Bu çalışmada madde sayısı ölçeğin ilk haline göre azalmış olmasına rağmen ölçeğin açıkladığı varyansın yüzdesi artmıştır. Sonuç olarak, ATÖ'nün Kaner (2007) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına göre bu örneklem grubunda madde sayısının 45'e düşmesine rağmen dört faktörlü yapısını koruduğu ve bu faktörlerin açıkladığı varyansın arttığı görülmüştür.

ATÖ'nün geçerliliğine ek kanıt sağlaması amacıyla yapılan alt ölçek toplam puan korelasyonlarının .47 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir. Bu korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Ancak bu alt ölçek toplam puan korelasyon katsayıları Kaner (2007) tarafından yapılan ilk çalışmaya göre düşüktür. Ölçeğin ilk çalışmada alt ölçek toplam puan korelasyonları .73 ile .95 arasında değişmektedir (Kaner, 2007). Bu duruma katılımcı sayısının ve madde sayısının ilk yapılan çalışmaya göre düşük olmasının neden olabileceği düşünülmüştür. Geçerlik için diğer bir kanıt ise alt ölçeklerin birbirleriyle korelasyonlarının incelenmesidir. OSB tanısı olan çocuk anne-babalarından elde edilen veriler ile yapılan bu çalışmada alt ölçekler arası korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). ATÖ'nün alt ölçekleri arasındaki korelasyon .23 ile .73 arasında değişmektedir. En düşük iki korelasyon katsayısı Eşe ve Çocuğa Duyarlılık alt ölçeği ile Olumsuz Eş ve Evlilik İlişkisi ($r = .23, p < .01$) ve Eşe ve Çocuğa Duyarlılık ile Duygusal Tükenmişlik arasındadır ($r = .25, p < .01$). Kaner (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bu ölçekler arasındaki korelasyonun sırasıyla .65 ve .68 olduğu görülmektedir. Ayrıca Kaner'in (2007) yaptığı çalışmada alt ölçekler arasındaki korelasyon .51 ile .88 arasında değişmektedir. Alanyazında çok faktörlü ölçeklerde alt ölçekler arasındaki korelasyonun orta büyüklükte ve anlamlı olması beklenir. Korelasyon katsayısı yükseldikçe alt ölçeklerin ölçtüğü değişkenler birbirine yaklaşır ve bu durum alt ölçeklerin benzeşik değişkenleri ölçtüğüne yönelik kanıt olarak değerlendirilir. Bu nedenle bu çalışmada elde edilen alt ölçeklerin birbirleriyle korelasyonlarının orta büyüklükte olmasının geçerlik için yeterli olduğu düşünülmüştür.

Hem geçerlik hem de güvenilirlik için bir kanıt olarak kabul edilen madde-toplam puan korelasyonu ATÖ'nün OSB tanısı olan çocuk anne-babalarından toplanan verileri için de hesaplanmıştır. Bu çalışmada 45 maddeden oluşan ATÖ'nün madde toplam puan korelasyonlarının .20 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. Madde 7, 9, 10 ve 15'in madde-toplam puan korelasyonlarının .30'un altında olmasına rağmen ölçeğin faktör yapısının bozulmaması, açıkladığı varyans miktarının yüksek olması ve söz konusu maddelerin alt ölçek üzerinden hesaplanan madde toplam puan korelasyonlarının yüksek olması nedeniyle ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Bunların yanı sıra, madde toplam puan korelasyonları düşük olan maddeler incelendiğinde bu maddelerin Eşe ve Çocuklara Duyarlılık alt ölçeğinde yer aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda bu maddelerin bireyin verili olan ipuçlarından duruma yönelik yordama yapmalarını ölçmek için yapılandırıldığı da söylenebilir. Bu nedenle, bu maddelerin söz konusu alt ölçek ve ölçeğin tümü için önemli olduğu düşünülmüştür. Kaner (2007) tarafından yapılan çalışmada ATÖ'nün madde toplam puan korelasyonlarının .31 ile .65 arasında değiştiği görülmektedir. İlk çalışmadaki negatif korelasyona sahip olan maddelerin ters çalışan maddeler olduğu görülmektedir. Kaner (2007) tarafından yapılan çalışmada düşük korelasyona sahip olan bazı maddeler bulunmaktadır. Bu nedenle madde-toplam puan korelasyonu açısından her iki çalışmanın da benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

ATÖ'nün güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ve iki yarı güvenilirliği ile iç tutarlılık açısından ve test-tekrar test güvenilirliği ile zamanda tutarlılık açısından analiz edilmiştir. Bu çalışmada ATÖ'nün 45 madde üzerinden Cronbach alfa katsayısı .96'dır. Kaner (2007) tarafından yapılan çalışmada 52 madde üzerinde ATÖ'nün Cronbach alfa katsayısının .89 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ATÖ'nün son halinin Cronbach alfa katsayısının ilk halinden daha yüksek olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde bu çalışmada elde edilen katsayıların Kaner (2007) tarafından ulaşılan katsayılardan genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ATÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesinde bir diğer yöntem olan iki yarı güvenilirliği de hesaplanmıştır. ATÖ'nün bu örneklem üzerinden hesaplanan iki yarı güvenilirliği .88'dir. Bu katsayı iki yarı güvenilirliği olduğu için güvenilirliğin en düşük katsayısı olarak kabul edilmektedir. Kaner (2007) tarafından yapılan ilk çalışmada iki yarı güvenilirliği hesaplanmamıştır. ATÖ'nün toplam puan üzerinden hesaplanan test-tekrar test güvenilirliği katsayısı ise ölçeğin zamanda kararlı ölçme gerçekleştirdiğini göstermektedir. ATÖ'nün alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise en düşük katsayının .73 ile Eşe ve Çocuğa Duyarlılık alt ölçeğine ait olduğu görülmektedir. Ancak bu değer kabul edilebilir sınırlar içindedir.

Sonuç olarak, OSB tanısı olan çocuk anne-babaları üzerinden yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri ATÖ'nün madde sayısının 45'e düşmesine rağmen dört faktörlü yapısını koruduğunu ve bu yapının varyansın %59'unu

açıkladığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda ATÖ'nün son halinin geçerliğinin alt ölçek toplam puan korelasyonları ve alt ölçeklerin birbirleriyle korelasyonları tarafından desteklendiği söylenebilir. ATÖ'nün güvenilirlik özellikleri incelendiğinde iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği açısından aracın güvenilir olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları incelendiğinde ATÖ'nün OSB tanısı olan çocuk anne-babalarının tükenmişliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilmesi görülmektedir.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı katılımcı sayısıdır. Bu nedenle veriler değerlendirilirken katılımcı sayısının analiz sonuçlarına etkisinin olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda ATÖ'nün psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesinde katılımcı sayısının artırılması ölçeğin psikometrik özelliklerinin daha nitelikli bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ise benzer ölçekler geçerliğine, ölçeğin geçerliğinin değerlendirilmesi için bakılmamış olmasıdır. Gelecek araştırmalarda anne-baba tükenmişliğinin değerlendirilmesinde kullanılacak bir ölçek ile ATÖ'nün geçerliğinin tekrar gözden geçirilmesi yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. Ed.) (DSM-5). Arlington: American Psychiatric Association.
- Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Atagün, İ. M., Balaban, Ö. D., Atagün, Z., Elagöz, M., & Özpolat, A. Y. (2011). Kronik hastalıklarda bakım veren yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 513-552.
- Aydoğan, D., & Kızıldağ, S. (2017). Examination of relational resilience with couple burnout and spousal support in families with a disabled child. *The Family Journal*, 25(4), 407-413.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W.B (2007). In search of the 'third dimension' of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460-478.
- Chadwick, D. D., Mannan, H., Garcia, I. E., McConkey, R., O'Brien, P., Finlay, F., & Harrington, G. (2013). Family voices: Life for family carers of people with intellectual disabilities in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2) 119-132
- Cin, F. M., Aydın, M. A., & Arı, E. (2017). Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 19-32.
- Crocket, J., Woodfield, W., & Smith, S. (2005). The sacred responsibility of mothers. <http://www.foeverfamilies.net/xml/articles/SacredResponMothers.aspx?publication=short> adresinden edinildi.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1278-1291.
- Demirhan, E., İçağasıoğlu, A., Öcal-Eriman, E., Gücük-Tezel, C., Baklacioğlu, H.Ş., Haliloğlu, S., & Aras, H. (2011). Burnout of primary caregivers of children with cerebral palsy. *Nobel Medicus*, 7(3), 22-27.
- Duarte, C. S., Bordin, I. A., Yazigi, L., & Mooney, J. (2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. *Autism*, 9(4), 416-427.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (52), 37-52.
- Figley, C. R. (Ed.). (1998). *Burnout in families: The systematic costs of caring*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Griffith, G. M., Hastings, R. P., Nash, S., & Hill, C. (2010). Using matched groups to explore child behavior problems and maternal well-being in children with Down syndrome and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 610-619.
- Hastings, R. P. (2003). Child behavior problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (4), 231-237.
- Hu, Q., & Schaufeli, W.B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory- Student survey in China. *Psychological Reports*, 105 (2), 394-408.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma araştırmalar* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Raporu.
- Kendall-Tackett, K. (2001). Mothering burnout: What it is and what you can do. *New Beginnings*, 18(3), 84-87.
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürli çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürli kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lindström, C., Aman, J., & Norberg, A. L. (2010). Increased prevalence of burnout symptoms in parents of chronically ill children. *Acta Paediatrica*, 99(3), 427-432.

- Lindström, C., Aman, J., Anderzen-Carlsson, & Norberg, A. L. (2016). Group intervention for burnout in parents of chronically ill children: A small-scale study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 30(4), 678-686.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn out. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Melamed, S., Kushnir, T., & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavior Med*, 18(2), 53-60.
- Norberg, A. L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 14(2), 130-137.
- Norberg, A. L., Mellgren, K., Winiarski, J., & Forinder, U. (2014). Relationship between problems related to child late effects and parent burnout after pediatric hematopoietic stem cell transplantation. *Pediatric Transplantation*, 18(3), 302-309.
- O'Shea, D. J., O'Shea, L. J., Algozzine, R., & Hammitte, D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B. A., Van Daalen, E., & Van Engeland, H. (2014). Parental reaction to early diagnosis of their children's Autism Spectrum Disorder: An exploratory study. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(3), 294-305.
- Segeren, L., & Fernandes, F. D. M. (2016). Correlation between verbal communication of children with autism spectrum disorders and the level stress of their parents. *Audiology - Communication Research*, 21, 1-8.
- Shearn, J., & Todd, S. (1997). Parental work: An account of the day-to-day activities of parents of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(4), 285-301.
- Stanojević, N., Nenadović, V., Fatić, S., & Stokić, M. (2017). Exploring factors of stress level in parents of children with autistic spectrum disorder. *Specijalna Edukacija I Rehabilitacija*, 16(4), 445-463.
- Tomanik, S., Harris, G. E., & Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 16-26.
- Tunçel, A. (2017). *Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan nelerin depresyon, tükenmişlik ve umutsuzluk düzeylerinin otizmin ağırlık derecesine göre karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Verep, S. (2005). *Zihinsel engelli çocuk annelerine verilen hemşirelik eğitiminin annelerin tükenmişliğini azaltmaya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Weiss, J. A., Wingsiong, A., & Lunsy, Y. (2014). Defining crisis in families of individuals with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(8), 985-995.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6(1), 115-130.

Avşar Ardıç
avsarardic35@hotmail.com
Seray Olçay
solcaygul@gmail.com

Examination of Postgraduate Publications and Journal Articles on Transition to Secondary Education Systems Published From 2000 to 2018

Gökhan Taşkın, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-1858-7084
Gökhan Aksoy, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-2822-9419

Abstract

This study aimed to examine postgraduate publications and journal articles concerning transition to secondary education (OGS), to reveal the trends in different categories of research in this field in a reliable and objective manner, make assessments, and draw conclusions based on the synthesis of the data generated. For this purpose, theses, dissertations, and journal articles related to OGS were evaluated in terms of publication date, number of authors, population, type of sample, department, methods, data collection tools, data analysis techniques, subject areas, and the publishing journal. In this study, a qualitative research method, document review, was used. The sample of the study was limited to the postgraduate theses and dissertations screened from the National Thesis Centre of the Turkish Council of Higher Education and original journal articles indexed in ULAKBIM and Google Academics in the related area, published from 2000 to 2018. A total of 53 Master's theses or PhD dissertations and 85 original articles were analyzed. These studies were mostly published in journals indexed in ULAKBIM, and most postgraduate studies were conducted as part of a Master's program, rather than a PhD. Content analysis was the most frequently used data analysis technique. The studies were mostly conducted in the department of educational sciences. Among the OGS systems examined, the placement test (SBS) attracted the most interest of researchers. The authors commonly used screening models as the research method.

Keywords: Transition to secondary education, document analysis, 2000-2018



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 633-649
DOI: 10.17679/inuefd.545558

Article type:
Research article

Received : 27.03.2019
Accepted : 25.07.2019

Suggested Citation

Taşkın, G. & Aksoy, G. (2019). Examination of postgraduate publications and journal articles on transition to secondary education systems published from 2000 to 2018, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 633-649. DOI: 10.17679/inuefd.545558

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Since 2000, the Ministry of National Education of Turkey (MoNE) has implemented five different systems for transition to secondary education (OGS), which, in chronological order, were high school entrance exam (LGS), secondary education exam (OKS), placement test (SBS), transition from primary to secondary education (TEOG), and high school entrance exam (LGSS), with the last system being adopted in 2018. These changes in OGS have been necessitated by educational developments both in the world and Turkey. However, this frequent change in OGS has resulted in inadequate and inaccurate applications (Akpınar, 2015), as well as increasing the number of scientific research studies on OGS. It is considered that categorization and analysis of relevant studies, objective presentation of the cumulative data, drawing synthesis-based conclusions based on the findings, and identifying good applications and problems in the area can greatly contribute to the literature. However, the literature does not contain any review studies of the published work related to OGS. Such a review is also important in terms of identifying specific areas that have not yet been investigated or need further investigation. Within the scope of the current study, it was aimed to reveal the trends of OGS research concerning the methods used and representation of the study population, and determine the effects of the system changes undertaken by MoNE. The sample of the study was limited to the postgraduate theses and dissertations indexed by the National Thesis Centre of the Turkish Higher Education Council and original journal articles screened in ULAKBIM and Google Academics, published from 2000 to 2018. A total of 53 postgraduate thesis or dissertations and 85 original articles were analyzed.

Purpose

The importance and purpose of the study, taking into account the limitations, was to examine the postgraduate publications and journal articles published from 2000 to 2018 about OGS in order to reveal various trends of OGS research in a reliable and objective manner and make assessments and draw conclusions based on the synthesis of the data generated. For this purpose, the selected sample was analyzed in terms of publication date, population, sample type, number of authors, method, data collection tool, data analysis technique, subject areas, department, and the journal publishing the articles.

Method

A qualitative research method was adopted since the aim was to obtain detailed information about OGS as the subject of this study. In this respect, document analysis was utilized, which is used to analyze written materials about cases intended to be investigated. In studies using document analysis, documents can be used as an additional data source or they can constitute the whole data set. If the latter, then categories can be created and quantified. The purpose of the quantification of qualitative data is to increase reliability, reduce biases, and allow a comparison between categories (Yıldırım & Şimşek, 2013). The interpretation of the findings obtained reveals the trends and situations related to the themes addressed in the study.

Findings

The data obtained from the current study were recorded in the article/thesis examination form developed by the researcher. This form contained information on the publication date, title, population, sample type, number of author, method, data collection tool, data analysis techniques, subject areas, department and journal of the studies included in the sample. Rather than specifying the sample type, researchers tended to form study groups. The most frequently adopted data analysis technique was content analysis and data analysis was generally performed using SPSS package software; thus, the parametric tests included in this software (e.g., t-test and ANOVA) were commonly employed. The most preferred data collection tools were OGS, achievement tests and scales. Consistent with the nature of the topic, purposive and evaluation studies were predominant. Most studies were published from 2010 to 2018. SBS and TEOG systems were the main focus of the studies reviewed. Among postgraduate publications, Master's theses were more common than PhD dissertations. Concerning the journals where the articles were published, they more

mostly published in journals indexed in ULAKBIM. The majority of the research was conducted in departments of educational sciences. The most frequent methods were those included in the quantitative research approach.

Discussion & Conclusion

When the postgraduate publications about OGS were examined, it was seen that the majority were Master's theses. There were only few PhD dissertations on this subject. This is considered to be due to the lack of doctoral programs in Turkey and the difficulty of enrolling in and completing these programs (Kan, 2017). Concerning the type of research, most theses and dissertations were produced as a result of purposive and evaluation studies. In this respect, researchers showed a tendency to undertake purposive and evaluation studies on OKS. The majority of journal articles on OGS had two or more authors. This may be because many of these articles had been produced based on Master's or doctoral work undertaken by the postgraduate student and the supervisor together, and the nature of the topic necessitated the involvement of multiple researchers depending on the type of study.

Examining the journal articles and postgraduate publications about OGS in general, the literature contained no studies evaluating the OGS systems as a whole (SBS, TEOG, OKS, etc.), probably because researchers mostly aimed to assess the changes in the system and conduct studies in line with this purpose. The aim of most studies was to elicit the thoughts of students, teachers and parents as the stakeholders of OGS; thus, the tendency was to quantify their views and attitudes. However, a deeper analysis shows that the majority of the studies were conducted with either the parents alone or the students alone, and there was a lack of research evaluating the parents, students and teachers simultaneously. The most commonly used data collection tool was academic achievement tests since they affect the feelings and thoughts of the most important party involved in these systems; i.e., students, in relation to exams. The presence of a positive impact on the students' feelings and thoughts about exams was related to the difficulty level of the questions; thus, studies focusing on questions were predominant.

Ortaöğretime Geçiş Sistemi İle İlgili 2000 - 2018 Yılları Arasında Çalışılmış Lisansüstü Tez ve Makalelerin İncelenmesi

Gökhan Taşkın, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-1858-7084
Gökhan Aksoy, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2822-9419

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGS) ile ilgili 2000-2018 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezleri ve makaleleri inceleyerek, ortaöğretime geçiş sistemleri alanındaki araştırmaların belirli kategorilerdeki eğilimlerini güvenilir ve objektif bir şekilde ortaya koymak ve oluşturulan veriler doğrultusunda senteze dayalı bir sonuç oluşturarak değerlendirme yapmaktır. Bu amaçla ortaöğretime geçiş sistemleriyle ilgili araştırmaların yayınlanma tarihleri, yazarların sayısı, evreni, örneklem türü, anabilim dalı, hedef kitlesi, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analizi teknikleri, konu alanları, yayımlandıkları dergi alanları açısından değerlendirilmiştir. Çalışma yöntemi nitel araştırma yöntem türlerinden doküman incelemesidir. Konuyla ilgili 2000 ve 2018 yılları arasında yayınlanan çalışmaların sınırlılığını Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde taranan lisansüstü tezler ile ULAKBİM ve Google Akademikte taranan dergilerde yayımlanan özgün makaleler oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 53 yüksek lisans - doktora tezi ve 85 özgün makale analiz edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre; OGS ile ilgili yapılan çalışmalarda en fazla iki yazarlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların daha çok ULAKBİM'de indekslenen dergilerde makale olarak yayımlandığı, lisansüstü tez çalışmalarının ise daha çok yüksek lisans tezlerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Veri analiz tekniği olarak en fazla içerik analizini tercih edilmiştir, Çalışmalar en fazla eğitim bilimleri anabilim dalında yapılmıştır, Çalışmaların en çok ortaöğretime geçiş sistemleri içerisinde Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sistemiyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda yöntem olarak daha çok tarama modelleri tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretime Geçiş Sistemleri, Doküman İncelemesi, 2000-2018



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 633-649
DOI: 10.17679/inuefd.545558

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi: 27.03.2019
Kabul Tarihi: 25.07.2019

Önerilen Atıf

Taşkın, G. & Aksoy, G. (2019). Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili 2000-2018 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 633-649. DOI: 10.17679/inuefd.545558

GİRİŞ

Ortaöğretim kurumları düzeyinde okulların kurulması Osmanlı döneminde 1773 yılında askeri okulların kurulmasıyla başlamış olup, 1848 yılında öğretmen okullarının açılmasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. II. Meşrutiyet döneminde medreselerin orta kısmı, idadiler, sultaniler ve öğretmen okulları ortaöğretim kurumları olarak kabul edilirdi. Bunların yanı sıra yerel yönetimlerin oluşturduğu meslek okulları da bu gruba dâhil edilirdi. Bugünkü anlamda ortaöğretim kurumlarının oluşumu Cumhuriyet döneminden itibaren başladı. Osmanlı dönemindeki Sultaniler daha sonra liselere çevrildi (Güven, 2015). 1950'li yıllardan sonra kolejlerin kurulması ve nüfus artışıyla birlikte ortaöğretim sistemine geçişler sınavla yapılmaya başladı (Zorlu, 2011). Zaman geçtikçe ortaöğretim kurumlarının nüfus artışına oranla yetersiz kalması ve azınlık okullarının, özel okulların sınavla öğrenci alması ortaöğretim kurumlarının hem çeşitliliğini artırmış hem de ortaöğretime geçişin sistemselsel bir şekilde yapılmasını gerekli kılmıştır (TED, 2014).

Her ülke kademeler arası geçiş yaparken karışıklıklara yol açmamak, bireyleri mağdur etmemek ve adil bir şekilde yerleştirme yapmak için geçişleri sistematik olarak uygular. Yapılan bu uygulamalar ülkenin sosyolojik yapısı, demografik özellikleri ve kültürel yapısı dikkate alınarak yapılır. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), YÖK (Yükseköğretim Kurulu) ve OSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) kademeler arası geçişteki uygulamalarda reformlar yaparak geçişlerin daha kolay olmasını sağlamaya ve geçişlerde mağduriyetleri engellemeye çalışır (Kavak, Aydın, & Altun, 2007). Aynı zamanda bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda doğru yönlendirme çabası içerisindedir (Varış, 1996).

Ülkemizde bireylerin eğitim hayatında üç aşamada kademeler arası geçiş yapılmaktadır. Bu aşamalardan birincisi ilkokuldan ortaokula geçişte, ikincisi ortaokuldan liseye geçişte, üçüncüsü ise liseden üniversiteye geçişte yapılmaktadır. Ortaokuldan zorunlu eğitim kapsamında sınavsız bir şekilde ikamete dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Ortaokuldan liselere geçiş yapılırken ise 2000 yılından 2018 yılına kadar 5 farklı sistem uygulanmıştır. Bunlardan ilki Liselere Giriş Sınavı (LGS)'dir. Asıl adı ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı olan ancak kısaca LGS olarak bilinen bu sistemde sınavla öğrenci alan liselere (Fen Liseleri, Anadolu Liseleri vb.) öğrenci alınmaktaydı. Sınavda başarısız olan öğrenciler sınavsız öğrenci alan herhangi bir liseye yerleşme hakkına sahipti (Afacan & Nuhoğlu, 2008). Bu sistemde liseler zorunlu eğitim kapsamında değildi. Daha sonra 2004 yılında OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) getirildi. Bu sistem LGS'ye benzer bir sistem olup, polis koleji gibi kendi yaptıkları sınavla öğrenci alan liseleri de içine almıştır (MEB, 2004). Yani sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının hepsinin bir çatı altında toplanması amaçlanmıştır. 2008 yılında getirilen SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ise diğer iki sisteme göre farklı uygulamalar içermekteydi. Örneğin sınava İngilizce dersi dâhil edilmiştir. Sistemde iki yıl 6. ve 7. sınıflara da sınav uygulanmıştır. Derslerin sınavdaki soru dağılımı değiştirilmiştir (MEB, 2009). 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren MEB'in reform olarak nitelendirdiği TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sistemi getirilmiştir. Bu sistemde liseler zorunlu eğitim kapsamında olduğu için tüm liseler sınavla öğrenci almıştır. Ayrıca sınav yıl içerisinde 1. dönem ve 2. dönem olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Soru sayıları artırılmıştır (MEB, 2013). 2018 yılında getirilen LGSS (Liselere Giriş Sınav Sistemi) ile MEB ortaöğretim kurumlarına hem merkezi sınav hem de ikamete dayalı sistem olmak üzere iki türlü yerleştirme yapmaktadır. Ayrıca sınav soru sayılarını azaltma yoluna gitmiştir (MEB 2018).

Tüm bu sistemlerin değişmesinin nedeni ortaöğretim kurumlarında çeşitlilik olmasıdır. Bu durumdan dolayı ortaöğretim kurumlarında çeşitlilik (mesleki ve teknik eğitim kurumları ve genel ortaöğretim kurumları) olması bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu durumlardan dolayı liselere yerleştirme ilkokuldan ortaokullara yerleştirmedeki gibi kolay değildir. Çünkü liselerde yönlendirme işlemlerinde birçok etken ortaya çıkmaktadır. Örneğin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinden ziyade, öğrenci ailelerinin beklentileri, toplum tarafından benimsenen meslekleri ihtiyacına yönelik öğrenci üzerindeki baskılar gibi faktörler büyük sıkıntılar oluşturmaktadır (Ocak, Akgül, & Yıldız, 2010). Bunun sonucu olarak da birtakım liselere yoğun bir talep olurken, bazı liseler ise kontenjanları dolduramamaktadır ortaya çıkan bu tablonun ortadan kaldırılması için MEB öğrenci ve ailelere yönlendirme ve rehberlik faaliyetlerinde bulunmaktadır fakat bu faaliyetler yeterli değildir (Atılğan, 2018). MEB'in bu sorunların oluşmasına neden olan problemlere karşı önleyici uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir. Bu bakımdan öğrenci ve ailelerin görüşlerinin ve tutumlarının nasıl olduğunu öğrenmek MEB tarafından araştırılması gereken bir konudur (Öztürk & Aksoy, 2014; Şad & Şahiner, 2016; Taşkın, 2016; Taşkın & Aksoy, 2018a).

Liseden üniversiteye öğrenci yerleştirme işlemleri ise ÖSYM'nin yaptığı sınavlarla yapılmaktadır (Birinci, 2014). Yerleştirme işlemleri ise YÖK tarafından yapılmaktadır. MEB, ÖSYM ve YÖK son yıllarda kademeler arası geçiş sistemlerinde birçok yeni uygulama getirmektedir. Bu durum bilimsel çalışmalarda da yoğunluğu artırmaktadır. Yapılan değişikliklerin sonucu olarak; çalışmaların değerlendirilmesi, araştırılması ve yeni öneri modellerinin oluşturulmasına yönelik birçok çalışma ortaya çıkmaktadır (Atılğan, 2018; Diken, 2018; Hündür & Diken, 2018; Karakoç & Köse, 2018).

Özetle her sistemin uygulanmasıyla ilgili bir takım problemler vardır. Bu problemlerle baş edebilmek için bilgileri yapılandırmak gerekir (Açıkgöz, 2002). Bilgileri yapılandırırken bilimsel araştırmaların sonuçlarının dikkate alınmasından hareket ederek Türkiye'de yapılan ortaöğretime geçiş sistemleriyle ilgili çalışmalara farklı bir bakış açısıyla bir yenisinin eklenmesinin sorunların çözümünde etkili olması beklenmektedir. Bu açıdan ortaöğretime geçiş sistemiyle ilgili çalışmaların durumunu ortaya koymak gerekir.

Araştırmanın Önemi

MEB tarafından 2000 yılından günümüze kadar 5 farklı Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGS) uygulanmıştır. Bu sistemler sırasıyla Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) ve 2018 yılında getirilen Liselere Giriş Sınav Sistemi (LGSS)'dir. Kısa zamanda yapılan bu sistem değişiklikleri ve yeni uygulamalar bu konu hakkında yapılan bilimsel çalışmaların sayısını da artırmıştır. Konu hakkında yapılan çalışmaların hangi temalarda yoğunlaştığı değerlendirme sonucunda açığa çıkan sonuçlar dikkate alınarak oluşturulan ortaöğretime geçiş sistemi model önerileri bu bakımdan önem arz etmektedir.

Konu hakkında yapılacak çalışmalar kategoriler halinde bir araya getirilerek analiz yapılması ve oluşan verilerin objektif bir şekilde ortaya konulması, bulgulardan senteze dayalı sonuçlar elde edilmesi, konu hakkındaki iyi uygulamaları ve problemlerin tespit edilmesi fayda sağlamaktadır (Daşdemir, Cengiz, & Aksoy, 2018; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal, & Akbunar, 2016; Ocak & Yeter, 2018). Ancak literatür taraması sonucu OGS ile ilgili olarak bugüne kadar böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca çalışma bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara çalışılmayan ya da yetersiz çalışmaları göstereceğinden dolayı önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, OGS ile ilgili 2000-2018 yılları arasında yayımlanan tezleri ve makaleleri inceleyerek, ortaöğretime geçiş sistemleri alanındaki araştırmaların belirli kategorilerdeki eğilimlerini güvenilir ve objektif bir şekilde ortaya koymak ve oluşturulan veriler doğrultusunda senteze dayalı bir sonuç oluşturarak değerlendirme yapmaktır. Bu amaçla ortaöğretime geçiş sistemleriyle ilgili araştırmaların yayınlanma tarihleri, yazarların sayısı, evreni, örneklem türü, anabilim dalı, hedef kitlesi, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analizi teknikleri, konu alanları, yayımlandıkları dergi alanları açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılığı

Çalışmanın sınırlılığını 2000-2018 yılları arasında OGS ile ilgili yapılan YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından taranan yüksek lisans ve doktora tezleri ile ULAKBİM ve Google Akademikte taranan özgün makaleler oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Dokümanlar nitel veri araştırmalarında kullanılan bilgi kaynaklarıdır. Bu durumdan dolayı çalışmanın modeli nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesi yöntemidir. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgular hakkındaki yazılı materyallerin analiz edilmesinde kullanılır. Doküman incelemesi çalışmalarında dokümanlar ek veri kaynağı olarak veya bir araştırmanın tüm veri setini oluşturabilir. Dokümanlar çalışmanın tüm veri kaynağını oluşturuyorsa çalışmada kategoriler oluşturulup bu kategorilerin sayısallaştırılması yoluna gidilebilir. Sayısallaştırmanın olup olmadığı, yüzde dağılımı veya kapsanan alan şeklinde olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Veri Toplama Aracı

Doküman İncelemesi çalışmalarında veri toplama işlemi yapılırken incelenecek dokümanlar; sözcük, tema, karakter, kişi, cümle, paragraf veya içerik olarak kategorilere ayrılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada

veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Makale/Tez inceleme formu (EK-1) kullanılmıştır. Araştırmacılar formu hazırlarken OGS sistemleri ile ilgili dokümanların (makale ve tezlerin) analiz edilebilecek kategorilerini ele almıştır. Verilerin kapsamını 2000- 2018 yılları arasında OGS ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler ve akademik makaleler oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında OGS ile ilgili alanında yapılmış 53 lisansüstü tez ve 85 makale incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen makaleler ve lisansüstü tezler TEOG, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş, SBS, Seviye Belirleme Sınavı, OKS, Ortaöğretim Kurumları Sınavı, Liselere Giriş Sınavı, LGS, Ortaöğretime Geçiş sistemi, OGES ve OGS anahtar kelimeleri kullanılarak Dergipark ve YÖK Ulusal Tez merkezinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin sayısallaştırılması, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş yazılı biçimdeki verinin belirli süreçlerden geçirilerek sayılarla ifade edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmadaki nitel verilerin sayısallaştırılmasındaki amaç güvenilirlik, yanlılığı azaltmak ve sayısallaştırma sonucunda kategoriler arasında karşılaştırma yapmaktır. Çalışmada OGS sistemiyle ilgili hangi kategorilerin incelenmesi gerektiğini gösteren araştırmacılar tarafından Makale/Tez inceleme formu geliştirilmiştir. Formla hangi kategorilerin düzenleneceğinin çerçevesi oluşturulmuştur. Bu sayede belirlenecek olan veri kaybı ve yanlış veri düzenlenmesine engel olunması için verilerin hangi kategoriler altında inceleneceği netleştirilmiştir. Bu aşamada 85 makale ve 53 tezin oluşturulan EK-1'deki form kategorilere göre verileri düzenlenmiştir.

Formda 13 kategoriye yer verilmiştir. Açıklık kazanmayan temalardaki formlar ayrılmış elde edilen 15 form için uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler iki uzman tarafından analiz ettirilmiştir. Yapılan analizler incelendiğinde, iki kişinin yaptığı 15 analizden 13'ünün aynı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması ise Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne göre; Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 yapılmıştır. Araştırmada yapılan analizlerin uygunluğu konusunda araştırmacılar (13/15).100= % 86,66 oranında görüş birliğine varmıştır. Güvenirlik hesaplarının %80'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014; Miles & Huberman, 1994). Farklı düşünülen noktalar araştırmacılar arasında tartışılmış ve veri analizi için izlenecek nihai yol belirlenmiştir. Kullanılan bu veri analizi formunda; yazar adı-soyadı, unvanı ve sayısı, çalışmanın başlığı, çalışmanın türü, yöntemi, evreni, örnekleme, çalışmanın yapıldığı bölüm, veri toplama araçları, hedef kitlesi veri analiz yöntemleri gibi alt başlıklar yer almaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar çalışmaya belirli kriterlere göre dâhil edilen araştırmaların sonuçlarıyla sınırlandırılmıştır. Çalışmalardan ortaya çıkarılan sonuçlar frekans ve yüzde düzeyinde şekiller ve tablolar şeklinde gösterilmiştir. Oluşturulan tablolar yorumlanmıştır. Frekans ve yüzde işlemleri Microsoft Excel-2010 programında yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma başlığında "Ortaöğretime Geçiş Sistemi" terimi geçen 53 lisansüstü tez ve 85 makalenin yayın yılı, yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, çalışma türü, araştırmacıların unvanları, dergi türü ve sayısı, veri analiz teknikleri, hedef kitle ve anabilim dalı değişkenlerine ait bulgular; şekiller ve tablolar halinde sunulmuştur. Ortaöğretime Geçiş sistemine ilişkin çalışma türlerini gösteren frekans ve yüzdeler Tablo.1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

OGS İle İlgili Çalışma Türlerinin Frekans Tablosu

Çalışma Türü	f	%
Yüksek Lisans Tezi	50	36
Doktora Tezi	3	2
Makale	85	62
Toplam	138	100

Tablo.1'de görüldüğü üzere Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında OGS ile ilgili 138 çalışma yapılmıştır. Lisansüstü tez çalışmalarında en fazla yüksek lisans tez (f=50) çalışması yapılmıştır. Doktora tez sayısı (f=3) ise lisansüstü tezlerin az bir kısmını oluşturmaktadır. 2000-2018 yılları arasında ise en fazla makale (f=85) çalışması yapılmıştır. OGS ile ilgili yazılan makale çalışmalarında araştırmacı sayılarının frekans dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

OGS İle İlgili Yapılan Makalelerin Yazar Sayısına Göre Frekans Tablosu

Yazar Sayısı	1	2	3	4	6	Toplam
<i>f</i>	16	43	21	4	1	85
%	19	50	25	5	1	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan makale çalışmalarının çoğunluğunu 2 yazarlı ($f=43$) çalışılan makale sayısı oluşturmaktadır. Sonra sırasıyla 3 yazarlı ($f=21$) ve 4 yazarlı ($f=5$) çalışılan makaleler izlenmektedir. Tek yazarlı ($f=16$) çalışılan makale sayısı ise çok yazarlı makale sayısına göre azdır. Bu durumda OGS ile ilgili makale çalışmalarında ($f=85$) iki veya daha fazla yazarlı ($f=69$) olduğu görülmüştür. OGS ile ilgili yapılan çalışmaların evren olarak tanımlanan yerlerin bölgelere göre frekans ve yüzde bilgileri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

OGS İle İlgili Yapılan Çalışmaların Evrene Göre Bölgesel Dağılımını Gösteren Frekans Tablosu

Evren	Tez		Makale	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Akdeniz	2	4	3	4
Ege	7	14	7	8
İç Anadolu	12	23	5	6
Karadeniz	1	2	6	7
Marmara	3	6	3	3
Doğu Anadolu	3	6	10	13
Güneydoğu Anadolu	4	8	5	6
Türkiye	10	19	13	16
Belirtilmemiş	11	20	33	37
Toplam	53	100	85	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi OGS ile ilgili evren olarak en fazla çalışılan makale ($f=6$) ve lisansüstü tez ($f=6$) İç Anadolu bölgesidir. Türkiye genelini çalışma evreni olarak baz alan makale ($f=13$) ve lisansüstü tez ($f=10$) çalışmaları da mevcuttur. OGS çalışmalarında evreni belirtilmeyen makale ($f=33$) ve lisansüstü tez ($f=11$) çalışmaları da bulunmaktadır. Türkiye’nin 7 bölgesinde de 2000-2018 yılları arasında OGS ile ilgili çalışma yapılmıştır. OGS ile ilgili çalışmalarda örnekleme türü olarak seçilen çalışmaların frekans ve yüzde tablosu Tablo 4.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

OGS İle İlgili Yapılan Makale Ve Tezlerin Örneklem Frekans Tablosu

Örneklem	Tez		Makale		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Olasılıklı	Küme Örneklem	3	6	-	-
	Tabakalı Örneklem	1	2	-	-
	Tesadüfi Örneklem	9	17	10	12
	Kura Örneklem	-	-	2	2
Olasılıksız	Ölçüt Örneklem	-	-	2	2
	Uygun Örneklem	2	4	4	5
	Grup Örneklem	1	2	-	-
	Durum Örneklem	-	-	6	7
	Maksimum Çeşitlilik Örneklem	2	4	3	4
	Amaçlı örneklem	3	6	1	1
	Benzeşik Örneklem	-	-	1	1
Belirtilmemiş	32	60	56	66	
Toplam	53	100	85	100	

Tablo. 4’de görüldüğü gibi OGS ile ilgili yapılan lisansüstü tez ($f=32$) ve makale ($f=56$) çalışmalarının örneklem türü belirtilmemiştir. Çalışmalarda Olasılıklı ($f=13$) ve olasılıksız ($f=8$) örneklem türleri

kullanılmıştır. Olasılıklı örneklem türlerinden en fazla makale ($f=9$) ve lisansüstü tez ($f=7$) olmak üzere Tesadüfî örnekleme türü kullanılmıştır. Olasılıksız örnekleme türlerinde ise Amaçlı örnekleme türü ($f=3$) kullanılmıştır. Çalışmalarda 5 olasılıklı örnekleme türü ve 7 olasılıksız örnekleme türü olmak üzere toplam 12 farklı örnekleme türü kullanılmıştır. Makalelerde küme, tabakalı ve grup örnekleme türünde kullanılmamıştır. Lisansüstü tezlerde kura, ölçüt, durum ve benzeşik örnekleme türü kullanılmamıştır. OGS ile ilgili makale ve tezlerin konu alanı türüne göre frekans tablosu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

OGS İle İlgili Yapılan Makalelerin Konu Alanı Türüne Göre Frekans Tablosu

Konu	Tez		Makale	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Amaç	30	57	47	56
İçerik	12	22	17	20
Değerlendirme	11	21	21	24
Toplam	53	100	85	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi OGS ile ilgili en fazla amaç niteliği taşıyan lisansüstü tezler ($f=30$) ve makaleler ($f=47$) oluşturmaktadır. Eğitim öğretim sürecine yönelik çalışma yapılmamıştır. Değerlendirme temalı lisansüstü tez ($f=11$) ve makale ($f=21$) çalışmalar mevcuttur. Ayrıca İçerik temalı lisansüstü tez ($f=12$) ve makale ($f=17$) çalışmalar da mevcuttur. OGS ile ilgili yapılan çalışmalarda hedef kitle olarak belirlenen grupların frekans tablosu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

OGS İle İlgili Yapılan Çalışmaların Hedef Kitlelerinin Frekans Tablosu

Hedef Kitle	Tez		Makale	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğrenci	39	62	41	45
Öğretmen	12	19	23	25
Veli	3	5	3	3
Uzman	1	2	3	3
Diğerleri	8	12	21	24
Toplan	63	100	91	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere OGS hakkında yapılan lisansüstü ve makale çalışmalarında en fazla seçilen hedef kitle öğrencilerdir. Yapılan çalışmalar makale ($f=39$) ve Lisansüstü tezler ($f=41$) den oluşmaktadır. Öğretmenler üzerinde ise lisansüstü tez ($f=12$) ve makale ($f=23$) çalışmaları yürütülmüştür. Tablo 6'da başarı testleri ve dokümanlar üzerinde yapılan lisansüstü tez ($f=6$) ve makale ($f=21$) çalışması diğerleri olarak adlandırılmıştır. OGS ile ilgili yapılan çalışmaların yöntem frekansları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

OGS İle İlgili Yapılan Çalışmaların Yöntem Frekans Tablosu

Yöntem		Tez		Makale	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nicel	Tarama Modeli	38	71	49	58
	DeneySEL Model	1	2	1	1
	Nedensel Karşılaştırma	2	4	-	-
Nitel	Durum Çalışması	-	-	13	15
	Doküman İncelemesi	1	2	4	5
	Fenomoloji	1	2	3	3
Karma	Yakınsayan Paralel	1	2	1	1
	Karma Desen	-	-	1	1
	Çeşitleme Model	1	2	-	-
Belirtilmemiş		8	15	13	15
Toplam		53	100	85	100

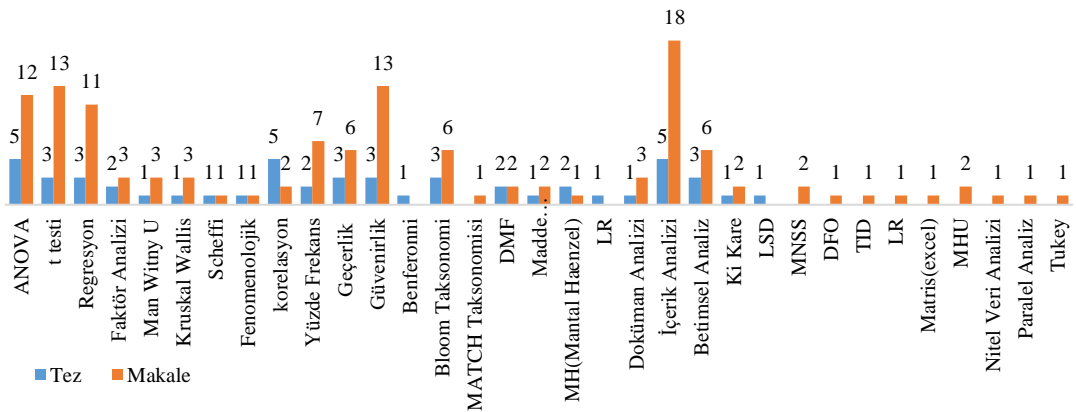
Tablo 7’de görüldüğü gibi OGS ile ilgili lisansüstü tez ($f=41$) ve makale ($f=50$) çalışmalarında en fazla nicel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan 3 çeşit yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri lisansüstü tez ($f=38$) ve makale ($f=49$) çalışmasıyla tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarını kullanan lisansüstü tez ($f=2$) ve makale ($f=20$) çalışmalarda mevcuttur. Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan 3 çeşit yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarında durum çalışması yöntemi makale ($f=13$) çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarını kullanan lisansüstü tez çalışmalarında ise doküman incelemesi ($f=1$) ve fenomenoloji ($f=1$) yöntemleri kullanılmıştır. En az çalışma karma araştırma yaklaşımlarını kullanan lisansüstü tez ($f=2$) ve makale ($f=2$) yapılmıştır. Karma araştırma yaklaşımlarını benimseyen 3 çeşit yöntem kullanılmıştır. Çalışmalarda yöntem belirtilmeyen lisansüstü tez ($f=8$) ve makale ($f=13$) çalışması bulunmaktadır. OGS ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanıldığına yönelik frekans ve yüzdeler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

OGS ile İlgili Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Frekans Tablosu

Veri Toplama Aracı	Tez		Makale	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Görüşme Formu	4	7	20	20
Anket	12	20	17	17
Ölçek	18	30	16	16
Ders/Başarı Notu	7	11	5	5
Başarı Testi	18	30	32	32
Belirtke Tablosu	1	2	3	3
Görüş Alma Anketi	-	-	7	7
Toplam	60	100	100	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi OGS ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarında en fazla veri toplama aracı olarak ölçek ($f=18$) ve başarı testleri ($f=18$) kullanılmıştır. Makale çalışmalarında ise en fazla veri toplama aracı olarak başarı testleri ($f=32$) kullanılmıştır. Daha sonra sık kullanılan veri toplama aracı ankettir. Anket kullanılan lisansüstü tez ($f=12$) ve makale ($f=17$) çalışması yapılmıştır. Diğer veri toplama aracı olan görüşme formunu kullanan lisansüstü tez ($f=4$), makale ($f=20$) çalışmaları da mevcuttur. Makale çalışmalarında sıklıkla kullanılan diğer veri toplama araçları ölçek ($f=16$) ders başarı notları ($f=5$) ve görüş alma anketleri ($f=7$) dir. 53 tez çalışmasında 60 veri toplama aracı kullanılmıştır. 85 makale çalışmasında 100 veri toplama aracı kullanılmıştır. OGS ile ilgili yapılan çalışmalarda veriler analiz edilirken hangi veri analiz tekniklerinin kullanıldığını gösteren frekanslar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. OGS ile İlgili Yapılan Tezlerin ve Makalelerin Veri Analiz Türlerini Gösteren Frekans Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi OGS ile ilgili çalışmalarda en fazla kullanılan veri analiz tekniği hem makale ($f=18$) hem de lisansüstü tez ($f=5$) çalışmalarında içerik analizidir. Diğer sık kullanılan veri analiz teknikleri t testi ($f=16$), güvenirlilik ($f=16$), ANOVA (Tek Yönlü Varyans) ($f=17$), regresyon ($f=14$), geçerlik ($f=9$) ve betimsel

analizdir ($f=9$). Çalışmalarda 34 farklı veri analiz tekniği kullanılmıştır. OGS ile ilgili yapılan çalışmaların hangi sistem türünde yapıldığını gösteren veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

OGS İle İlgili Yapılan Çalışmaların Sistem Türüne Göre Frekans Tablosu

Sistem Türü /Çalışma	Tez		Makale	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
LGS	6	11	3	4
OKS	6	11	6	7
SBS	26	49	36	42
TEOG	13	25	32	38
LGSS	-	-	1	1
Diğerleri	2	4	7	8
Toplam	53	100	85	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere 2000-2018 yılları arasında 5 farklı ortaöğretime geçiş sistemi uygulanmıştır. Uygulanan sistemlerden en fazla lisansüstü tez ($f=26$) ve makale ($f=36$) çalışması SBS üzerinde olmuştur. Sonra TEOG sisteminde lisansüstü tez ($f=13$) ve makale ($f=32$) çalışmaları gelmektedir. LGS ve OKS' de lisansüstü tez ($f=6$) çalışma sayısı eşittir. Diğerleri başlığı altında yapılan grup tanımlaması ise en az iki veya daha fazla sistem üzerindeki çalışmalardan oluşmakta ve lisansüstü tez ($f=2$) ve makale ($f=7$) çalışma sayısı sınırlıdır. 2018 yılında getirilen LGSS ile ilgili bir makale çalışması yapılmış olup tez çalışması bulunmamaktadır. OGS ile ilgili yapılan çalışmaların hangi anabilim dallarında gerçekleştirildiğini gösteren veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

OGS ile İlgili Yapılan Çalışmaların Anabilim Dalına Göre Frekans Tablosu

Anabilim Dalı	Tez		Makale	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fen Bilgisi	6	11	22	26
Matematik	6	11	11	13
Sosyal Bilgiler	2	4	5	6
Türkçe	13	25	6	7
Eğitim Bilimleri	26	49	38	45
Bilgisayar	-	-	1	1
Sınıf Öğretmenliği	-	-	4	-
Psikoloji	-	-	1	-
Toplam	53	100	85	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi OGS ile ilgili yapılan çalışmalar anabilim dallarına göre en fazla Eğitim Bilimleri anabilim dalında lisansüstü tez ($f=26$) ve makale ($f=38$) çalışması yapılmıştır. Eğitimde ölçme değerlendirme, Eğitimde program ve öğretim, Eğitim yönetimi, teftiş ve planlama bölümlerini, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı olarak adlandırılmıştır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında lisansüstü tez ($f=6$) ve makale ($f=22$) çalışması yapılmıştır. Matematik Eğitimi Anabilim dalında lisansüstü tez ($f=6$) ve makale ($f=11$) çalışması yapılmıştır. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında lisansüstü tez ($f=13$) ve makale ($f=6$) çalışması yapılmıştır. Bilgisayar, Sınıf Öğretmenliği ve Psikoloji anabilim dallarında konuyla ilgili lisansüstü tez çalışması yapılmamış olup makale ($f=6$) çalışmaları yapılmıştır. OGS ile ilgili yayımlanan makalelerin frekans ve yüzde tablosu Tablo 11'de gösterilmiştir.

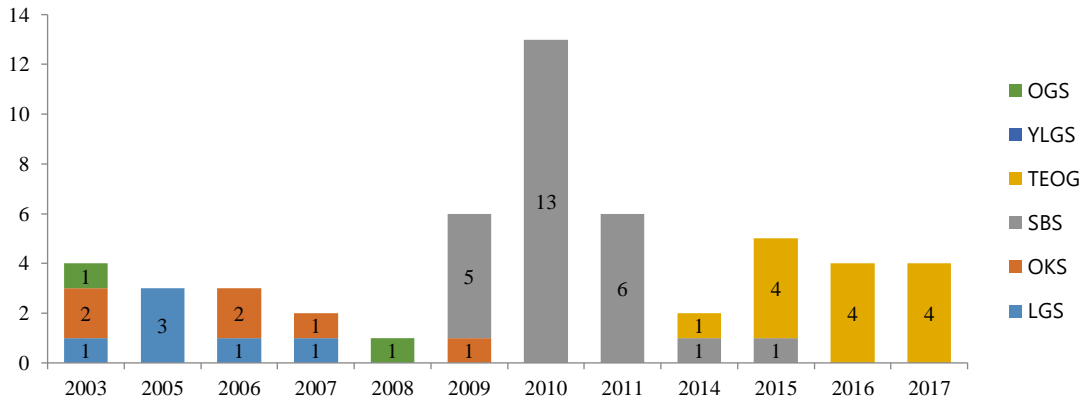
Tablo 11.

OGS İle İlgili Yapılan Makalelerin Dergi Adı Frekans Tablosu

İndeks	Dergi	Makale	
		<i>f</i>	%
ALAN DİZİN	Marmara Coğrafya Dergisi	1	1
+	PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi	2	3
ULAKBİM	Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi	3	3

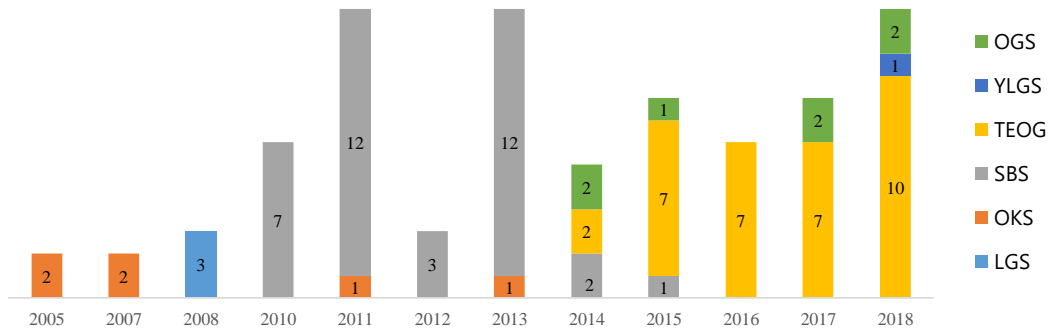
	Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi	1	1
	Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1
	Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
	Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1
	Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1
	Ege Eğitim Dergisi	1	1
	Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi	1	1
	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
	Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
	Tarih Okulu Dergisi	1	1
	Turkish Journal of Computer and Mathematics Education	1	1
	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
ULAKBİM (TR DİZİN)	İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi	1	1
	Turkish Studies Educational Sciences	1	1
	Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2
	Anadili Eğitim Dergisi	2	2
	CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi	2	2
	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	2	2
	Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2	2
	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	2
	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2
	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	3	4
	Cumhuriyet International Journal Of Education	3	4
	Kastamonu Education Journal	3	4
	On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	4
	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	5
	Milli Eğitim Dergisi	4	5
	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	5	6
	İlköğretim Online Dergisi	5	6
	ACJES Dergisi	1	1
	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
	Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi	1	1
	Asya Öğretim Dergisi	1	1
	Caucasion Journal of Science	1	1
	Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi	1	1
UA DİĞER	Eğitimde Kuram ve Uygulama	1	1
	EKEV Akademi Dergisi	1	1
	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1
	IJAL (International Journal of Active Learning)	1	1
	Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1
	Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi	1	1
	Current Research in Education	2	2
	E Journal of New World Science Academy	3	4
U DİĞER	Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2	2
Toplam		85	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere OGS ile ilgili en fazla yayım yapan dergiler İlköğretim Online Dergisidir ($f=5$). Bu dergiyi Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi ($f=5$), Milli Eğitim Dergisi ($f=4$) ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ($f=4$) takip etmektedir. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ($f=3$), Kastamonu Education Journal ($f=3$), Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi ($f=3$), E Journal of New World Science Academy ($f=3$), Cumhuriyet International Journal Of Education ($f=3$) ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi ($f=3$) konuyla ilgili makale yayımlamıştır. 2 makale yayımlayan dergi sayısı 8’dir. 1 makale yayımlayan dergi sayısı 24’tür. Konuyla ilgili alan indeksinde ($f=3$) taranan dergi sayısı azdır. ULAKBİM’de indekslenen ($f=32$) dergi ve (U) ulusal ($f=1$) indekste taranan dergi sayısı çoğunluk oluşturmaktadır. (UA) Uluslar Arası diğer indekste taranan dergi sayısı ($f=9$)’dir. Toplamda Google Akademik ve ULAKBİM’de indekslenen 44 farklı dergide konuyla ilgili makale yayınlanmıştır. OGS ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımını gösteren veriler Şekil 2’te gösterilmiştir.



Şekil 2. OGS ile İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımını Gösteren Frekans Tablosu

OGS ile ilgili yapılan tez en fazla lisansüstü tez ($f=10$) çalışması 2010 yılında SBS üzerinde yapılmıştır. TEOG üzerinde yapılan lisansüstü tez ($f=13$) çalışması ise 2015, 2016 ve 2017 yıllarına orantılı bir şekilde dağılmıştır. Ortaöğretime Geçiş Sistemlerinden iki veya daha fazla sistemi içine alan yüksek lisans tez ($f=2$) çalışması oldukça azdır. OGS ile ilgili yapılan makalelerin yıllara göre dağılımını gösteren frekans grafiği Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. OGS ile İlgili Yapılan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımını Gösteren Frekans Tablosu

Şekil 3’de görüldüğü gibi ortaöğretime geçiş sistemleriyle ilgili yapılan makale sayısı 85’dir. Yazılan makalelerin yıllara göre dağılımlarına bakıldığında en fazla 2011 ($f=13$) ve 2013 ($f=13$) yıllarında SBS üzerinde yapıldığı görülmektedir. Makale çalışmalarında TEOG sistemi üzerinde yapılan çalışmalar 2015 ($f=7$), 2016 ($f=7$), 2017 ($f=7$) ve 2018 ($f=10$) yıllarında dengeli bir dağılım göstermiştir. TEOG sistemiyle ilgili toplamda 33 çalışma yapılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGS) başlığı ve LGS, OKS, SBS, TEOG ve LGSS alt kavramları yer alan makale ve tezlerin çalışma konusu, tez türü, dergi adı, yayınlandığı yıl, yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri gibi değişkenler açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında veriler ULAKBİM, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezinden yayımlanmış makale ve tezlerle sınırlıdır. OGS, 2018 yılında yapılan sistem değişikliği ile ülkemizde güncelliğini halen korumaktadır. Konuyla ilgili yapılan değişiklikler bilimsel çalışmaların sıklığını son zamanlarda artırmaktadır (Atılğan 2018; Bakırcı & Kırıcı, 2018; Taşkın& Aksoy, 2018a; Taşkın & Aksoy, 2018b). Nitekim 2010 yılından sonra 3 farklı sistem uygulanmıştır. Çalışma sonucunda en fazla çalışmanın 2010, 2011 ve 2013 yıllarında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum sistem değişikliği ve sistem içerisindeki uygulama değişikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. OGS ile ilgili lisansüstü tezler bakıldığında tezlerin 50'sini yüksek lisans tez türü oluşturmaktadır. Doktora düzeyinde hazırlanan tez sayısı ise 3'tür (Tablo 1). Tablo 1'deki verilere göre araştırmacıların yüksek lisanstan sonra doktora farklı alanlarda çalışma yaptığı görülmektedir. Doktora düzeyinde tez çalışmasının az olmasının nedeni konunun ulusal düzeyde konu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışılan tezlerin konu/temasına bakıldığında genellikle çalışmaların amaç ve değerlendirme çalışmalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışma türlerinden eğitim öğretim sürecine yönelik çalışma görülmemektedir (Tablo 5). Eğitim öğretim sürecini ele alan çalışmanın olmaması çalışmaların ekonomik olmaması ve uzun zaman alacağından dolayı araştırmacılar tarafından tercih edilmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürdeki bilimsel araştırma yöntemleri kitapları bu görüşü desteklemektedir (Balci, 2016; Karasar, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Makale çalışmalarının %81'ini iki, üç, dört ve altı yazarlı çalışmalar oluşturmaktadır (Tablo 2). Bu durumun sebeplerinden birincisi olarak tezlerden türetilen makalelerin genellikle danışman ve öğrenci ilişkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü 2 yazarlı makale sayısı makalelerin %50'sini oluşturmaktadır. İkinci sebep olarak makalelerin çalışma yöntemleri ve çalışma türlerine bakıldığında nitelik itibarıyla çoğulcu bir araştırmacıya ihtiyaç duyulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. OGS ile ilgili makale ve tez çalışmalarında evren örneklem ilişkisine girilmeden daha çok çalışma grubu oluşturulduğu görülmektedir. Şekil 1'de görüldüğü üzere makale çalışmalarının %39'u tez çalışmalarının %17'si çalışma evreni belirtilmeden çalışma grubu oluşturulmuştur. Tablo 4'de örnekleme tablosuna bakıldığında ise örnekleme türü belirtmeyen makale çalışma oranı %66 olup tez çalışmalarında %60 olduğu görülmektedir. Araştırmacıların çalışmalarda evren ve örneklem ilişkisine girmemesinin birçok sebebi olmasına rağmen başlıca sebepleri, çalışmalarda hedef kitleye ulaşmada yaşanan sorunlar, coğrafik şartlar, zaman ve çalışmanın ekonomik yönünden tasarrufa gidilmesi ve nitel araştırmalarda evren örneklem ilişkisine girilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tablo 5'te örnekleme türü olarak en fazla seçilen tesadüfi örnekleme türüdür. Tesadüfi örnekleme türü evreni temsil etme durumunda hata payı en az kabul edilen bir örnekleme türü olduğundan araştırmacıların çalışmalarda bu yönde bir eğilim göstermektedir. Araştırmacılar çalışma evreni olarak tüm bölgelerde çalışma yapmışlardır. Ancak bölgelerdeki araştırmacı yoğunluğuna bakıldığında dengesiz bir dağılım görülmektedir. Çalışma evreni, lisansüstü tezlerde en fazla İç Anadolu Bölgesi'nde makalelerde ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde yapılmıştır. Marmara ve Ege Bölgeleri'nde nüfus ve araştırmacı yoğunluğuna göre konuyla ilgili çok az çalışma yapıldığı görülmektedir (Tablo 3). Tablo 7'de görüldüğü gibi OGS ile ilgili çalışmalarda yöntem olarak tez çalışmalarında genel olarak tarama modelleri (ilişkisel, genel, betimsel) seçilmiştir. Makale çalışmalarında ise yöntem olarak genellikle durum çalışması ön plana çıkmıştır. Tez çalışmalarında tarama modeli seçilmesinin öğretmen öğrenciler üzerinde yapılan görüş ve değerlendirme çalışmaları olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tarama modelleri bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlendiği çalışmalardır (Balci, 2016). Makale çalışmalarında ise durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışmaları nitel araştırma yöntemlerinden olduğu ve olguları derinlemesine analiz yapıldığı için araştırmacılar tarafından tercih edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). OGS ile ilgili yapılan makale çalışmalarında son yıllarda araştırmacıların nitel araştırma desenleri üzerinde çalıştıkları söylenebilir.

OGS ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan veri analiz tekniği içerik analizidir. İçerik analizinden sonra en fazla kullanılan veri analiz teknikleri t testi, ANOVA ve regresyon analiz çeşitleri kullanılmıştır. Bu veri analiz teknikleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmaktadır. Veri analiz tekniklerinin kullanıma

sıklığı araştırmada seçilen veri toplama araçları ile paralellik göstermektedir. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla sınavların başarı testleri ele alınmıştır (Tablo 9). Çalışmalarda soruların genellikle bilişsel düzeyine (Bloom taksonomisi, Webb'in Bilgi Derinliği vb.) seviyesine yönelik analiz çalışmaları yapılmıştır. Çünkü sistemlerin olumlu bir bakış açısı kazanması veya eleştirel bakılmasında en önemli hususlardan birisi de sınavlardaki soruların zorluk derecesidir. Yapılan araştırmalarda soruların zorluk derecesiyle öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı ve heyecanı arasında doğru orantılı ilişki olduğu (Taşkın, 2016; Taşkın ve Aksoy, 2018a). TEOG sisteminde diğer sistemlere göre soruların zorluk derecesinin daha kolay olduğunu ve bu bakımdan sınav kaygısı ve heyecanını azalttığı yönünde sonuçlar çıkan çalışmalar mevcuttur (Taşkın, 2016; Taşkın ve Aksoy, 2018a). Veri toplama aracı olarak başarı testi sorularından sonra ölçek, anket çalışmaları yapılmıştır (Tablo 9). Bu durumun nedeni olarak çalışmalarda daha çok sistemin paydaşları olan öğrenci öğretmen ve velilerin düşüncelerini değerlendirme amaçlı çalışmalar yapıldığı için çalışmaların düşünce ve tutumları nicelleştirme eğiliminde olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

OGS ile ilgili hedef kitle olarak çalışmalar tez çalışmalarında %64 makale çalışmasında ise %45 oranında öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Tablo 6). Bu durum sistemin diğer paydaşları üzerinde yeterli şekilde çalışma yapılmadığını göstermektedir. Çalışmada dikkat çeken diğer bir husus uzman görüşleri üzerine yapılan çalışmanın kayda değer olmamasıdır (Tablo 6). OGS ile ilgili yapılan çalışmalar anabilim dalları/branşlara göre ele alındığında tez çalışmalarının %45'i, makale çalışmalarının %49'u Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında gerçekleştirilmiştir (Tablo 10). Eğitim Bilimleri anabilim dalından sonra diğer anabilim dallarında çalışmalar mevcut olmasına rağmen ağırlıklı olarak çalışmalar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri anabilim dallarında yoğunlaşmaktadır. Çalışmada göze çarpan diğer bir durum OGS' de 6 branşta (Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen bilimleri, Türkçe, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce) soru çıkmaktadır (MEB, 2018). Ancak İngilizce eğitimi anabilim dalında OGS ile ilgili çalışma olmamasıdır. Bu durum Türkiye'de İngilizce eğitimi veren az sayıda lisansüstü programın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi alanında OGS ile ilgili yapılan çalışma olmaması ise bu alandaki eğitimcilerin İlahiyat fakültelerinden mezun olması ve lisansüstü eğitimlerini farklı enstitülerde yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tablo 11'de OGS ile ilgili yapılan çalışmalar dergi listesine göre 44 farklı dergide makale yayımlanmıştır. ULAKBİM'de taranan 36 dergide makale yayımlanmıştır. ULAKBİM'de taranan dergilerde konuyla ilgili makalenin yayımlanmasının nedeni olarak konuyu ulusal konu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öneriler şu şekilde sıralanabilir: OGS ile ilgili araştırmaların karma araştırma yöntemiyle yapılmalıdır. Üniversitelerde OGS ile ilgili doktora düzeyinde tez çalışmasının yapılmalıdır. Akademik araştırma dergileri OGS ile ilgili özel sayılar çıkarmalıdır. OGS ile ilgili çalışmalarda sistemin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veliler ve uzmanlar üzerinde eş zamanlı olarak yapılan çalışmalar artırılmalıdır. Daha büyük hedef kitleleri içine alan araştırmaların yapılmalıdır. OGS içinde yer alan tüm anabilim dallarında çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme (1. Baskı)*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Afacan, Ö., & Nuhoglu, H. (2008). Canlılar bilimi konusunda TIMSS-R (1999) soruları ile LGS (1999) sorularının karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 31-43.
- Akpınar, S. (2015). *Ortaöğretimde toplam kalite yönetim uygulamalarında kritik başarı faktörleri: bir ortaöğretim kurumu uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Journal of Education*, 19(1), 1-18. Doi: 10.12984/egeefd.363268
- Bakırcı, H., & Kırıcı, M. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 383-416.
- Balci, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 8-16.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daşdemir, İ. Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). STEM eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1161-1183.
- Diken, E. (2018). Fen bilgisi öğretmenleri ile 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavındaki kaygılarına yönelik görüşleri (Kars İli Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 718-741. DOI: 10.15869/itobiad.376591
- Erdogan, M., Kayır, Ç., Kaplan, H., Ünal, Ü., & Akbunar, Ş. (2016). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaları içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 171 - 196.
- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi. Ankara.
- Hündür, T., & Diken, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin mevcut sınav sistemine (TEOG) Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 5 (1), 13 - 29.
- Kan, M.O. (2017). Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- Karakoç, G., & Köse, İ. A. (2018). İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav puanları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 121-142. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.30703/cije.392386>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık, 25. Basım, Ankara.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Altun, S, A. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Yüksek öğretim Kurulu Yayını. Ankara.
- M.E.B. (2004). *OKS e-başvuru kılavuzu*. Erişim Adresi: <https://www.memurlar.net/haber/53516/oks-tercih-kilavuzu.html>
- M.E.B, (2009) *SBS e-başvuru kılavuzu*. Erişim Adresi: <https://www.memurlar.net/133080/2009-sbs-kilavuz.pdf common/news/documents>
- M.E.B. (2013). *Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü, ölçme değerlendirme ve yerleştirme grup başkanlığı*. Erişim Adresi: <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf>
- M.E.B. (2018). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu*. Erişim Adresi: http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd Ed.)*, Sage Publications, London.
- Ocak, G. Akgül, A., & Yıldız, S.Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine (OGES) yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 11(1). 37-55.
- Ocak, İ., & Yeter, F. (2018). 2006 – 2016 yılları arasında çalışılmış “Bilimin Doğası” konulu ulusal tez ve makalelerin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11 (3), 522-543. DOI: 10.30831/akukeg.344726
- Öztürk, F, Z., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, OMU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 33. 439-454.
- Şad, N, S., & Şahiner, Y, K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- T.E.D. (2014). *2014 eğitim değerlendirme raporu*. İşkur Matbaacılık. Ankara.
- Taşkın, G. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri (Erzurum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2018a). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 3(1), 19-43.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2018b). Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili “Fen Bilimleri Öğretmeni Görüş Ölçeği” geliştirme çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 27-41.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Zorlu, E. (2011). *Üniversite giriş sınavındaki değişikliklerin öğrenci, anne-baba ve öğretmenler tarafından algılanışı*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

EK-1

MAKALE/TEZ İNCELEME FORMU	
1. Yazar(lar) Adı (unvan)	
2. Tez Danışmanı (unvan)	
3. Tez/ Makale Başlığı	
4. Tez/ Makale Konusu	
5. Dergi /Tez Türü	
6. Yöntem	
7. Evren	
8. Örneklem	
9. Hedef Kitle	
10. Veri Toplama Aracı	
11. Veri Analizi	
12. Anabilim Dalı	
13. Tez/Makale yılı	

İletişim/Correspondence

Gökhan TAŞKIN
gkhntskn_88@hotmail.com

Gökhan AKSOY
aksoygok44@gmail.com

Examination of Text Pictures in Turkish Textbooks

Tuncay Türkben, Aksaray University, ORCID ID: 0000-0003-0167-4173

Abstract

Turkish textbooks are among the main sources used in teaching processes. For this reason, textbooks should be prepared in accordance with the target group with their language and expression, content, visual design and educational aspects. The pictures to be given with the texts must be made with the artist's sensitivity. As a visual element, paintings have an important function on their own, and when considered together with the text, they become a stimulus that complements the meaning, explains, extends and sometimes adds new meanings to the text. Improve children's comprehension, comparison and perception skills on illustrations in books. It becomes easier for them to understand the subject. In this study, the visuals in the secondary school Turkish textbook were evaluated in the context of relative relativity, conformity with the text, and relation of text painting. In this research, document analysis technique which is one of the qualitative research methods is used. The population of this research, the Turkish textbooks that were taught in the 2018-2019 school year, and the sample are the Turkish textbooks that are taught in the province of Aksaray. In this study, which aims to examine the conformity of the text in Turkish textbooks to the level of text and the picture harmony, 96 texts in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks are studied. The study was based on the evaluation criteria of the pictures presented in the course books of İşeri (2014). Descriptive analysis technique was used to analyze the research data. The findings of the study were discussed in the framework of the study and in the framework of the literature and different suggestions were given.

Keywords: Turkish language teaching, Turkish textbook, text, illustration, examination.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 2, 2019
pp. 650-672
DOI: 10.17679/inuefd.547841

Article type:
Research article

Received : 01.04.2019
Accepted : 25.07.2019

Suggested Citation

Türkben, T. (2019). Investigation of text pictures in Turkish textbooks, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 650-672. DOI: 10.17679/inuefd.547841

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In Turkish teaching, textbooks are one of the most important sources for the acquisition of the intended skills. Turkish textbooks must be carefully prepared and developed in order to be accessible to each student. As the nature of these books, which are the main source of reference by teachers and students in learning teaching environments, will determine the quality of teaching, textbooks should be prepared in accordance with the target group with their language and expression, content, visual design and educational aspects.

Purpose

The aim of this study is to evaluate the visuals in the middle school Turkish textbook in the context of the relation to the child, the level of conformity and the relation of text painting. With this study, it is considered important to present a general view of Turkish textbook text.

Method

In this research, document analysis technique which is one of the qualitative research methods is used. Document analysis includes analysis of written materials containing information about the cases or facts intended to be investigated. The total of 96 texts in his book. The study was based on the evaluation criteria of the pictures presented in the course books of İşeri (2014). Descriptive analysis technique was used to analyze the research data.

Findings

In this study; The visuals in the secondary school Turkish textbook were evaluated in the context of relative relativity, conformity with text, and relation of text painting. As in the selection of text in the textbook, the text images must be in accordance with the principle of the child's relativity. It is expressed by experts that visual arrangements influence learning. The majority of the visual elements in the textbook correspond to the grade level in terms of page layout. However, in terms of page layout, inappropriate text images are also available. Some of the illustrations included in the texts and the texts that occupy a lot of space remained between these illustrations and it became difficult for the student to read reading. Some pages do not have sufficient spaces on the page edges. The majority of the visuals used in the textbook consist of at least four colors. However, in the majority of illustrations, it is seen that hot and vivid colors are not used. The ratio of the pictures to verbal text decreased in the majority of the texts as the grade level increased. It is also seen that the text illustrations in the textbook are not at a level that will increase the aesthetic sensitivity of the students, or improve the esthetic sensitivity of the students. Especially in the 8th grade Turkish textbook, this ratio is quite low. Most of the pictures in the textbooks were considered appropriate and partly appropriate for the purpose of meaningfulness of the text and the desire to read the texts. The textbook usually contains a type of illustration with the text. The plurality of these pictures was found appropriate in terms of students' development and grade level. It was seen that there were almost no pictures that would remind us of violence and violence, and that there were almost no pictures that would lead to sexual discrimination, and some values were transmitted to the students. This is a positive situation. The majority of the text images were found suitable for both visual reading and pre-reading text warm-up. Similarly, it was found that the majority of the images included reflect the content.

Discussion & Conclusion

Ayhan (2010) in his research on the 5th grade Turkish textbook children whether the age group was examined. According to the findings, it was observed that the print quality was very low and the illustrations and the photographs were used together. In addition, anatomical disturbances in the figures were found to have negative effects on children's artistic development. Kayabekir (2010) as a result of his research in the 8th grade Turkish textbook in terms of structural principles of the evaluation of the average of the assessment, were found to be higher than cognitive principles. In the research conducted by Baş and İnan Yıldız (2014), the Turkish textbooks, painting-text relations, which were taught in primary schools in

the 2013-2014 academic year, were examined according to the opinions of the class teachers. According to the findings, the illustrations in the Turkish textbook were found to be inadequate in terms of helping children to develop creative imagination, individuals with a great imagination and artistic taste, and in terms of developing children's imagination. Demirel, Kökçü and Akbaba (2018) in their research in the 5th grade Turkish textbook aims to reveal the relationship between the pictures and texts. In the eight texts examined, it was seen that the pictures in combination with the text were selected according to the content of the texts. Various suggestions have been developed regarding the missing parts in terms of image-text relation. Turkish textbooks are one of the basic teaching tools in which the subtleties and characteristics of the mother tongue are transferred to the students. For this reason, it should be included in the textbook with the illustrations of the children with the sensitivity of the children with the sensitivity of the selected texts, which are selected in accordance with the interests, needs and universals of the students.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Resimlerinin İncelenmesi

Tuncay Türkben, Aksaray Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0167-4173

Öz

Türkçe ders kitapları, öğretim süreçlerinde kullanılan temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle ders kitapları dil ve anlatım, içerik, görsel tasarım, eğitsel yönleriyle hedef kitleye uygun olarak hazırlanmalıdır. Metinlerle birlikte verilecek resimlerin sanatçı duyarlılığıyla yapılmış olması gerekmektedir. Görsel bir öge olarak resimler kendi başlarına önemli bir işleve sahip oldukları gibi metinle birlikte düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan bir uyaran olurlar. Kitaplarda yer alan resimlemeler üzerinde çocuklar kavrama, kıyaslama ve algılama yetilerini geliştirirler. Anlatılan konuyu kavramaları daha kolay hale gelir. Bu araştırmada, ortaokul Türkçe ders kitabındaki görseller çocuğa görelilik, düzeye uygunluk, metin-resim ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitapları, örneklemi ise Aksaray ilinde okutulmakta olan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin düzeye uygunluk ve metin resim uyumunu incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Aksaray ilinde okutulmakta olan ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam 96 metin oluşturmaktadır. Çalışmada kaynak olarak İşeri'nin (2014) sunduğu ders kitaplarındaki resimleri değerlendirme ölçütleri temel alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda ve alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve farklı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, Metin, Resim, İnceleme.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 2, 2019
ss. 650-672
DOI: 10.17679/inuefd.547841

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 01.04.2019
Kabul Tarihi : 25.07.2019

Önerilen Atf

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672. DOI: 10.17679/inuefd.547841

GİRİŞ

Türkçe öğretiminde, amaçlanan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Türkçe ders kitapları her öğrencinin ulaşabildiği kaynaklar olması münasebetiyle özenle hazırlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenme öğretme ortamlarında öğretmen ve öğrenciler tarafından temel başvuru kaynağı olan bu kitapların niteliği, öğretimin niteliğini de belirleyeceği için ders kitapları dil ve anlatım, içerik, görsel tasarım, eğitsel yönleriyle hedef kitleye uygun olarak hazırlanmalıdır.

Türkçe ders kitapları, çocukların ana dillerini öğrendikleri en önemli kaynaklardan biridir. Ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin, düzeye uygunluğunun, istenen amaç ve davranışları edindirmeye ilişkin yönergelerin, yönlendirmelerin, etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi kitaptaki metinlerin niteliğiyle, düzeye uygunluğuyla doğrudan ilişkilidir (İşeri, 2002, s. 5). Sever'e (2015, s. 23) göre "Türkçe öğretimi; Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan, düzeye uygun çeşitli türdeki metinlerle; öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirebileceği; düşsel ve düşünsel birikimini sürekli sınama ve geliştirme olanağı bulacağı; insana, yaşama, doğaya özgü duyarlıklar kazanabileceği etkinliklerle yapılandırılmalıdır." Anlaşıldığı üzere ders kitaplarına seçilecek metinler hem temel dil becerilerini kazanma hem de okuma kültürü edinmiş düşünen-duyarlı bireylerin yetişmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle de metinlerin seçiminde çocuğun ilgisi, gereksinimleri, dil ve anlam evreni göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe öğretiminde öğrencilere sunulacak metinlerin niteliği ne kadar önemliyse metinle birlikte verilecek resim de o kadar önemlidir. Ders kitaplarında yer alan, konuları açıklayıcı resimlemeler, haritalar, grafikler, fotoğraflar, şemalar, tablolar, şekiller, diyagramlar, planlar vb. görsel düzenlemeler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kılıç, 2003, s. 9). Metnin iletisinin dilsel olduğu kadar görsel öğeler aracılığıyla da anlamlandırılmasında resimlemenin önemi büyüktür (İşeri, 2002, s. 97; 2014, s. 83). Kılıç'a (2003, s. 58) göre Türkçe ders kitaplarına içerik açısından gösterilen seçicilik, kitabın sahip olacağı görsel nitelik değerlendirmede de aranmalıdır. Alanında nitelikli çalışmalara sahip, estetik bilgi birikim ve deneyimlerine sahip çocuk psikolojisine yabancı olmayan bir çizerin elinden çıkan resimlerle tasarlanmış ders kitabı ile karşılaşan çocuğun eğitiminden iyi sonuçlar alınacaktır.

Türkçe öğretiminde metinle birlikte en çok kullanılan görsellerden biri illüstrasyonlardır. Ders kitaplarındaki illüstrasyonlar, metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayan ya da metni süsleyen, çizim ya da baskı gibi görsel öğelerdir. Metinlerde kullanılan illüstrasyonlar, anlam bütünlüğünü sağlama görevini de üstlenmektedirler (Dikeç, 2004, s. 1). İlköğretim okullarının özellikle ilk dönemlerdeki çocuklar için, ders kitaplarında kullanılan illüstrasyonlar zihinsel, duyuşsal gelişim açısından da çok önemlidir.

Görsel bir öge olarak resimler kendi başlarına önemli bir işleve sahip oldukları gibi metinle birlikte düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan bir uyarıcı olurlar (Sever, 2013, s. 166). Kitaplarda yer alan resimlemeler üzerinde çocuklar kavrama, kıyaslama ve algılama yetilerini geliştirir. Anlatılan konuyu kavramaları daha kolay hale gelir. Çocuğun beğeni ve seçim yapmasına olanak veren resimlemeler, güzel-çirkin, iyi-kötü vb. değerlerin ayırıcısına varmalarını sağlamaktadır. Sanatsal nitelik taşıyan bu görsel elemanlar çocukların, konulara, olaylara, toplumsal ilişkilere farklı bakış açıları ile bakabilmelerine ve estetik duyarlılıklarını kazanmalarına olanak sağlayacaktır (Kılıç, 2003, s. 21- 23).

Türkçe ders kitabı sayfalarının görsel tasarım zenginliği çocuk- kitap etkileşimi açısından önemli bir değişkendir. Bu nedenle sayfaların okuma ve izleme isteği yaratabilecek özellikleri taşıması gerekmektedir (Sever, 2013, s. 188). Bu görsel öğeler, metinle ilişkili olmalı ve görseller metnin tekrarı olmamalıdır (Baş ve İnan Yıldız, 2014, s. 142). Resim-metin ilişkisi bir bütünlük içinde düşünülmeli, birbirinden bağımsız olmamalı, metnin ve resmin bütünleşmesinden doğan görsel zenginlik çocukların dünyasına sunulmalıdır. Resimlemenin metinden koptuğu noktada çocukların ilgisi dağılır ve resmin görsel alandaki önemli etkinliği ortadan kalkmış olur (Kılıç, 2003, s. 22).

Görsellerin seçiminde çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. "Çocukların yaş özelliklerine, anlam evrenlerine ve onların duyarlılıklarına göre hazırlanmış olan kitaplardaki resimler tek

başlarına bile çocuklara kendilerine düşündürölmek isteneni düşünmelerini sağlayabilir. Bu resimlerin çocukların anlam evreninde ve duygu dünyasında oluşturacağı imgeler onların dil ve bilişsel gelişimlerine ve hatta görme duyularının estetik boyutta gelişmesine olanak sağlayabilir. Bu bağlamda bakıldığında bile çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göre olmasının önemi daha iyi anlaşılabilir." (Özer, 2007, s. 431).

Alanyazında Türkçe ders kitaplarının resimleme özelliklerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Uzuner, Aktaş ve Albayrak (2010) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, Türkçe 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resimleri yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme ve estetik zevk kazandırma açısından yetersiz bulmuşlardır. Baş ve İnan Yıldız (2014) ilkökul Türkçe ders kitaplarını, resim-metin ilişkisi bağlamında sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Sınıf öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki resimleri yaratıcı düşünme, geniş bir hayal gücüne ve sanatsal beğeniye sahip bireyler yetiştirmeye yardım olma açısından yetersiz görmüşlerdir. Mazlum ve Mazlum (2016) araştırmalarında ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenler kitap içeriğinin uzmanlar tarafından açık, anlaşılır bir sayfa düzeni içinde hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Demirel, Kökçü ve Albayrak (2010) tarafından yapılan araştırmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin metinlerle olan ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. İşcan ve Cımbız (2018) ise araştırmalarında ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin metinlerle uyumunu incelemişlerdir.

Ana dili eğitiminde metinler aracılığıyla temel dil becerilerinin geliştirildiği görölmektedir. Türkçe öğretiminin niteliğini artırmak için sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş çocuk edebiyatı metinlerinin öğretim aracı olarak kullanılmalıdır. Bu metinlerle birlikte verilecek resimlerin de benzer şekilde sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş olması çocuğun kitapla olan etkileşiminde etkili olacaktır. Alanyazında yapılan çalışmalar da metinlerin anlaşılmasında, çocuğa estetik değer kazandırmada resimlerin önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir (Baş ve İnan Yıldız, 2014; Çakır, 2013; Demirel, Kökçü ve Akbaba, 2018; İşcan ve Cımbız, 2018; Sever, 2013).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ders kitaplarında kullanılan görsellerin çocuğun dikkatini ve ilgisini çekmede dolayısıyla da öğrenme üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Çocuğun karşılaştığı görsel sahneler belleğinde yer edecek ve bunlar davranış olarak dışarıya aktarılacaktır. Açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı şekil, grafik ve resim gibi eğitici ve öğretici nitelikteki öğretim materyallerine yer vererek öğretme-öğrenme süreci daha canlı, ilgi çekici ve aktif hale getirilebilir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitabındaki görselleri çocuğa görelilik, düzeye uygunluk, metin-resim ilişkisi bağlamında değerlendirmektir. Bu çalışma, Türkçe ders kitabı metin resimlerinin genel bir görünümü ortaya konulacağı için önemli görölmektedir. Ayrıca, alanyazın çalışmalarına bakıldığında, 2018 yılında yenilenen ve güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan ders kitapları üzerinde yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Mevcut çalışma, Türkçe ders kitabı görsellerinin değerlendirilmiş olması ve bu sonuçların ders kitapları ile ilgili toplu bir görünüm verecek olması açısından önemli görölmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi yapılırken dokümanlara ulaşma, orijinalliğın kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma gibi aşamalar takip edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217-231).

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitapları, örneklemini ise Aksaray ilinde okutulmakta olan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer verilmelidir. Bu metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metin yer alacaktır. Ders kitabında 8 temaya, her temada da bir dinleme/izleme ve bir tane de serbest okuma metni yer almaktadır. Çalışmaya, dinleme/izleme metinleri ile serbest okuma metinleri dâhil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin düzeye uygunluk ve metin resim uyumunu incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Aksaray ilinde okutulmakta olan ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam 96 metin oluşturmaktadır. Çalışmada kaynak olarak İşeri'nin (2014) sunduğu ders kitaplarındaki resimleri değerlendirme ölçütleri temel alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Güvenirliği

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2015, s. 75). Bu çalışmada ders kitabındaki metinler, İşeri'nin (2014) sunduğu "Ders Kitabındaki Resimleri Değerlendirme Ölçütleri" çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme ölçütleri 18 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler sırasıyla "Ders kitabındaki görsel öğeler sayfa düzeni açısından sınıf düzeyine uygundur.", "Ders kitaplarındaki resimler en az dört renkten oluşmaktadır.", "Ders kitaplarındaki resimler estetik duyarlılığı artırıcı niteliktedir.", "Ders kitaplarındaki resimler sözel metnin iletisini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır.", "Ders kitaplarındaki görsel metinler sözel metinlerin okunmasına isteklilik uyandıracak niteliktedir.", "Ders kitaplarındaki sözel metinler çeşitli görsellerle (resim, çizgi resim, karikatür, fotoğraf, illüstrasyon...) desteklenmektedir.", "Ders kitaplarında sözel metinlere uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.", "Ders kitaplarındaki resimler yurt ya da dünya çapında ünlü ressamın kaleminden çıkan ürünlerdir.", "Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.", "Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde sınıf düzeyi dikkate alınmıştır.", "Ders kitaplarındaki resimlerin sözel metne oranı sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır.", "Ders kitaplarındaki resimlerde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak nitelikler bulunmamaktadır.", "Ders kitaplarındaki resimler şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştırmaya yönelik unsurlar içermemektedir.", "Ders kitaplarındaki resimler öğrencinin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ve geliştirecek niteliktedir.", "Ders kitaplarındaki resimler evrensel değerleri çağrıştırmaya yönelik niteliktedir.", "Ders kitaplarındaki resimler ile metnin içeriği tam olarak örtüşmektedir.", "Ders kitaplarındaki resimler okuma öncesinde metne ısınmayı sağlayıcı niteliktedir.", "Ders kitaplarındaki resimler görsel okumaya uygun bir metin niteliğindedir." şeklindedir. Ders kitaplarındaki metin resimlerinin yurt ve dünya çapında ünlü ressamın kaleminden çıktığına dair bir veriye rastlanılmadığından "Ders kitaplarındaki resimler yurt ya da dünya çapında ünlü ressamın kaleminden çıkan ürünlerdir." maddesi çıkarılmıştır.

Araştırma için kullanılan kodlamanın güvenirliliği ortaya koymak için 96 metin içerisinden rastlantısal olarak seçilen 20 metin iki alan uzmanı tarafından çözümlenmiş, araştırmacılar arasındaki tutarlığın güvenilir olduğu (% 92) tespit edilmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

Uzlaşma sayısı

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

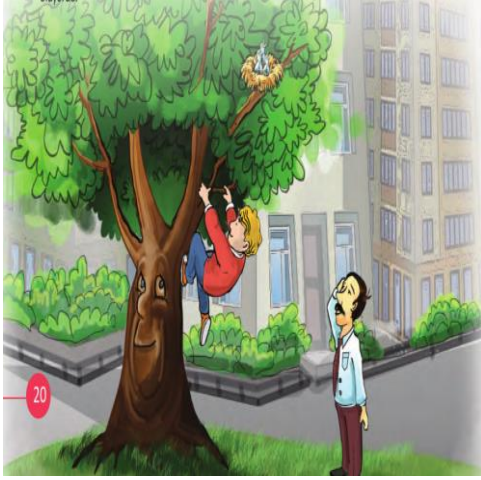
BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin değerlendirme ölçütlerinden elde edilen bulgular verilmektedir.

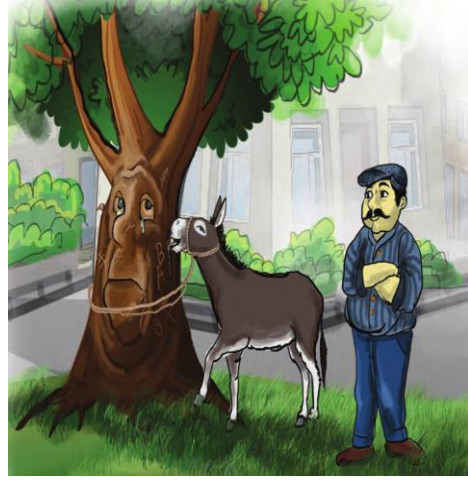
1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlerin Değerlendirilmesi

Estetik algının çocukların gelişiminde önemli bir rolü vardır. Kitapların dili nasıl çocuğa görelilik ilkesine uygun olması gerekiyorsa, metinlerle birlikte yer alan resimlerin de çocukların seviyesine uygun olması gerekmektedir. Resimler motivasyonu sağlamalı, okumaya teşvik edici olmalıdır. İnceleme kapsamına alınan metinlerin tamamı ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ancak incelenen görsel metinlerin tamamı bulgular bölümünde verilmemiştir. Metin türlerine ait bazı metinler ve bu metinlere ait örnekler verilmiştir.

“Ben Bir Çınar Ağacıydım” metni “Çocuk Dünyası” teması doğrultusunda seçilmiş bir hikâye edici metindir. Metne ait görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 1



Resim 2

“Ben Bir Çınar Ağacıydım” metninde yazar çınar ağacını kişileştirerek, insanların doğadaki canlılara karşı duyarsızlıklarını onun ağzından anlatmaktadır. Metin iki sayfaya bölünmüştür. Her sayfada ise iki sütun bulunmaktadır. Her sayfada bir tane de resim kullanılmıştır. Birinci görsel sayfanın altına ikinci görsel ise ikinci sayfada metnin üst tarafına yerleştirilmiştir. Çizgiler net, karmaşık değildir. Beşinci sınıf öğrencileri, bilişsel gelişim düzeyi açısından somut işlemler döneminden soyut işlemler düzeyine geçiş yapmaktadırlar. Somut işlemler döneminde olan bir çocuk dışardan gözlemlediği olayları sistemli bir şekilde düşünüp, çözümler yapamaz. İlköğretim ikinci kademe düzeyinde öğretim araçlarının hem kolay algılanabilir düzeyde olmalı hem de soyut özelliğe sahip olması gerekir. Bu açıdan bakıldığında kullanılan görsellerin çocukların gelişim düzeyine ve sınıf düzeyine uygun olduğu ifade edilebilir.

Birinci görselde bir çınar ağacı resmedilmiştir. Çınar ağacına tırmanan sarı saçlı bir çocuk ve çocuğun tırmanışını ve ağacın üstünde yuvada duran civcivleri ilgiyle izleyen bir adam görülmektedir. İkinci görselde ise çınar ağacının üzgün hali resmedilmiştir. Üzerinde bıçaklarla oyularak yazılmış bazı harfler yer almaktadır. Gövdesine de bir eşek ipe bağlanmış, çınar ağacının gövdesini kemirmektedir. Yanında ise olan bitene karşı kayıtsız olan bir adam durmaktadır. Bu nedenle de gövdesi insan yüzü gibi çizilen çınar ağacının gözlerinden yaşlar akmaktadır. Görsellerin arka planında ise uzun uzun binalar gözükmektedir.

Görseller ön okuma yapılabilecek resimlerden oluşmakta ve öğrencilerin dikkatini metne çekmektedir. Resim 1'in bulunduğu sayfada bir kuşun gagasıyla taşıdığı otlardan yuva yaptığı, yumurtladığı yumurtalardan civcivlerin çıktığı anlatılmaktadır. Bulduğu yerin kuruluşunu, sıklığı gideren çınar ağacı insanlara huzur verirken bir çocuk lastik sapanıyla yuvasına gelen anne kuşu öldürür. Çınar ağacı bu durum karşısında üzülür. Bu duruma şahit olan sarı saçlı çocuk civcivleri korumak ve beslemek ister, babası da bu duruma sevinir. Çocuğun civcivleri kurtardığı ikinci sayfada yer alırken görsel birinci sayfada yer almaktadır. Bu yönüyle çocuğa görelilik ilkesi açısından uygun değildir.

İkinci sayfada ise insanların bıçaklarla çınar ağacına zarar verdiği, eşeğin ağacın gövdesini kemirdiği anlatılmaktadır. Görselde de bu izler ve görüntü yer almaktadır. Metnin içeriği ile görseller örtüşmektedir. Metinde insanlar güçlü ve zayıf yönleriyle tanıtılmaktadır. Birinci görselde doğaya, canlılara duyarlı bir insan görseli bulunurken; ikinci görselde ise tam tersi bir durum gözükmektedir. Eşek, ağacın gövdesini kemirirken kılı bile kıpırdamayan bir insan yer almaktadır.

Resimlerin ve metnin zemin-fon ilişkisine uygun bir şekilde yerleştirilmesine özen gösterildiği görülmektedir. Metinde doğaya ve canlılara zarar verilmemesi gerektiği iletisi aktarılmaktadır. Kullanılan görseller de bu iletiyi anlamlandırmakta ve desteklemektedir. Cinsiyet ayrımcılığına yol açacak niteliklere rastlanılmamıştır. Görseller, çocuğun estetik duyarlılığını arttıracak ve geliştirecek özellikleri taşımaktadırlar. Çocukta resim yapma isteği uyandıracak görseller seçilmiştir. İki ölçüt dışında diğer ölçütleri karşıladığı görülmektedir.

“Okuma Kitaplarım” bilgilendirici metnine ait görseller aşağıda verilmektedir:



Resim 3



Resim 4

Yazar, okuma kitaplarında neler bulunduğunu anlatmaktadır. Kitapların aylara, mevsimlere göre düzenlendiğinden bahsetmektedir. Görsellerin sayfaya özenle seçildiği görülmektedir. Metinle birlikte verilecek görsellerin seviyesine uygun olması, çocuğun anlamlandırabileceği düzeyde olması gerekir. Beşinci sınıf öğrencisi somut işlemler döneminden çıkarak ergenlik çağına adım atmaya başlar. Somut düşünceden soyut düşünceye geçerler. Bu dönemde, çocuk görünenin arkasında soyut olarak verilen düşünceyi de kavramaya başlar. Kendisine göre şekillendirir.

Resim 3'teki görselde açık bir kitap verilmiştir. Bu kitaptan bir fener şeklinde bir ışık yayılmakta ve bu ışık üzerinde mevsimlerin çağrıştırdıkları sayfalar üzerinde yer almaktadır. Sarı renk, renklerin en canlı olanıdır. Okuma kitaplarında yer alan görseller, yazarı farklı zaman dilimlerine götürmektedir. Bu görsel okumayı yapan öğrencileri de benzer anlara yolculuğa çıkaracak ve metne daha da yakınlaştıracaktır. Metinde anlatılanlarla görseller uyumaktadır. Görseller sade basit ve renkli bir şekilde çizilmiş, öğrencilerin estetik duyarlılığını arttıracak ve geliştirecek özelliktedirler.

Resim 4'te ise bir çocuk sırada oturmuş ve kitabını okumaktadır. Yanında ise ayakta bir kadın kitap okumaktadır. Aynı sayfadaki sözlü metin incelendiğinde görselin yazarın hayali doğrultusunda resmedildiği anlatılmaktadır. Metinde şimdiki okuma kitapların eski kitaplara göre daha renksiz olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında görsellerin metnin iletisini kısmen anlamlandırdığı görülmektedir. Görseller kitapların renkli dünyasını gösterdiğinden çocuklar metni okumaya istek duyacaklardır. Kitapların renkli dünyası çocukların hayal gücünü devindirecektir. Ayrıca kitap okuyan mutlu çocuk görseli, çocuklar üzerinde olumlu etki bırakacaktır. Bu yaş döneminde resimlerin metne oranı % 25 oranında olması gerekmektedir. Ancak görsellerin bu oranın çok üstünde olduğu görülmektedir. Kullanılan görseller, üç ölçüt hariç diğer ölçütleri karşılamaktadırlar.

“Yüksek Evde Oturanın Türküsü” adlı şiir metni “Doğa ve Evren” teması doğrultusunda seçilmiştir. Metne ait görsel aşağıda verilmiştir:



Resim 5

Görsele bakıldığında, bir apartmanın farklı katlarından mutsuz bir şekilde dışarıdaki yeşil doğaya bakan insanlar görülmektedir. Büyük binaların içinde yaşayan insanların yalnızlaştığı ve doğadan kopuklukları görülmektedir. Görsel, beşinci sınıf düzeyi ve çocuğun gelişim düzeyi açısından uygundur. Görselde; toprağın renkli bir şekilde çimenler ve çiçeklerle bezendiği, kuşların ve kelebeklerin uçtuğu görülmekle birlikte arka planda ise bu güzelliklere sadece evlerin balkonlarından uzaktan bakabilme olanağına sahip mutsuz insanlar durmaktadır. Görsel, okuma öncesi, okumaya ısınma için uygundur. Çocuk, bu görsel aracılığıyla metne yaklaşabilecek ve metinle iletişime geçebilecektir. Çocuğun beğenisine hitap eden bu görsel ile çocukların estetik algısı gelişebilecektir. Şair de şiirinde insanların yüksek evler yaparak doğadan kopmalarından, yalnızlaştıklarından yakınmaktadır. Metnin içeriği ile görseller örtüşmekte ve görseller metnin iletisini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır. Ancak resmin görsele oranı istenilen düzeyin (% 25) üstündedir.

Metinde kullanılan görsel öğeler incelendiğinde yeşil çimenler, çiçekler, kelebekler, kuşlar huzuru, mutluluğu çağrıştırmaktadır. Bu güzelliklerden mahrum kalan insanların mutsuzluğu da yüzlerinden anlaşılmaktadır. Görsel iki ölçüt açısından kısmen uygun, diğer ölçütler açısından ise uygun bulunmuştur. Öğrencilerin karşılaşması gereken bir resim niteliğindedir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metin resimleri de bu çerçevede değerlendirilmiştir. İnceleme kapsamına alınan metinlerin tamamına ait resimlere dair değerlendirme aşağıda Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlemelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

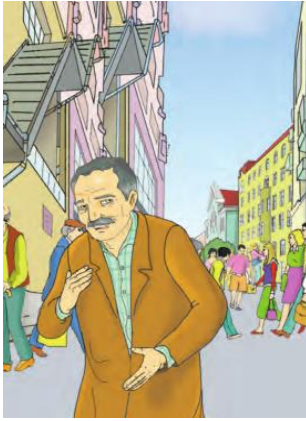
	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	UYGUN		KISMEN UYGUN		UYGUN DEĞİL	
		f	%	f	%	f	%
1.	Ders kitabındaki görsel öğeler sayfa düzeni açısından sınıf düzeyine uygundur.	22	91,67	2	8,33	0	0,00
2.	Ders kitaplarındaki resimler en az dört renkten oluşmaktadır.	21	87,50	0	0,00	3	12,50
3.	Ders kitaplarındaki resimler estetik duyarlılığı artırıcı niteliktedir.	14	58,33	10	41,67	0	0,00
4.	Ders kitaplarındaki resimler sözel metnin iletisini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır.	21	87,50	2	8,33	1	4,17
5.	Ders kitaplarındaki görsel metinler sözel metinlerin okunmasına isteklilik uyandıracak niteliktedir.	16	66,67	7	29,17	1	4,17
6.	Ders kitaplarındaki sözel metinler çeşitli görsellerle (resim, çizgiresim, karikatür, fotoğraf, illüstrasyon...) desteklenmektedir.	2	8,33	22	91,67	0	0,00
7.	Ders kitaplarında sözel metinlere uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	22	91,67	2	8,33	0	0,00
8.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.	20	83,33	4	16,67	0	0,00
9.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde sınıf düzeyi dikkate alınmıştır.	21	87,50	3	12,50	0	0,00
10.	Ders kitaplarındaki resimlerin sözel metne oranı sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır.	19	79,17	5	20,83	0	0,00
11.	Ders kitaplarındaki resimlerde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak nitelikler bulunmamaktadır.	24	100,00	0	0,00	0	0,00
12.	Ders kitaplarındaki resimler şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştırmaya unsurlar içermemektedir.	23	95,83	1	4,17	0	0,00
13.	Ders kitaplarındaki resimler öğrencinin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ve geliştirecek niteliktedir.	13	54,17	10	41,67	1	4,17
14.	Ders kitaplarındaki resimler evrensel değerleri çağrıştırmaya niteliktedir.	17	70,83	4	16,67	3	12,50

15.	Ders kitaplarındaki resimler ile metnin içeriği tam olarak örtüşmektedir.	22	91,67	2	8,33	0	0,00
16.	Ders kitaplarındaki resimler okuma öncesinde metne ısınmayı sağlayıcı niteliktedir.	17	70,83	5	20,83	1	4,17
17.	Ders kitaplarındaki resimler görsel okumaya uygun bir metin niteliğindedir.	20	83,33	4	16,67	0	0,00

Tablo 1 incelendiğinde, ders kitaplarındaki görsel öğelerin, sayfa düzeni açısından % 91,67 oranında uygun, % 8,33 oranında ise kısmen uygun olduğu görülmektedir. Görsellerin % 87,50 oranında en az dört renkten oluştuğu, % 12,50 oranında ise dört renkten daha az rengin kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan görsellerin % 58,33'ü estetik duyarlılığı artırıcı açısından uygun, % 41,67 oranında ise kısmen uygun bulunmuştur. Görseller metnin iletisini anlamlandırma açısından % 87,50'ü uygun, % 8,33'ü kısmen uygun bulunurken % 4,17'si uygun bulunmamıştır. % 66,67 oranında görsel metinler okumaya istek uyandırırken, % 29,17'si kısmen istek uyandırmakta ve % 4,17'si ise istek uyandırmamaktadır. Ders kitaplarında metinlerin % 91,67 oranında birden fazla görselle desteklendiği, metin resimlemelerinde % 8,33 oranında ise farklı resimleme türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Resimlemede % 83,33 oranında çocukların gelişim düzeyi, % 87,50 oranında ise sınıf düzeylerinin dikkate alındığı görülmektedir. Resimlerin sözel metne oranı (% 79,19) sınıf düzeyi arttıkça azaldığı belirlenmiştir. Metinlerde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak bir bulguya rastlanmazken, % 4,17 oranında şiddet çağrıştırmaya unsura rastlanılmıştır. Resimlerin % 70,83'ü evrensel değerleri çağrıştırmaya özellikle olduğu saptanmıştır. Metinlere ait görsellerin % 91,67 oranında içerikle örtüştüğü, % 70,83'ü okuma öncesi metne ısınmayı sağladığı, % 83,33'ünün görsel okumaya uygun bir metin olduğu görülmektedir.

2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlerin Değerlendirilmesi

"Ömür Törpüsü" adlı hikâye edici metin, "Birey ve Toplum" teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metne ait görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 6



Resim 7



Resim 8

Metin iki sayfaya bölünmüştür. Birinci sayfada bir görsel (Resim 6) kullanılmıştır. Bu görsel sayfanın sağ üst köşesine yerleştirilmiştir. İkinci sayfada ise bir görsel (Resim 7) metinle aynı hizada sağ üst köşede diğer görsel (Resim 8) ise daha büyük bir şekilde metnin alt tarafında verilmiştir.

Metinde, Hasan Bey ve eşinin büyük şehre taşınmaları ve oraya bir türlü alışamamaları ele alınmaktadır. Görseller, okuma öncesinde öğrencilerin görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edebilecek nitelikleri taşımaktadırlar. Resim 6'da kalabalık insan yığını arasında mutsuz ve yalnız olan bir adam görünmektedir. Görselde anlatılanlar ile metnin içeriğinde anlatılanlar örtüşmektedir. "Hasan Bey'in kafası karışıyordu, akıl sır erdiremiyordu. Bir sürü insan... Kıyamet gibi... Nasıl kalabalık? Otobüslerde, kuyruklarda, mağazalarda ha bire birbirine çarpan, öne geçen, arkada kalan yüzlerce insan... Nasıl olur da birbirlerine bu kadar uzak olurlar?" (s. 150). Resim 7'de ise durgun ve düşünceli adamın zihninden geçenler resmedilmiştir.

İnsanlar bir arada eğlenmekte, sohbet etmektedirler. Yüzleri ise gülmektedir. Şehirdeki insanlar gibi birbirlerine uzak değiller. Bu görsel ile birinci görsel bir bakıma birbirinin tam tersi çağrışımlar uyandırmaktadır. Öğrenciler iki görseli bu açıdan da karşılaştırma olanağına sahip olacaklardır. Resim 8’de ise birbirlerinin elini sıkı sıkıya tutan kadın ve erkek görseli bulunmaktadır. Birbirlerine sevgi dolu bakışlarla bakmaktadırlar. Hikâye gerek görselleriyle gerekse de içeriğiyle şehir yaşamının insan üzerindeki olumsuz etkilerini sezdirmektedir. Metinde ana ve ara renklerin uyumlu bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Çocukların estetik beğenisine hitap eden görsellerden oluşmaktadır. Resimleme türü olarak yalnızca bir tür kullanılmıştır. Ölçütlerden biri hariç diğerlerini karşılamaktadır.

“Güler Yüze ve Gülmeye Dair” adlı bilgilendirici metin “İletişim” teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metne ait görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 9



Resim 10



Resim 11

Metinde güler yüzlü olmanın insanlar üzerindeki etkisi ele alınmaktadır. İleti olarak, neşeli ve mutlu bir hayat yaşamak istiyorsak gülmeyi ve güler yüzlü olmayı öğrenmemiz gerektiği ifade edilmektedir.

Metin dört sayfaya ayrılmış, birinci sayfa hariç her sayfada bir görsel bulunmaktadır. İkinci (Resim 9) ve dördüncü sayfada (Resim 11) yer alan görsel metnin üst bölümüne, üçüncü sayfada (Resim 10) yer alan görsel ise metnin alt bölümüne yerleştirilmiştir. Öğrenciler metni okumaya başlamadan önce bu görseller aracılığıyla metinle etkileşime girebilirler. Görsel okuma açısından uygun görsellerin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan görseller metnin içeriği ve başlıkla uyumludur. Resim 9’da farklı kuşaktan insanların bir fotoğraf makinesine poz verir gibi gülümsedikleri görülmektedir. Şekiller ve renkler gayet sade ve öğrencinin rahatlıkla çizebileceği şekildedir. Arka planda da insana huzur veren tablolar yer almaktadır. Görseldeki her ayrıntı pozitif bir çağrışım uyandırmaktadır. Resim 10’da bir okul ön planda durmaktadır. Okulun adı da “Gülme Okulu”. Okulun ismi de metnin içeriği ve görsellerin iletişimiyle bir bütünlük taşımaktadır. Resim 11’de ise bir kadın ve çocuğun birbirlerine sımsıkı sarıldıkları görülmektedir. Metinlerle birlikte verilen görsellerin estetik duyarlılığı artırıcı ve geliştirici niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet ayrımcılığı ve şiddet olaylarını çağrıştıran herhangi bir unsura rastlanılmamıştır. Resimlemeler çizerler tarafından oluşturulmuştur. Yalnızca bir resimleme türünün kullanıldığı görülmektedir. İncelenen bu resimlerin çocukların sınıf ve gelişim düzeyine uygun olduğu, bu görsellerle sevgi değerinin duyumsatıldığı söylenebilir.

“Türküler Dolusu” adlı şiir metni “Millî Kültürümüz” teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Ders kitabında verilen görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 12



Resim 13

Metinde tabiat, aşk, sevgi, dostluk konularının ele alındığı görülmektedir. Şair, şiirinde türkülerimize olan hayranlığından bahsetmektedir. Türkülerin dilimizi zenginleştirdiği, değerli kıldığı, kültürümüzün önemli bir parçası olduğu ifade edilmektedir. Metin iki sayfada verilmiştir. Resim 12’de yeşil ve sisle kaplı bir yaylada bacası tüten ahşap evler görülmektedir. Metinde köy türkülerinin ne denli önemli olduğu duygusu verilirken bu metinle birlikte daha ilgi çekici bir görsel kullanılabilirdi. Bu görsel üzerinden metnin içeriğinin tahmin edilmesi kolay olmayacaktır. Resimleme türü olarak fotoğraf kullanılmaktadır. “Alt sınıflarda çocukların gerçek nesnelere kendi hayal dünyalarına göre yorumlamaları nedeniyle zorunlu olmadıkça bu sınıflarda, fotoğraf kullanılmamalıdır... Çocuğun estetik gelişimine de bir katkı sağlamayan bu resimleme türü, bilgilerin kalıcı olmasını engelleyerek, davranış biçimine dönüşmesine fazla bir imkân sağlamayacaktır” (Arı, 2008, s. 8). Ayrıca yazının resimleme üzerine gelmesi ile hem yazının okunması zorlaşmakta hem de resimlemenin görünmesi zorlaşmaktadır. Resim 13’te de ülkemize ait birçok değer bir harita üzerinde verilmiştir. Kullanılan görsellerin öğrencilerin sınıf ve gelişim düzeylerine uygun olduğu ancak estetik algıyı kısmen geliştireceği düşünülmektedir. Görsellerde cinsel ayrımcılığa yol açacak bir bulguya rastlanılmamıştır. Benzer bir şekilde şiddet olaylarını çağrıştıracak bir unsur da görülmektedir. Görsellerin metne oranı da istenilen düzeye yakındır.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki metin resimleri de bu çerçevede değerlendirilmiştir. İnceleme kapsamına alınan metinlerin tamamına ait resimlere dair değerlendirme aşağıda Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlemelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	UYGUN		KISMEN UYGUN		UYGUN DEĞİL	
		f	%	f	%	f	%
1.	Ders kitabındaki görsel öğeler sayfa düzeni açısından sınıf düzeyine uygundur.	24	100,00	0	0,00	0	0,00
2.	Ders kitaplarındaki resimler en az dört renkten oluşmaktadır.	20	83,33	1	4,17	3	12,50
3.	Ders kitaplarındaki resimler estetik duyarlılığı artırıcı niteliktedir.	11	45,83	11	45,83	2	8,33
4.	Ders kitaplarındaki resimler sözel metnin iletisini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır.	17	70,83	6	25,00	1	4,17
5.	Ders kitaplarındaki görsel metinler sözel metinlerin okunmasına isteklilik uyandıracak niteliktedir.	15	62,50	8	33,33	1	4,17
6.	Ders kitaplarındaki sözel metinler çeşitli görsellerle (resim, çizgiresim, karikatür, fotoğraf, illüstrasyon...) desteklenmektedir.	2	8,33	22	91,67	0	0,00
7.	Ders kitaplarında sözel metinlere uygun çeşitli	14	58,33	10	41,67	0	0,00

	görseller kullanılmıştır.								
8.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.	24	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
9.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde sınıf düzeyi dikkate alınmıştır.	24	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
10.	Ders kitaplarındaki resimlerin sözel metne oranı sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır.	23	95,83	1	4,17	0	0,00	0	0,00
11.	Ders kitaplarındaki resimlerde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak nitelikler bulunmamaktadır.	24	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
12.	Ders kitaplarındaki resimler şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştırmaya yönelik içerikler içermemektedir.	24	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
13.	Ders kitaplarındaki resimler öğrencinin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ve geliştirecek niteliktedir.	11	45,83	11	45,83	2	8,33	2	8,33
14.	Ders kitaplarındaki resimler evrensel değerleri çağrıştırmaya niteliklidir.	16	66,67	4	16,67	4	16,67	4	16,67
15.	Ders kitaplarındaki resimler ile metnin içeriği tam olarak örtüşmektedir.	18	75,00	6	25,00	0	0,00	0	0,00
16.	Ders kitaplarındaki resimler okuma öncesinde metne ısınmayı sağlayıcı niteliktedir.	17	70,83	6	25,00	1	4,17	1	4,17
17.	Ders kitaplarındaki resimler görsel okumaya uygun bir metin niteliğindedir.	17	70,83	7	29,17	0	0,00	0	0,00

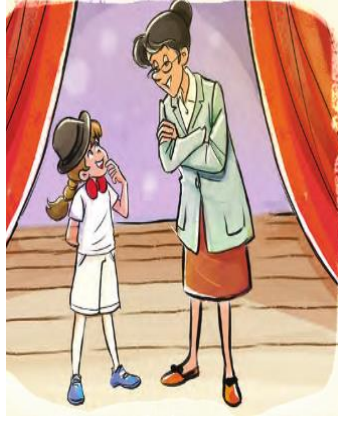
Tablo 2 incelendiğinde metinlere ait görsellerin tamamı sayfa düzeni açısından sınıf düzeyine uygundur. Görseller % 83,33 oranında dört veya dörtten fazla renkten oluşurken, % 4,17'si daha az renkten oluşmaktadır. Ders kitabındaki görseller estetik duyarlılığı artırma açısından % 45,83 oranında uygun, % 45,83 oranında kısmen uygun bulunmuş, % 8,33 oranında da uygun bulunmamıştır. Kullanılan resimler % 70,83 oranında metnin iletisini anlamlandırmada yardımcı olurken, % 75 oranında metnin içeriği ile örtüşmektedir. Ders kitabında % 58,33 oranında farklı görsellerin kullanıldığı, bu görsellerin % 8,33'ü farklı resimleme türlerinden oluşmaktadır. Kullanılan resimlemelerin çocukların gelişim ve sınıf düzeylerine uygun olduğu, cinsiyet ayrımcılığına yol açacak, şiddet olaylarını çağrıştıracak niteliklere yer verilmediği görülmektedir. Resimlerin sözel metne oranı (% 95,83) sınıf düzeyi arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. İncelenen resimlemelerin % 45,83'ü estetik duyarlılığı ortaya çıkaracak ve geliştirecek nitelikte olduğu, % 8,33'ünün ise bu duyarlılığı taşımadığı görülmektedir. Ders kitaplarındaki resimler % 66,67 oranında evrensel değerleri taşıırken, % 16,67'sinin bu değerleri taşımadığı tespit edilmiştir. Metinlerle birlikte verilen resimler % 70,83 oranında hem okuma öncesi metne ısınma hem de görsel okuma açısından uygun bulunmuştur.

3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlerin Değerlendirilmesi

"Kırmızı Pabuçlar" metni "Erdemler" teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metinle ilgili görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 14



Resim 15



Resim 16

Metin iki sayfaya bölünmüştür. Birinci sayfada bir görsel, ikinci sayfada iki görsel bulunmaktadır. Birinci görsel (Resim 14) metnin altına, ikinci görsel (Resim 15) sayfanın sol üst köşesine, üçüncü görsel ise sayfanın sağ alt köşesine yerleştirilmiştir.

Metinde, küçük kızın yılsonu gösterilerine hazırladığı, gösteride bir kostüm giyeceği ancak kırmızı pabuçların eksik kaldığı anlatılmaktadır. Ailesi fakir olduğu için kız bu durumu anne babasına söyleyememiştir. Kız aklına gelen fikirle çoraplarını kırmızıya boyayarak sahneye çıkar. Babası durumdan sonra haberdar olur fakat aldığı ayakkabıları gösteriye yetiştiremez. Bu durumu kimse fark etmez. Kız gösteriyi başarıyla tamamlayarak anne babasını gururlandırır.

Resim 14'e baktığımız zaman gerek aile bireylerinin üzerindeki elbiselerden gerekse de evdeki eşyaların varlığından bu ailenin fakir bir aile olduğu görülmektedir. Kızın ellerinin duruşundan ve yüz hatlarından elindeki kâğıttan coşkulu bir şekilde bir şeyler okuduğu anlaşılmaktadır. Karşılarında ise sandalyede oturmuş çocuğu ilgiyle izleyen bir kadın ve adam bulunmaktadır. Metinde de evin mutfağında anne babasının kızın rolünü çalışırken onu izledikleri anlatılmaktadır. Resim 15'te çocuk bir sahnenin önünde yanında ise metinde belirtildiği üzere öğretmeni durmaktadır. Resim 16'da ise kız çocuğu babasına sarılmış, yanında da anne ve öğretmeni durmaktadır.

Görseller, çocuğun rahat bir şekilde okuma izleme yapabileceği şekilde sayfaya yerleştirilmiştir. Görsellerde çocuğun coşkulu bir şekilde yılsonu gösterilerine hazırlanması resmedilmiştir. Benzer duyguları, çocukların çoğu yaşamayı isteyecektir. Bu nedenle okuma öncesi metinle etkileşim kurma ve görsel okuma açısından uygun görsellerdir. Resimler kolay çizilebilecek görseller olduğu için çocuklarda resim yapma isteği de uyandırabilir. Çocuklarda olumsuz çağrışımlara yol açacak unsurlara yer verilmemiştir. Görsellerde farklı renkler kullanılmasına rağmen kahve tonlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Biraz daha canlı ve sıcak renklerin tercih edilmesi gerekir. Çünkü öğrenciler soğuk renkleri dikkat ve ilgi çekici bulmamaktadırlar. Görsellerin çocuğun gelişim ve sınıf düzeyine uygun olduğu söylenebilir. Görsellerde sevgi değerinin çocuklara hissettirildiği, sahnenin yer alışı da çocukların sanata karşı olan ilgilerini arttırabileceği ifade edilebilir.

"Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri" bilgilendirici metni "Millî Mücadele ve Atatürk" teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metne ait görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 17



Resim 18



Resim 19

Metin üç sayfaya bölünmüştür. Verilen görsellerde görüldüğü gibi her sayfada tarihi belge niteliğindeki görsellerin birlikte verildiği görülmektedir. Sayfalardaki fotoğraflar, teknik olarak iç içe geçmeyecek şekilde sayfaya yerleştirilmişlerdir. Görsellerin metne oranına baktığımız zaman sınıf düzeyine göre çok yer verildiği görülmektedir. Metinde Atatürk'ün çok yönlü bir kişiliğe sahip olduğu anlatılmaktadır. Metinle birlikte verilen görsellerde de Atatürk'ün bu çok yönlü kişiliğini belirten fotoğraflar yer almaktadır. Görsel okuma açısından fotoğrafların uygun olduğu, çocukların gelişim ve sınıf düzeyine uygun olduğu ifade edilebilir. Belge niteliği taşıyan görüntülerde fotoğraf kullanımı uygun bir davranış olacaktır. "Tarihi bir belge ya da tarihi bir eser, fotoğraf tekniğiyle gösterilmesi resimlemeden daha uygun olacaktır." (Arı, 2008, s. 9).

"Ay Şairi" şiir metni "Sanat" teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metne ait görsel aşağıda verilmiştir:



Resim 20

Metin tek sayfada verilmiştir. Sözlü metin beyaz zemin üzerinde sol tarafta verilmiştir. Görsel ise metnin yan ve alt tarafında verilmiştir. Görselde çimlere oturmuş yüzü aya, gökyüzündeki yıldızlara dönük olan bir kız çocuğu görülmektedir. Ay ve gökyüzündeki yıldızlar o kadar canlı bir şekilde verilmiş ki adeta gecenin karanlığı aydınlığa dönmüştür. Ay bir insan yüzü şeklinde kalın çizgilerle çizilmiş, sevimli yüzüyle çocukla sohbet ediyormuş gibi durmaktadır. Kullanılan görsel çocuğun düş ve düşünce dünyasını devindirecek, estetik duyarlılığını artıracak ve geliştirecek nitelikleri taşımaktadır. Metinde, hayal gücüne dayalı bir şiir yazan kişinin duygularının anlaşılması ve arkadaşlarının bu duruma gülmeleri anlatılmaktadır. Kullanılan

görsel metnin içeriği ile örtüştüğü gibi metnin iletisini anlamlandırmada da yardımcı olduğu söylenebilir. Görsel, çocuğun gelişim ve sınıf düzeyine uygun, okuma isteği uyandırabilecek şekilde çizilmiştir.

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metin resimleri de bu çerçevede değerlendirilmiştir. İnceleme kapsamına alınan metinlerin tamamına ait resimlere dair değerlendirme aşağıda Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlemelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	UYGUN		KISMEN UYGUN		UYGUN DEĞİL	
		f	%	f	%	F	%
1.	Ders kitabındaki görsel öğeler sayfa düzeni açısından sınıf düzeyine uygundur.	22	91,67	2	8,33	0	0,00
2.	Ders kitaplarındaki resimler en az dört renkten oluşmaktadır.	20	83,33	3	12,50	1	4,17
3.	Ders kitaplarındaki resimler estetik duyarlılığı artırıcı niteliktedir.	14	58,33	7	29,17	3	12,50
4.	Ders kitaplarındaki resimler sözel metnin iletisini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır.	20	83,33	4	16,67	0	0,00
5.	Ders kitaplarındaki görsel metinler sözel metinlerin okunmasına isteklilik uyandıracak niteliktedir.	16	66,67	8	33,33	0	0,00
6.	Ders kitaplarındaki sözel metinler çeşitli görsellerle (resim, çizgiresim, karikatür, fotoğraf, illüstrasyon...) desteklenmektedir.	2	8,33	22	91,67	0	0,00
7.	Ders kitaplarında sözel metinlere uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	19	79,17	5	20,83	0	0,00
8.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.	20	83,33	4	16,67	0	0,00
9.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde sınıf düzeyi dikkate alınmıştır.	23	95,83	1	4,17	0	0,00
10.	Ders kitaplarındaki resimlerin sözel metne oranı sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır.	14	58,33	10	41,67	0	0,00
11.	Ders kitaplarındaki resimlerde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak nitelikler bulunmamaktadır.	24	100,00	0	0,00	0	0,00
12.	Ders kitaplarındaki resimler şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştırmaya unsurlar içermemektedir.	24	100,00	0	0,00	0	0,00
13.	Ders kitaplarındaki resimler öğrencinin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ve geliştirecek niteliktedir.	11	45,83	11	45,83	2	8,33
14.	Ders kitaplarındaki resimler evrensel değerleri çağrıştırmaya niteliktedir.	14	58,33	8	33,33	2	8,33
15.	Ders kitaplarındaki resimler ile metnin içeriği tam olarak örtüşmektedir.	22	91,67	2	8,33	0	0,00
16.	Ders kitaplarındaki resimler okuma öncesinde metne ısınmayı sağlayıcı niteliktedir.	20	83,33	4	16,67	0	0,00
17.	Ders kitaplarındaki resimler görsel okumaya uygun bir metin niteliğindedir.	20	83,33	4	16,67	0	0,00

Tablo 3'te verilen bulgulara göre, görsellerin % 91,67'i sayfa düzenine uygun bir şekilde yerleştirilmiştir. Bu görsellerin % 83,33'ü en az dört renkten oluşurken, % 12,50'si dört renkten daha az, % 4,17'sinde ise renkli bir görsele yer verilmediği tespit edilmiştir. Görsellerin % 58,33'ü estetik duyarlılığı artırıcı nitelikte olduğu, % 12,50'sinin ise estetik duyarlılığı artırma duyarlılığı taşımadığı belirlenmiştir. Görsellerin % 83,33'ü sözel metnin iletisini anlamlandırmakta, % 91,67'si metnin içeriğiyle tam olarak örtüşmektedir. Görsel metinler,

%66,67 oranında okumaya istek uyandırmaktadır. Ders kitaplarında % 79,17 oranında birden fazla görsel bulunmakla birlikte ancak % 8,33 oranında farklı resimleme türüne yer verildiği görülmektedir. Kullanılan resimlerin % 83,33'ünün çocukların gelişim düzeyine uygun olduğu, % 16,67'sinin ise kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde % 95,83'ü sınıf düzeyine uygunken % 4,17'si kısmen uygun bulunmuştur. Ders kitabı resimlemelerinde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak nitelik bulgusuna, şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştıracak unsurlara rastlanılmamıştır. Metinle birlikte verilen resimlerin % 83,33'ü okuma öncesi metne ısınma ve görsel okuma için uygun olduğu görülmektedir.

4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlerin Değerlendirilmesi

"Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" adlı hikâye edici metin "Erdemler" teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metne ait görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 21



Resim 22



Resim 23

Metin dört sayfaya bölünmüştür. İlk üç sayfada birer resim kullanılmış, son sayfada ise herhangi bir resme yer verilmemiştir. Resimler çocukların gelişim düzeyine uygun olarak küçük kareler halinde verilmiştir. Birinci görsel sayfanın üst bölümüne, ikinci ve üçüncü görsel sayfanın sol alt bölümüne yerleştirilmiştir. Metinde Emine Teyze'nin gelmesiyle birlikte apartmanın küçük bahçesinin yeşillendiği anlatılmaktadır. Emine Teyze, bahçeye türlü türlü çiçekler ekmektedir. Metinde anlatılanlar görsellerde de görülmektedir. Ayrıca metinde Emine Teyze'nin çilek reçeli ve bunun yanında onlarca çeşit reçel yapmasından bahsedilmektedir. Mehmet Bey bu durumu fırsata çevirmeye çalışır ve mahalledeki insanlarla birlikte reçel fabrikası kurarak işsiz insanlara iş bulur. Metinde anlatılanlarla görsellerin uyduğu görülmektedir. Görsellerde farklı renklerin kullanıldığı ve kolay çizilebilir oldukları görülmektedir. Görseller okuma öncesi metne ısınma ve görsel okuma açısından uygundur. Ancak görsellerin sayfaya yerleştirilmesi okuma ve izlemeyi biraz zorlaştırmaktadır. Estetik duyarlılığı artırma ve geliştirme açısından da yeterli düzeyde bulunmamışlardır. Görsellerin çocuklara olumsuz çağrışım uyandıracak bir unsur içermedikleri görülmektedir.

"Faydalı İş Görmek Zevki" adlı bilgilendirici metin "Birey ve Toplum" teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metne ait görseller aşağıda verilmiştir.



Resim 24



Resim 25



Resim 26

Metin üç sayfaya bölünmüştür. Birinci sayfada bir görsel (Resim 24), ikinci sayfa iki görsel (Resim 25 ve Resim 26) kullanılmıştır. Son sayfada ise herhangi bir görsele yer verilmemiştir. Resimlerin metne oranı sınıfların düzeyine uygundur. Ancak görseller sayfaya uygun bir şekilde yerleştirilmemiştir. Bazı yerlerde yerleştirilen resimler nedeniyle tümceler bölünmüştür. Çocuğun rahat bir şekilde okuma izleme yapmasına uygun değildir. Resimlerin ve fotoğrafların hatalı yerleştirilmesi okuma hızını ve okunabilirliği de olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Resimlerde farklı renklerin kullanıldığı görülmektedir. Çocukların gelişim ve sınıf düzeyine uygun olmakla birlikte estetik duyarlılığı kısmen geliştireceği düşünülmektedir. Resimlerle metnin içeriğinin örtüştüğü görülmektedir. Metinde insanların ortaya koydukları faydalı eserlerle mutlu oldukları ifade edilmektedir. *“Yokuşlarda, arkalarına bağlanmış yüklü arabaları, var kuvvetlerini harcayarak düze çıkarmaya çalışan atları, bilmem, siz de benim gibi hayranlıkla seyreder misiniz?”* (s. 72). Yazarın düşüncelerine ait bir görselin metinde yer verildiği görülmektedir. Resim 25’te kuyu açan, Resim 26’da inşaatta çalışan inşaat işçileri görülmektedir. Yazara göre tüm bu insanlar güzel bir iş yaptıkları için mesutturular. Görseller, okuma öncesi metne ısınma için kısmen uygundur. Çünkü görselleri doğrudan faydalı bir iş yapma zevki ile ilişkilendirmek olası değildir.

“Geçen Zaman” adlı şiir metni “Zaman ve Mekân” teması doğrultusunda ders kitabına seçilmiştir. Metne ait görseller aşağıda verilmiştir:



Resim 27



Resim 28



Resim 29



Resim 30

Şair, metinde geçmişe duyduğu özlemi anlatmaktadır. Şiirin tamamında ümit, sevgi, dostluk, özlem gibi duygular ağır basmaktadır. Metinle birlikte verilen görsellerde şairin unutmak istemediği anılara ilişkin görseller yer almaktadır. Görseller metnin sağına ve soluna küçük kareler halinde yerleştirilmiştir. Ancak görsellerin sayfaya yerleştirilmiş şekli çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte değildir. Bununla birlikte görseller, çocukların ilgisini çekebilecek, estetik duyarlılığı geliştirebilecek niteliklere sahiptir. Okuma öncesi öğrencilerin metne ısınması, görsel okuma yapabilmesi açısından da uygundur. Görseller, çocukların gelişim ve sınıf düzeyine uygun bulunmaktadır.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metin resimleri de bu çerçevede değerlendirilmiştir. İnceleme kapsamına alınan metinlerin tamamına ait resimlere dair değerlendirme aşağıda Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlemelere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	UYGUN		KISMEN UYGUN		UYGUN DEĞİL	
		f	%	f	%	f	%
1.	Ders kitabındaki görsel öğeler sayfa düzeni açısından sınıf düzeyine uygundur.	21	87,50	2	8,33	1	4,17
2.	Ders kitaplarındaki resimler en az dört renkten oluşmaktadır.	17	70,83	1	4,17	6	25,00
3.	Ders kitaplarındaki resimler estetik duyarlılığı artırıcı niteliktedir.	6	25,00	15	62,50	3	12,50
4.	Ders kitaplarındaki resimler sözel metnin iletisini anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır.	14	58,33	7	29,17	3	12,50
5.	Ders kitaplarındaki görsel metinler sözel metinlerin okunmasına isteklilik uyandıracak niteliktedir.	12	50,00	8	33,33	4	16,67
6.	Ders kitaplarındaki sözel metinler çeşitli görsellerle (resim, çizgiresim, karikatür, fotoğraf, illüstrasyon...) desteklenmektedir.	2	8,33	21	87,50	1	4,17
7.	Ders kitaplarında sözel metinlere uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	16	66,67	7	29,17	1	4,17
8.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.	21	87,50	1	4,17	2	8,33
9.	Ders kitaplarındaki sözel metinlerin resimlenmesinde sınıf düzeyi dikkate alınmıştır.	19	79,17	4	16,67	1	4,17
10.	Ders kitaplarındaki resimlerin sözel metne oranı sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır.	20	83,33	4	16,67	0	0,00
11.	Ders kitaplarındaki resimlerde cinsiyet ayrımcılığına yol açacak nitelikler bulunmamaktadır.	23	95,83	0	0,00	1	4,17
12.	Ders kitaplarındaki resimler şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştırmaya yönelik içerikler içermemektedir.	23	95,83	0	0,00	1	4,17
13.	Ders kitaplarındaki resimler öğrencinin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ve geliştirecek niteliktedir.	5	20,83	15	62,50	4	16,67
14.	Ders kitaplarındaki resimler evrensel değerleri çağrıştırmaya yönelik niteliktedir.	12	50,00	8	33,33	4	16,67
15.	Ders kitaplarındaki resimler ile metnin içeriği tam olarak örtüşmektedir.	11	45,83	12	50,00	1	4,17
16.	Ders kitaplarındaki resimler okuma öncesinde metne ısınmayı sağlayıcı niteliktedir.	12	50,00	10	41,67	2	8,33
17.	Ders kitaplarındaki resimler görsel okumaya uygun bir metin niteliğindedir.	16	66,67	6	25,00	2	8,33

Tablo 4 incelendiğinde görsel öğelerin % 87,50'sinin sayfa düzenine uygun olarak yerleştirildiği görülmektedir. İncelenen görsellerin % 70,83'ü en az dört renkten oluştuğu, % 25,00'inde ise ya metinle birlikte görselle yer verilmediği ya da renkli görselin kullanılmadığı görülmektedir. Ders kitabındaki görsellerin sadece % 25'i estetik duyarlılığı artırıcı nitelikte olduğu ve % 25,83'ünün öğrencinin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ve geliştirecek nitelikte olduğu saptanmıştır. İncelenen resimlerin % 58,33'ü sözel metnin iletisini anlamlandırmaya yardımcı olurken % 12,20'si bu açıdan yetersiz bulunmuştur. Görsel metinlerin yarısı (% 50) sözel metinlerin okunmasına isteklilik kazandıracak nitelikte olduğu görülmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin % 66,67'si birden fazla görsel içermekte, bu görsellerin % 8,33'ü farklı resimleme türünü içerdiği belirlenmiştir. Sözel metinlerin resimlenmesinde % 87,50 oranında çocuğun gelişim düzeyinin göz önünde bulundurulduğu, % 79,17'sinde de sınıf düzeyine dikkat edildiği görülmektedir. Ders kitabındaki resimlemelerde % 4,17 oranında cinsiyet ayrımcılığına yol açacak nitelikler,

şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştıracak unsurlara rastlanılmıştır. Metinlerle birlikte verilen görsellerin % 45, 83'ü metnin içeriği ile örtüşmekte, % 50,00'si okuma öncesi metne ısınma ve % 66,67'si görsel okuma açısından uygun bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görseller çocuğa görelilik, düzeye uygunluk, metin-resim ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Ders kitabına metin seçiminde olduğu gibi metin resimlerinin de çocuğa görelilik ilkesine uygun olması gerekir. Görsel düzenlemelerin öğrenmeyi etkilediği uzmanlar tarafından dile getirilmektedir.

Ders kitabındaki görsel öğelerin büyük çoğunluğu sayfa düzeni açısından sınıf düzeyine uygundur. Ancak sayfa düzeni açısından bakıldığında uygun olmayan metin resimleri de bulunmaktadır. Metinlerle birlikte yer alan bazı resimler çok fazla yer kaplamakta yazılar ise bu resimler arasında kalmış, öğrencinin okuma izleme yapmasını zorlaştırmıştır. Bazı sayfalarda ise sayfa kenarlarında yeterli boşluklar bırakılmamıştır.

Ders kitabında kullanılan görsellerin çoğunluğu en az dört renkten oluşmaktadır. Ancak resimlemelerin büyük çoğunluğunda sıcak ve canlı renklerin kullanılmadığı görülmektedir. Resimlerin sözel metne oranı, metinlerin çoğunda sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmüştür.

Ders kitabındaki metin resimlemelerinin büyük bir bölümü öğrencilerin estetik duyarlılığını artırıcı, estetik duyarlılığını geliştirecek veya ortaya çıkaracak düzeyde olmadığı da görülmüştür. Özellikle de 8. sınıf Türkçe ders kitabında bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarındaki resimlerin büyük bir kısmı sözel metnin iletisini anlamlandırma, metinlerin okunmasına isteklilik uyandırma açısından uygun ve kısmen uygun görülmüştür.

Ders kitabında metinlerle birlikte genellikle bir resimleme türüne yer verilmiştir. Bu resimlerin çoğunluğu öğrencilerin gelişim ve sınıf düzeyi açısından uygun bulunmuştur. Şiddet ve şiddet olaylarını çağrıştıracak, cinsel ayrımcılığına yol açacak resimlerin yok denecek kadar az olduğu, görsellerle birlikte bazı değerlerin öğrencilere aktarıldığı görülmüştür. Bu olumlu bir durumdur.

Metin resimlerinin büyük çoğunluğu gerek görsel okuma gerekse de okuma öncesi metne ısınma açısından uygun bulunmuştur. Benzer şekilde, yer verilen görsellerin çoğunluğunun içeriği yansıttığı da tespit edilmiştir.

Alanyazına bakıldığında Türkçe ders kitabı resimlemeleri üzerinde yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Ediş (2000) ilköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarını resimleme- metin ilişkisi bağlamında incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre metinlerin içerik açısından zengin, resimlerin ise nitelikten yoksun olduğu görülmüştür. Tontu (2008) illüstrasyonların ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki görsel etkililik durumlarını incelemiştir. 2007-2008 eğitim öğretim yılında MEB'e ait Türkçe 1. 2. ve 3. sınıf ders kitaplarındaki 6 resimleme grafik tasarım ilkeleri doğrultusunda incelenmiştir. 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin ile resim arasında kısmen bağlantı olduğu, 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin ile resim arasında bağlantı olmadığı, 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlemelerde metin ile resim arasında kısmen bağlantı olduğu görülmüştür. Arı (2008) MEB yayınlarına ait yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki 71 resmi, resimleme-metin uyumu ilişkisi içerisinde incelenmiş, olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymuştur.

Ayhan (2010) yaptığı araştırmada Türkçe 5. sınıf ders kitabını çocukların yaş grubuna uygun olup olmadığını incelemiştir. Edindiği bulgulara göre baskı kalitesinin çok düşük olduğu ve resimlemelerle fotoğrafların bir arada kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca figürlerdeki anatomik bozukluklar çocukların sanatsal gelişimlerinde olumsuzluklara neden olacak boyutta bulunmuştur. Kayabekir (2010) yaptığı araştırma sonucunda 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlemelerin yapısal ilkeler bakımından değerlendirilme ortalaması, bilişsel ilkelere göre daha yüksek bulunmuştur. Baş ve İnan Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkokullarda okutulan Türkçe ders kitapları, resim-metin

ilişkisi, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bulgulara göre Türkçe ders kitabındaki resimler yaratıcı düşünen, geniş bir hayal gücüne ve sanatsal beğeniye sahip bireyler yetiştirmeye yardımcı olma ile çocukların hayal gücünü geliştirme açısından yetersiz bulunmuştur. Demirel, Kökçü ve Akbaba (2018) yaptıkları araştırmalarında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin, metinlerle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. İncelenen sekiz metinde, metinle bir arada yer alan resimlerin, metinlerin içeriğine uygun olarak seçildiği görülmüştür. Resim-metin ilişkisi açısından eksik bulunan kısımlara ilişkin ise çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Işcan ve Cımbız (2018) ise çalışmalarında ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin metinlerle uyumunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma verilerine göre hikâye edici metin ve şiir türlerinde yer alan resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması orta düzeyin biraz üstündedir. Fakat bilgi verici metin türlerine ait resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması yüksek düzeydedir. Hikâye edici metinlerde yer alan resimlerin, ait oldukları metnin başlığını orta düzeyde desteklediği görülürken; bilgi verici metinler ile şiirlere ait resimlerin, ait oldukları metnin başlığını yüksek düzeyde desteklediği görülmektedir. Hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir türlerine ait resimlerin, ait oldukları metnin içeriğiyle yüksek düzeyde uyumlu olduğu görülmektedir.

Türkçe ders kitapları, ana dilinin inceliklerinin, özelliklerinin öğrencilere aktarıldığı temel öğretim araçlarından biridir. Bu nedenle öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil evrenlerine uygun olarak seçilen nitelikli metinler, çocuk duyarlılığına sahip çizerlerin oluşturduğu resimlemelerle birlikte ders kitabına alınmalıdır. Çalışmamızdan ve alanyazından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Türkçe ders kitabında kullanılacak resimlemeler öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalıdır. Bunun için bu duyarlılığa sahip usta sanatçılar ders kitabı hazırlamada görev almalıdır.
2. Türkçe ders kitabındaki resimlemeler, çocukların gelişim ve sınıf düzeylerine uygun olmalıdır.
3. Ders kitaplarında metinlerle birlikte farklı resimleme türlerine yer verilmelidir.
4. Ders kitaplarında kullanılacak resimlemelerin öğrencilerin duyu algılarını geliştirmesi gerekir. Sanatçı duyarlılığıyla yapılmış resimler, çocukların görme duyularının eğitilmesine olanak sağlar.
5. Resimlemeler üzerinde gerçekleştirilecek etkinliklerle öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır.
6. Ders kitaplarında sayfayı doldurma amacıyla yapılmış, özensiz, sevimsiz, tekdüze anlatımlı resimlerin yerine metnin içeriğiyle örtüşen, çocukların düş ve düşünce dünyasını devindiren estetik kaygıyla oluşturulmuş resimlemeler yer almalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arı, S. (2008). *MEB, ilköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin içerikle uyumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. ve Yıldız, F. İ. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 2018, 8(2), 224-243.
- Dikeç, L. (2004). *İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında kullanılan kitap resimleri (illüstrasyonlar), teknikleri ve öğrenmeye katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ediş, S. (2000). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında resimleme-metin ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- İşcan, A., Cımbız A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 250-272.
- İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: Göstergibilimsel bir betimleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayabekir, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların metne uygunluk açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. (2003). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme-içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, İlköğretim İkinci Sınıf İçin Türkçe Ders Kitabı'nın tasarım ve resimlemesi*. Sanatta Yeterlik Eseri Çalışması Raporu, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mazlum, Ö. ve Mazlum, F.S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *sed*, 4 (1). s.1-18.
- Özer, Ayhan. 2007. Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliği. *II. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. (Sorunlar ve Çözüm Yolları) Yayına Hazırlayan: Sedat Sever*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S.(2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tontu, Y. H. (2008). *İllüstrasyonların ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki görsel etkililik durumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzuner, S. Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türk Bilimi ve Araştırmaları*, 15 (20), 721-733.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Ders Kitapları

- Haykır, H.A. vd. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şekerci, Y. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitabı 6*. İstanbul: Eksen Yayıncılık.
- Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Dersdestek Yayıncılık.
- Mete, G. vd. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay TÜRK BEN
tuncayturkben57@gmail.com