



October 2019 Vol:8 No:3

Ekim 2019 Cilt:8 Sayı:3

Bartın University

Journal of Faculty of Education

International Refereed Journal

Bartın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Uluslararası Hakemli Dergi

ISSN 1308-7177

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Volume/Cilt: 8, Issue/Sayı: 3, October / Ekim 2019

Owner

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

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Ramazan YILMAZ

Editorial Board

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

Secretariat

Foreign Language and Pre-Review Specialists

Res. Asst. Kenan ÇETİN
Res. Asst. Betül ÇİMENLİ
Res. Asst. Dr. Belma BARAK

Publishing Preparation

Res. Asst. Ömer YILMAZ

Technical Assistants

Assoc. Prof. Dr. Ramazan YILMAZ

Contact

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

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

Sahibi

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

Editör

Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

Editörler Kurulu (Yayın Kurulu)

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

Sekreteryä

Yabancı Dil ve Ön Hazırlık Sorumluları

Arş. Gör. Kenan ÇETİN
Arş. Gör. Betül ÇİMENLİ
Arş. Gör. Dr. Belma BARAK

Yayıma Hazırlık

Arş. Gör. Ömer YILMAZ

Teknik Sorumlular

Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

İletişim

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

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

Index List / Dizin Listesi

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

EDITORIAL BOARD / BİLİM KURULU

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

REVIEWERS OF THE 8th VOLUME / 8. CİLDİN HAKEMLERİ

Prof. Dr. Ali Ekber Şahin	Prof. Dr. Ali Ekber Şahin
Prof. Dr. Asuman Saracaloğlu	Prof. Dr. Asuman Saracaloğlu
Prof. Dr. Bülent Altunkaynak	Prof. Dr. Bülent Altunkaynak
Prof. Dr. Ertuğrul Usta	Prof. Dr. Ertuğrul Usta
Prof. Dr. H. Elif Dağlıoğlu	Prof. Dr. H. Elif Dağlıoğlu
Prof. Dr. Hafize Keser	Prof. Dr. Hafize Keser
Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli	Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli
Prof. Dr. İbrahim Coşkun	Prof. Dr. İbrahim Coşkun
Prof. Dr. İsmail İpek	Prof. Dr. İsmail İpek
Prof. Dr. Mehmet Gömleksiz	Prof. Dr. Mehmet Gömleksiz
Prof. Dr. Nezahat Güçlü	Prof. Dr. Nezahat Güçlü
Prof. Dr. Özgen Korkmaz	Prof. Dr. Özgen Korkmaz
Prof. Dr. Özgül Keleş	Prof. Dr. Özgül Keleş
Prof. Dr. Tahsin İlhan	Prof. Dr. Tahsin İlhan
Prof. Dr. William Deleeuw	Prof. Dr. William Deleeuw
Doç. Dr. Ayfer Şahin	Assoc. Prof. Dr. Ayfer Şahin
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık	Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya Işık
Doç. Dr. Ayşe Kutluca Canbulat	Assoc. Prof. Dr. Ayşe Kutluca Canbulat
Doç. Dr. Ayşe Yalçın Çelik	Assoc. Prof. Dr. Ayşe Yalçın Çelik
Doç. Dr. Berna Cantürk Günhan	Assoc. Prof. Dr. Berna Cantürk Günhan
Doç. Dr. Bilge Ayrancı	Assoc. Prof. Dr. Bilge Ayrancı
Doç. Dr. Burçin Gökkurt Özdemir	Assoc. Prof. Dr. Burçin Gökkurt Özdemir
Doç. Dr. Bülent Akbaba	Assoc. Prof. Dr. Bülent Akbaba
Doç. Dr. Cemal Tosun	Assoc. Prof. Dr. Cemal Tosun
Doç. Dr. Ceyda Gülerce	Assoc. Prof. Dr. Ceyda Gülerce
Doç. Dr. Fatma Alkan	Assoc. Prof. Dr. Fatma Alkan
Doç. Dr. Gülcan Çetin	Assoc. Prof. Dr. Gülcan Çetin
Doç. Dr. Gülsün Şahan	Assoc. Prof. Dr. Gülsün Şahan
Doç. Dr. Gürsel Güler	Assoc. Prof. Dr. Gürsel Güler
Doç. Dr. Harun Er	Assoc. Prof. Dr. Harun Er
Doç. Dr. Hüseyin Akkuş	Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Akkuş
Doç. Dr. Kemal Kayıkcı	Assoc. Prof. Dr. Kemal Kayıkcı
Doç. Dr. Mehmet Kara	Assoc. Prof. Dr. Mehmet Kara
Doç. Dr. Metin Deniz	Assoc. Prof. Dr. Metin Deniz
Doç. Dr. Muammer Yılmaz	Assoc. Prof. Dr. Muammer Yılmaz
Doç. Dr. Mustafa Şahin Bülbül	Assoc. Prof. Dr. Mustafa Şahin Bülbül
Doç. Dr. Oğuzhan Karadeniz	Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Karadeniz
Doç. Dr. Özden Şahin İzmirli	Assoc. Prof. Dr. Özden Şahin İzmirli
Doç. Dr. Özgür Ulubey	Assoc. Prof. Dr. Özgür Ulubey
Doç. Dr. Ramazan Yılmaz	Assoc. Prof. Dr. Ramazan Yılmaz
Doç. Dr. Rıza Gökler	Assoc. Prof. Dr. Rıza Gökler
Doç. Dr. Safiye Sarıcı Bulut	Assoc. Prof. Dr. Safiye Sarıcı Bulut
Doç. Dr. Salih Bardakçı	Assoc. Prof. Dr. Salih Bardakçı
Doç. Dr. Sevgi Kınır	Assoc. Prof. Dr. Sevgi Kınır
Doç. Dr. Sinan Keskin	Assoc. Prof. Dr. Sinan Keskin
Doç. Dr. Şahin Gökçearslan	Assoc. Prof. Dr. Şahin Gökçearslan
Doç. Dr. Tarık Kışla	Assoc. Prof. Dr. Tarık Kışla
Doç. Dr. Tuğba Öztürk	Assoc. Prof. Dr. Tuğba Öztürk
Doç. Dr. Tuğrul Kar	Assoc. Prof. Dr. Tuğrul Kar
Doç. Dr. Yılmaz Kara	Assoc. Prof. Dr. Yılmaz Kara

Doç. Dr. Zafer Tangülü	Assoc. Prof. Dr. Zafer Tangülü
Doç. Dr. Alper Başbay	Assoc. Prof. Dr. Alper Başbay
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Berk Ustun	Asst. Prof. Dr. Ahmet Berk Ustun
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Şahin	Asst. Prof. Dr. Ahmet Şahin
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Volkan Yüzüak	Asst. Prof. Dr. Ahmet Volkan Yüzüak
Dr. Öğr. Üyesi Ali Özkaya	Asst. Prof. Dr. Ali Özkaya
Dr. Öğr. Üyesi Arzu Çevik	Asst. Prof. Dr. Arzu Çevik
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Osmanoğlu	Asst. Prof. Dr. Aslıhan Osmanoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Aybüke Pabuçcu	Asst. Prof. Dr. Aybüke Pabuçcu
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Tarkin Çelikkıran	Asst. Prof. Dr. Ayşegül Tarkin Çelikkıran
Dr. Öğr. Üyesi Barış Çukurbaşı	Asst. Prof. Dr. Barış Çukurbaşı
Dr. Öğr. Üyesi Barış Sezer	Asst. Prof. Dr. Barış Sezer
Dr. Öğr. Üyesi Betül Demirdöğen	Asst. Prof. Dr. Betül Demirdöğen
Dr. Öğr. Üyesi Beyza Aksu Dünya	Asst. Prof. Dr. Beyza Aksu Dünya
Dr. Öğr. Üyesi Bilge Sulak Akyüz	Asst. Prof. Dr. Bilge Sulak Akyüz
Dr. Öğr. Üyesi Burcu Duman	Asst. Prof. Dr. Burcu Duman
Dr. Öğr. Üyesi Cemalettin Yıldız	Asst. Prof. Dr. Cemalettin Yıldız
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun Karabıyık	Asst. Prof. Dr. Ceyhun Karabıyık
Dr. Öğr. Üyesi Çağatay Ulus	Asst. Prof. Dr. Çağatay Ulus
Dr. Öğr. Üyesi Davut Gürel	Asst. Prof. Dr. Davut Gürel
Dr. Öğr. Üyesi Demet Deniz	Asst. Prof. Dr. Demet Deniz
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Mertkan Gezgin	Asst. Prof. Dr. Deniz Mertkan Gezgin
Dr. Öğr. Üyesi Derya Kılıçoğlu	Asst. Prof. Dr. Derya Kılıçoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Ela Köksal	Asst. Prof. Dr. Ela Köksal
Dr. Öğr. Üyesi Emel Güvey Aktay	Asst. Prof. Dr. Emel Güvey Aktay
Dr. Öğr. Üyesi Emel Topbaş Tat	Asst. Prof. Dr. Emel Topbaş Tat
Dr. Öğr. Üyesi Emrah Altun	Asst. Prof. Dr. Emrah Altun
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Yılmaz	Asst. Prof. Dr. Emrullah Yılmaz
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Çalışkan	Asst. Prof. Dr. Erkan Çalışkan
Dr. Öğr. Üyesi Esin Ergün	Asst. Prof. Dr. Esin Ergün
Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmiöglu	Asst. Prof. Dr. Esmâ Emmiöglu
Dr. Öğr. Üyesi Esra Uçak	Asst. Prof. Dr. Esra Uçak
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Karabacak	Asst. Prof. Dr. Fatih Karabacak
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Özdiñ	Asst. Prof. Dr. Fatih Özdiñ
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Öztürk	Asst. Prof. Dr. Ferhat Öztürk
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Mete	Asst. Prof. Dr. Filiz Mete
Dr. Öğr. Üyesi Gamze Yavuz Konokman	Asst. Prof. Dr. Gamze Yavuz Konokman
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Kılıçoğlu	Asst. Prof. Dr. Gökhan Kılıçoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Sezen Vekli	Asst. Prof. Dr. Gülşah Sezen Vekli
Dr. Öğr. Üyesi H.Özlen Demircan	Asst. Prof. Dr. H. Özlen Demircan
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Akyüz	Asst. Prof. Dr. Halil İbrahim Akyüz
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Tabak	Asst. Prof. Dr. Hasan Tabak
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yıldız Durak	Asst. Prof. Dr. Hatice Yıldız Durak
Dr. Öğr. Üyesi Hayal Yavuz Mumcu	Asst. Prof. Dr. Hayal Yavuz Mumcu
Dr. Öğr. Üyesi Hilal Kazu	Asst. Prof. Dr. Hilal Kazu
Dr. Öğr. Üyesi Kaine Gülözer	Asst. Prof. Dr. Kaine Gülözer
Dr. Öğr. Üyesi Kerem İşcanoğlu	Asst. Prof. Dr. Kerem İşcanoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Levent Çetinkaya	Asst. Prof. Dr. Levent Çetinkaya
Dr. Öğr. Üyesi Melek Körükcü	Asst. Prof. Dr. Melek Körükcü
Dr. Öğr. Üyesi Muhittin Şahin	Asst. Prof. Dr. Muhittin Şahin
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kocaarslan	Asst. Prof. Dr. Mustafa Kocaarslan
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Sarıtepeci	Asst. Prof. Dr. Mustafa Sarıtepeci
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Usta	Asst. Prof. Dr. Neslihan Usta

Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer Didis	Asst. Prof. Dr. Nilüfer Didis
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan Çolakkadıoğlu	Asst. Prof. Dr. Oğuzhan Çolakkadıoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Onur Dönmez	Asst. Prof. Dr. Onur Dönmez
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kemiksiz	Asst. Prof. Dr. Ömer Kemiksiz
Dr. Öğr. Üyesi Özge Gün	Asst. Prof. Dr. Özge Gün
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Güçlü	Asst. Prof. Dr. Ramazan Güçlü
Dr. Öğr. Üyesi Rüveyda Karaman Dündar	Asst. Prof. Dr. Rüveyda Karaman Dündar
Dr. Öğr. Üyesi Seçil Yemen Karpuzcu	Asst. Prof. Dr. Seçil Yemen Karpuzcu
Dr. Öğr. Üyesi Sema Sulak	Asst. Prof. Dr. Sema Sulak
Dr. Öğr. Üyesi Serhat Aydın	Asst. Prof. Dr. Serhat Aydın
Dr. Öğr. Üyesi Serkan İzmirli	Asst. Prof. Dr. Serkan İzmirli
Dr. Öğr. Üyesi Sevim Sevgi	Asst. Prof. Dr. Sevim Sevgi
Dr. Öğr. Üyesi Sezen Arslan	Asst. Prof. Dr. Sezen Arslan
Dr. Öğr. Üyesi Sinem Tarhan	Asst. Prof. Dr. Sinem Tarhan
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Erkam Sulak	Asst. Prof. Dr. Süleyman Erkam Sulak
Dr. Öğr. Üyesi Şenyurt Yenipınar	Asst. Prof. Dr. Şenyurt Yenipınar
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Horzum	Asst. Prof. Dr. Tuğba Horzum
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Beyaztaş	Asst. Prof. Dr. Ufuk Beyaztaş
Dr. Öğr. Üyesi Veysel Demirer	Asst. Prof. Dr. Veysel Demirer
Dr. Öğr. Üyesi Volkan Kukul	Asst. Prof. Dr. Volkan Kukul
Dr. Öğr. Üyesi Yalçın Bay	Asst. Prof. Dr. Yalçın Bay
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Olpak	Asst. Prof. Dr. Yusuf Olpak
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Sarıkaya	Asst. Prof. Dr. Yusuf Sarıkaya
Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl Çeliktürk Sezgin	Asst. Prof. Dr. Zuhâl Çeliktürk Sezgin
Öğr. Gör. Erkan Yüce	Instructor Erkan Yüce
Arş. Gör. Dr. Ahmet Başkan	Res. Asst. Dr. Ahmet Başkan
Arş. Gör. Dr. Kaan Batı	Res. Asst. Dr. Kaan Batı
Arş. Gör. Dr. Mehmet Kokoç	Res. Asst. Dr. Mehmet Kokoç
Arş. Gör. Dr. Özlem Oktay	Res. Asst. Dr. Özlem Oktay
Arş. Gör. Dr. Pınar Akyıldız	Res. Asst. Dr. Pınar Akyıldız
Arş. Gör. Dr. Sedat Karagül	Res. Asst. Dr. Sedat Karagül
Arş. Gör. Dr. Sinem Üner	Res. Asst. Dr. Sinem Üner
Arş. Gör. Yurdagül Boğar	Res. Asst. Yurdagül Boğar
Dr. Sevilay Alkan	Dr. Sevilay Alkan

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Pınar Bağçeli Kahraman - Sevgi Nur Yılmaz - Gülzire İlyas

The Views of the Preschool Children in the Countryside and City Zones Regarding Environmental Pollution

(Research Article)

Kırsal ve Kentsel Kesimlerdeki Okul Öncesi Çocuklarının Çevre Kirliliği Hakkındaki Görüşleri
(Araştırma Makalesi)

783-810

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.494913>

Esmira Mehdiyev

English Teachers' Expectations And Perceptions Of Support For English Teaching

(Research Article)

İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretimine Yönelik Beklentileri ve Destek Algıları
(Araştırma Makalesi)

811-838

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.515656>

Cansel KADIOĞLU AKBULUT - Esen UZUNTİRYAKİ-KONDAKÇI

Testing the 3 x 2 Goal Orientation Model with Turkish Pre-service Teachers

(Research Article)

3 x 2 Hedef Yönelimi Modeli'nin Türkiye'deki Öğretmen Adayları ile Test Edilmesi
(Araştırma Makalesi)

839-866

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.517750>

Zafer GÜNEY

Visual Literacy, Cognitive Learning Approach and Instructional Technology

(Research Article)

Görsel Okuryazarlık, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Öğretim Teknolojisi
(Araştırma Makalesi)

867-884

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.567480>

Tugay ALAKURT

Email Usage: Much More Than a Habit!

(Research Article)

E-posta Kullanımı: Bir Alışkanlıktan Çok Daha Fazlası!
(Araştırma Makalesi)

885-903

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.482357>

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Mustafa SARITEPECİ - Cihan ORAK

Lifelong Learning Tendencies of Prospective Teachers: Investigation of Self-directed Learning, Thinking Styles, ICT Usage Status and Demographic Variables as Predictors

(Research Article)

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Yordayıcı Olarak Öz Yönetimli Öğrenme, Düşünme Stilleri, BİT Kullanım Durumu ve Demografik Değişkenlerin İncelenmesi
(Araştırma Makalesi)

904-927

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.555478>

Ahmet Berk ÜSTÜN

Students' Experiences in Learning and Using Prezi in Higher Education

(Research Article)

Yükseköğretimdeki Öğrencilerin Prezi'yi Öğrenme ve Kullanma Deneyimleri
(Araştırma Makalesi)

928-946

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.552138>

Ali SEMERCİ

Nomophobia as the Predictor of Secondary School Students' Smartphone Addiction

(Research Article)

Ortaokul Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığının Yordayıcısı olarak Nomofobi
(Araştırma Makalesi)

947-965

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.592443>

Yasemin Acar ÇİFTÇİ

How much are School of Education Academics Ready for Multicultural Education?

(Research Article)

Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenler Çokkültürlü Eğitim için Ne Kadar Hazır
(Araştırma Makalesi)

966-987

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.549076>

Ramazan GÖK

Classifying the Variables of Merit-Based Training, Appointment and Evaluation System of Administrators According to CHAID Analysis

(Research Article)

Liyakat Esaslı Yönetici Yetiştirme, Atama ve Değerlendirme Sistemi Değişkenlerinin Chaid Analizi ile Sınıflandırılması
(Araştırma Makalesi)

988-1005

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.507641>

Mazhar BAL

Three Generations, Three Curriculum: Teachers' Opinions on Turkish Language Arts Curriculum in 1981, 2006 and 2018"

(Research Article)

Üç Kuşak, Üç Program: 1981, 2006 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri
(Araştırma Makalesi)

1006-1034

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.583543>

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Funda EKİCİ – Burcu ULUTAŞ – Basri ATASOY

An Investigation of Preservice Teachers' Levels of Metacognitive Awareness in Terms of Certain Variables

(Research Article)

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi
(Araştırma Makalesi)

1035-1054

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.566640>

Filiz METE – Gözde AVŞAR

Opinions of Turkish Education Students towards the Undergraduate Program and Turkish Teaching to Foreigners Course

(Research Article)

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine Yönelik Hazırbulunmuşluk ve Beklentilerinin Belirlenmesi
(Araştırma Makalesi)

1055-1071

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.585459>

Betül ÇİMENLİ – Merve HIRÇIN ÇOBAN

Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies of Prep School Students and Their Relation with Language Proficiency Levels

(Research Article)

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ve Bunların Dil Yeterlilikleri ile İlişkisi
(Araştırma Makalesi)

1072-1087

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.603454>

Nuri AKGÜN – Tuncay ÖZDEMİR – Kaya YILDIZ – Yusuf CERİT – Ömer YILMAZ

The Relationship Between School Principals' Paternalistic Leadership Behavior and the Level of Classroom Teachers' Organizational Ostracism

(Research Article)

Okul Müdürlerinin Paternalistik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki
(Araştırma Makalesi)

1088-1105

DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.621326>

The Views of the Preschool Children in The Countryside and City Zones Regarding Environmental Pollution

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN*^a, Sevginur YILMAZ^b, Gülzire İLYAS^c

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.494913

Article History:

Received 10.12.2018
Accepted 30.06.2019
Published 15.10.2019

Keywords:

Environmental pollution,
Preschool children,
Environment.

Article Type:

Research article

Abstract

The purpose of this research is to determine the ideas of the preschool children that live in the countryside and in the cities regarding the environmental pollution. Within this study, in which the qualitative research model was used, phenomenological pattern was used. The study was performed with 30 preschool children. The data of the research were obtained using group interview and expression technique with pictures. According to the results of the environmental perception is limited with the livings and the concrete objects they encounter in daily life. However, when the pictures they drew concerning the environment they live in were examined, the results indicated difference. Accordingly it is seen that the disturbance of the children, who live in the city zone, is more related to the environmental pollution compared to the children, who live in the countryside. In accordance with these results it is inferred that the children, who live in the countryside, adopted the rules regarding the protection of the environment only as not throwing away litter on the ground. Children in the city zone possess more frames regarding the protection of the environment however it was seen that they framed the rules regarding the arrangement of the environment as the protection of the environment. Children from both groups mentioned inventions regarding garbage collecting.

Kırsal ve Kentsel Kesimlerdeki Okul Öncesi Çocuklarının Çevre Kirliliği Hakkındaki Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.494913

Makale Geçmişi:

Geliş 10.12.2018
Kabul 30.06.2019
Yayın 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Çevre kirliliği,
Okul öncesi çocukları
Çevre

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı kırsal ve kentsel kesimde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının çevre kirliliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma 30 okul öncesi çocuklarıyla çalışma yürütülmüştür. Araştırma verileri odak grup görüşmesi ve resimle ifade tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların çevre algıları günlük yaşamda karşılaştıkları canlılar ve somut nesnelere sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ancak çocukların çizdikleri resimler değerlendirildiğinde; yaşadıkları yere göre farklılaşma saptanmıştır. Kentsel kesimde yaşayan çocukların kırsal kesimdekilere oranla çevre ile ilgili rahatsızlıklarının çevre kirliliği ile daha fazla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kırsal kesimdeki çocukların çevreyi korumaya yönelik kuralları sadece çöpleri yerlere atmamak olarak benimsedikleri, kentsel kesimdeki çocukların ise çevreyi korumaya yönelik şemalarının daha fazla olduğu, ancak çevre düzenlemeye yönelik kuralları da çevre koruma şemalarına aldıkları görülmüştür. Kırsal ve kentsel kesimde yaşayan çocukların çevre kirliliğini önlemek genel olarak çöp toplanmasına yönelik icatlardan söz ettikleri belirlenmiştir.

*Corresponding Author: pinarbag@uludag.edu.tr

^a Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Temel Eğitim Böl. Okul Öncesi Eğitimi ABD., Bursa, <https://orcid.org/0000-0002-0551-7741>

^b Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://orcid.org/0000-0001-9549-846X>

^c Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://orcid.org/0000-0001-9549-846X>

Introduction

The environment, which is expressed as the relations of the living and non-living beings with each other and the power to sustain these relationships, is a common living space for every being exists on earth (Güler, 2008). Human beings provided their needs from the environment, which is the eternal resource since the day they existed, utilized it insofar the circumstances permit and possessed the power of affecting it with the developing technology (Özey, 2001). However as a result of the natural and artificial interventions made on the environment all living beings in nature are affected negatively and the people devastate the nature for their own profit. In addition as a result of the developments in agriculture and medicine the number of population increases rapidly bringing along the pressure upon the nature. Together with this increase, technological developments cause the degeneration process of the ecosystem become fast indicating itself with unplanned urbanization and rapid population increase. Local, regional, national and global environmental problems affect both the countryside and the city zones; nevertheless the biggest environmental problems are encountered within cities. Because the increase of the population which constitutes important environmental problems come into prominence in the cities compared to the countryside (Ayaz, 2014; Güler, 2007; Keleş, 2015).

Environmental problems are all of the factors that create negativity in the behaviour and the lives of the living beings. These environmental problems are air pollution, water pollution, land pollution, extinction of animal and plants species, change of the climate and litter problems (Erten, 2006). Environmental pollution is defined as the corruption of the balance in nature and occurrence of certain problems as a result of damaging, misusing and excessively using of the natural resources. The general origin of the environmental pollution is stated as universal and industrial waste (Kemirtlek, Saltabaş and Yıldız, 2008).

Protecting the environment the responsibility of the educationalists and the education institutions that want to train conscious, qualified and responsible individuals is considerable. (Aydın and Kaya, 2011; Baykal and Baykal, 2008). The environment education that the individuals take increase the environmental awareness, contributes to finding solutions for environmental problems and have an effective role in converting the attitudes to behaviours (Barraza and Cuarón, 2004; Çabuk and Karacaoğlu, 2003). Başal, Bağçeli-Kahraman and Özen (2015) carried out an environment education to the preschool teacher candidates and as a result of the research it was determined that environmental education has a positive effect on the environmental awareness.

The main purpose of the environment education is to help the individuals develop positively in terms of environmental attitudes enabling them to be aware concerning the environment and make them active in terms of environmental issues (Başal, 2015; Hsu, 2004; Öcal, 2013). The communities that use the natural resources unconsciously and are mere spectators to the corruption of the balance are headed for a fall and endanger themselves. Governments', nations' and cultures' sustaining their existence depends on the existence of the natural environment and the healthy ecosystem and therefore it is necessary to make the knowledge and the responsibilities of the individuals permanent behaviours in their lives. Hence starting from the preschool period it is important to give an effective environmental education to the people from all strata (Atasoy, 2006; Louv, 2012; Öcal, 2013; Öztürk, Öztürk, 2015).

Preschool period have an important role in children's developing a positive attitude regarding the environment and environmental education (Palmer, 1995). Within preschool period the idea of supporting the environmental education depends on the two basic opinions which are the protection of the environment and the healthy development of the child. Protecting the environment if the children cannot develop a positive attitude towards the environment in the preschool period and impress the sense of responsibility on themselves in further years managing this will be quite difficult and risky (Kesicioğlu and Alisinanoğlu, 2009). An environmental education integrated with preschool period not only will support all areas of development of the children and enable the children percept that they are the part of the their own environment as well (Okay and Aydoğan, 2016). Accordingly in this period in order to turn the knowledge learned into behaviours the children must be given opportunity (Handler and Epstein, 2010; Kesicioğlu and Alisinanoğlu, 2009; Onur, Çağlar and Salman, 2016; Tilbury, 1994). In training aware and devoted citizens, concerning environmental education one of the most important tasks falls to teachers. No matter how perfect programs are prepared regarding environmental education the teachers who will apply this program must be sensitive to the environment, willing and a good model for the children, believe the necessity of environmental education, and have the adequate knowledge and skills about this issue (Şimşekli, 2004). On the other hand Larjani and Yeshodhara (2008) state that environmental education

cannot only be given through curriculum yet the knowledge, awareness, attitude and the skills of the teachers concerning the environment are effective as well.

The environment is the whole of the physical, social, economic and cultural setting in which the humans and the other livings sustain their lives in interaction. From past to present together with the development of the industry the humans inclined the search for raw material. They used the nature as the resource of raw materials and did not avoid damaging the nature for the sake of making life easier and making profit. In addition for long years precautions were not taken in order to prevent the waste that do not dissolve and maintain its existence in nature for ages. As a result of this situation presently we are face to face with the problem of environmental pollution, which is an issue on the front burner. Environmental pollution is not a problem to be interfered but take precautions for. Therefore it is thought that the preschool period children's perceptions about these matters must be determined and precautions must be taken regarding this issue. However it is determined that in Turkey the researches regarding the environment and the environmental problems are more aimed at determining the attitude, perception and the ideas of the elementary and secondary school children (Alerby, 2000; Alp, Ertepinar, Tekkaya and Yılmaz, 2006; Aydın, Şahin and Korkmaz, 2013; Çelikbaş and Yalçınkaya, 2013; Sağır, Aslan and Cansaran, 2008; Yardımcı & Bağcı-Kılıç, 2010; Yılmaz and Anderson, 2004; Yılmaz, Samsunlu and Peker, 2017). Özsoy and Ahi (2014) investigated the perceptions of the elementary and the secondary school children regarding the environmental problems through pictures. On the other hand Özden and Özden (2015) investigated the perceptions of the secondary school children regarding the environmental problems through drawings. Few studies were reached regarding the perceptions of the preschool period children concerning the environmental problems (Akçay, Halmatov and Ekin, 2017; Halmatov, Sarıçam and Halmatov, 2012; Taşkın and Şahin, 2008). Also a limited number of experimental studies, which were carried out about the environmental education and in order to change the behaviours and the attitudes towards the environment, were reached (Aydın and Aykaç, 2016; Gülay and Ekici, 2010; Ogelman, Önder, Durkan ve Erol, 2015; Onur, Çağlar and Salman, 2016). This research aims to examine whether the children are aware of the problems of the environment they live in taking both the countryside and the city zone into consideration. In accordance with this purpose it will be attempted to determine the perceptions of the preschool children regarding the environment and the environmental pollution, what they know and how they relate these with the environment they live and they want to live.

Method

Within this study, in which the qualitative research model was used, phenomenological pattern was used. Phenomenology focuses on the phenomena people are aware of however do not possess a detailed understanding and also aims to bring the perceptions and the experiences of the individuals into the forefront from their point of views. On the other hand phenomena are the events, experience, perceptions, concepts and the situations that are faced in life (Yıldırım and Şimşek, 2006; Saban and Ersoy, 2017). Within the research the perceptions of the preschool children regarding "the environmental pollution" were determined as phenomenon.

Study Group

This research was carried out in 2017-2018 education year in two different nursery classes one of them was in the countryside and the other one was in the city. The study was performed with totally 30 preschool children, 15 children from the country and 15 children from the city. The children who participate from the countryside consist of 7 female and 8 male. The children who participate from the city consist of 6 female and 9 male. Maximum variety sampling method, which is one of the study group purposive sampling methods, was used (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel 2012). The research was carried out in two nursery classes in different types; in a school in the countryside and in a school in the city zone. The school that takes place in the city zone, where official workers live mostly, is a public school that gives dual education to its students; early in the morning and in the afternoon in the Nilüfer county of Bursa city. The school that takes place in the countryside is a public school which gives dual education to its students early in the morning and in the afternoon in a region where people earn their living with agriculture mostly 12 km far from the Nilüfer county of the city of Bursa.

Data Collection Tools

The data of the research were obtained using group interview and expression technique with pictures. The focus was to try to understand the emotions, ideas and the point of views of the group interview participants in the natural setting (Ersin and Bayyurt, 2015). Within this research, which was carried out with focus group discussion, semi-structured interview form was used. The semi-structured interview is the interview which is performed by the researcher asking the questions prepared formerly. The task of the researcher is to provide the participants

focus on the questions asked directing the group when they divagate from the questions (Çepni, 2014). Within the context of this research the children were brought together making them sit in a crescent shaped way. For the documentation of the results wholesomely one of the researchers made the focus group discussion and the other one used a tape recorder and took notes at the same time. Within this interview these questions were included;

1. What do you see in your environment?
2. Are there things that bother you in your environment?
3. What kind of an environment do you live in?
4. Are there rules about the environment? What are they?
5. What is pollution?
6. What is environmental pollution?
7. What can we do in order to prevent environmental pollution?

After the focus group discussion the students in both schools were provided the same materials. They were asked to draw pictures about the environment they live and they want to live and also they were asked to describe the pictures they drew through the individual interview.

Data Collection

Before data gathering process the research was sent to the University Senate Ethics Commission to be examined in terms of ethical rules and principles. After receiving approval from the Senate Ethics Commission permissions were taken from the Provincial Directorate of National Education and two schools that that would participate in the research process were determined. After giving information about the purpose and the importance of the research to the teachers who volunteered, acceptance forms were sent to the parents and they were informed that the information obtained would be kept confidential. The children who were permitted were asked whether they wanted to participate voluntarily or not and the interviews were performed with 30 children who wanted to participate.

Data Analysis

Within the analysis of the data obtained from the research content analysis was used. The content analysis aims to access the concepts and the relations that would be able to explain the data obtained. It consists of processes such as coding of the data, finding the themes, the regulation of the codes and the themes and defining and interpreting the findings (Yıldırım and Şimşek, 2006). The data obtained from the questions asked to the children in the countryside and city zone and from the pictures they drew regarding what kind of an environment they live and they wanted to live, were given in Tables making codifications according to countryside and city zone.

Within the process of the analysis of the research data for the drawings and expressions of the children firstly separate categories and codes were constituted by the researchers. After that the consistency between the coders was examined. The reliability of the data analysis was tested using the formula of Consensus Percentage= $\frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$, which belongs to Miles and Huberman (1994). According to this the consensus percentage between the coders was determined .95 for the drawing percentage and .98 for the interviews.

Findings

It was determined that to the question “What do you see in your environment?” the children in the countryside gave the answers such as animals (1), people (1), the way used in daily transportation (1), car (1), egg (1), chicken (2), bird (1) and tree (1). As for the children in the city zone it was determined that they gave the answers such as dog (2), tree (1), chicken (1), horse (1), hamster (1), flower (1), grass (1), house (2) and school (1). It is seen that the children in the countryside gave fewer answers compared to the children in the city zone.

To the question “Are there things that bother you in your environment?” three of the children in the countryside replied dog and two of them replied litter. On the other hand the children in the city zone stated that they were bothered by the leaves fallen in autumn (4), factory chimneys (1), the trees being cut (1), insect (1), being treated badly (2), practical jokes (1) and strong language.

When we go home, it is difficult. Because dogs attack us (Country2).

Someone had thrown away litter on the ground. And also shouted (Country2).

He leaves that fell on my meal (City3).

When my father treats me badly (City3).

To the question “What are the rules about the environment?” the children in the countryside gave limited number of answers such as not throwing away litter (2) and glass (3) not shouting (1). The children in the city zone mentioned the rules regarding protecting the environment as protecting the animals (4), not cutting trees (2) and the rules regarding the environment regulation such as traffic rules (1), municipality rules (1), and not throwing away litter.

Throwing away litter is forbidden (Country7).

Not using mobile phones while driving (City4).

Not throwing away litter on the ground. Because if you throw away litter on the ground fire starts. All animals get hurt (City9).

To the question “What is environmental pollution?” only four replies came from the countryside whereas 12 replies came from the city zone. Within the replies came from the countryside there were answers such as it is bad (1), it's not good (1) and litter (1) one of the children told about an experience. The children who live in the city zone on the other hand stated their views as throwing away litter on the ground (3), pollution caused by the car exhaust (1), mess (2), the litter in the sea (1), factory chimneys (1), harming animals (1) and cutting the trees (3).

Once when we were going there was a bag litter (Country2).

The exhausts of the cars make pollution (City4).

If the trees are cut we can die (City9).

When our environment is polluted to much we become extinct. Because trees help us breath well (City11).

To the question “What kind of an environment do you live in?” the children who live in the countryside gave two different answers as in a good environment (Countryside=3; City=5) and everywhere is full of with litter (Countryside=7; City=5). The views of the children are given below:

My father smoked his cigarette and threw it away (Country2).

In a dirty environment, because people throw away the litter. While I was coming to school I saw chocolate packages (Country2).

I don't live in a clean environment. It's like oil is poured around, on our way. Also there are some things in our garden every day (Country2).

One day my mother threw away wet wipes from the balcony (Country9).

It is clean because my mother washes (City9).

When I buy something from the market I throw the litter into the bin, so it's clean (City9).

Very dirty people throw their litter on the ground not into the bin (City9).

In both zones the children defined the environment they live in mentioning the litter in their environment. In addition the children who think that they live in a clean environment exist in both zones. It is determined that the children who live in the countryside gave replies to the question “What would you do or invent in order to prevent environmental pollution?” such as litter must not be thrown on the ground (3), a robot that will enable the cleaning of the litter (1), a recycling robot, sweeping robot and dragon. On the other hand it was determined that the children who live in the city zone gave answers such as a robot cleaning litter (2), a bag that collects plastic (1), a bag that enables the rotten fruit to be reused (1), a costume used for cleaning (1) and cleaning while dancing. The views are given below:

Robot which cleans from the air (Country3).

Human robot which collects litter (Country3).

There would be broom and shovels in my arms and I would do cleaning while dancing (City6).

I would make a costume and when I wear it I would clean the whole world turning around (City9).

The fruit stays on the ground and turns into dirt so I would make a bag in order to prevent that (City11).

In Table 1 the findings obtained from the pictures the children drew regarding the question of “What kind of an environment do you live in?” are given.

Table 1. What Kind of an Environment Do You Live in?

Countryside			City Zone		
Category	Theme	f	Category	Theme	f
Sky	Snow(2)	8	Sky	Dirty sun(2)	7
	Sun(3)			Sun(1)	
	Star(1)			Star(1)	
	Sky(1)			Clouds(1)	
	Cloud(1)			Rain(1)	
				It didn't rain (1)	
Plant	Grass(5)	19	Plant	Cut trees(6)	18
	Apple Trees(2)			Torn grass(2)	
	Tree(8)			Grass(2)	
	Flower(4)			Flowers(2)	
				Faded Flowers(6)	
Family	My mother(4)	13	Pollution	The smokes of the factory chimneys that pollute the forest(1)	7
	My father(2)			Factory chimneys(2)	
	Me(5)			Plane smokes(1)	
	My sister(1)			Leaf pollution(1)	
	Grandmother(1)			Polluted sea(2)	
Human	People throwing litter(1)	7	Human	Child	1
	Men throwing litter(1)				
	Children(1)				
	Mum throws away litter(1)				
	They're bad(I see when I go to school)(1)				
	Men throwing mud(1)				
	Me who is surprised at thrown litter(1)				
Bottle	Bottle(1)	3	Rules	No dumping sign(1)	5
	Lemonade Bottle(1)			The picture of a skull in the electrical panel and in the basement(1)	
	Water Bottle			I put a sign the falling water (waterfall) so that nobody falls (1)	
				Pedestrian crossing (1)	
				Rubbish Bin(1)	
Litter	Litter(8)	15	Litter	Litter(4)	8
	The litter around my house(1)			Pieces of broken glass(1)	
	Stone(2)			Apples on the ground(1)	
	Environmental pollution(1)			Stones(1)	
	There is no litter(1)			Fire(1)	
	Paper(1)				
Rubbish bin(1)					

Animal	Chickens(1) Lamb(1)	2	Animal	Animals that cannot breath(1) Ladybug(2) Ants(1) Fly(1) Giraffe(1) Tiger(1) Bee(1) Butterfly(1) Dead seals(1)	10
	Environment	15		Environment	Bird nest(1) Garden(1) House(7) Clean environment(1) Clean roads(1) Car(2) Road(1) Park(1) Very noisy buildings(1) Forest(1)
	Needles that blow the balloons	1			
	Monsters	1			
	Song	1			
	Top	1			

In Table 1 the drawings of the children who were asked to portray what kind of an environment they live in are separated into categories. When the pictures of the children in the countryside are examined eight categories emerged. These are plant (f=19), family (f=13), sky (f=8), human (f=7), bottle (f=3), litter (f=15), animal (f=2) and environment (f=15). They drew trees (f=8) and flowers (f=4) in the category of plant; they drew themselves more (f=5), their mothers (f=4) and their fathers (f=2); in the category of sky they drew snow (f=2) and the sun (f=3); in human category generally they drew the people (f=1) and men (f=1) who throw away litter; in the category of bottle they drew lemonade (f=1) and water bottles (f=1); in animal category they drew chicken (f=1) and lamb (f=1); in the category of environment they drew house (f=6), garden (f=2) and wall (f=2); in the category of litter they drew litter (f=8), stones (f=2). Also a person used the expression of an environment without litter. The pictures except for the categories include needle (f=1), monster (f=1), song (f=1) and ball (f=1).

When the pictures of the children who live in the city zone are examined nine categories were accessed. These are sky (f=7), plant (f=18), human (f=1), pollution (f=7), litter (f=8), rules (f=5), environment (f=17), animal (f=10). In the sky category they drew polluted sun (f=2); in the plant category they drew cut trees (f=6), faded flowers (f=6); in the pollution category they drew factory smokes (f=1), plane smokes (f=1); in the category of litter they drew litter (f=4) and glass (f=1); in the category of rules they drew signs (f=1) and bin (f=1); in the category of environment they drew house (f=7) and car (f=2); in the category of animal they drew ladybug (f=2) and dead seal (f=1). Within the category of human a student drew a child (f=1).

In Table 2 the findings obtained from the pictures the children drew regarding the question of “What kind of an environment do you want to live in?”

Table 2. What Kind of an Environment Do You Want to Live in?

Countryside			City Zone		
Category	Theme	f	Category	Theme	f

Sky	Sun(8) Rain(1) Lightning(1) Sky(1) Cloud(5) Rainbow(1) Smiling Sun(1)	18	Sky	Clean Sky(1) Star(2) Moon(1) Cloud(1) Fresh Air(1) Smiling sun because it's very happy(1) Rain(1)	8
Animal	Bird(1) Dinosaur(1) Rabbit(1) Spider(1)	4	Animal	Ladybug (2) Butterflies(3) Animals that can breath well (1)	6
Plant	Flower(5) Grass(5) Wheat(1) Meadow(1) Carrot(1) Daisy(1) Pear(1)	15	Environment	House(1) Mountains(1) Clean environment(4) Let's live in the village (1) Cottage(1)	8
Family	Me(7) My mother(2) My father(2)	11	Rules	There is a do not litter sign(1) People obeying rules (1) People throwing litter into the bin(2) Traffic rules(1) Police(2) Recycle (1)	8
Environment	House(6) Mill(1) Lamp(1) Sea(2) Site(1) Beds(1) Garden(2) Wall(1) Very clean soil(1) Rabbit house(1) Soil(2) Painted stones(1) Clean environment(1)	20	Plant	Grass(2) Tree(3) Flowers(2) Flowers grown well (1)	8
Litter	Litter (3) Litter in the bin(1) Dust(1) Fire balls collecting litter(1)	6	Property	Presents(1) Lamp(1) Couches(1) Kite(1) Television(1)	5
Human	Man(1) Semih(1) Heart(1) Giant Numbers	3 1 1	Emotion	Happiness(4) Happy sun(1) Sand Cake	5 1 1

In Table 2 the drawings of the children, who were asked to portray what kind of an environment they want to live in, were separated into categories. When the pictures made by the children in the countryside were examined seven categories emerged. These are sky (f=18), family (f=11), plant (f=15), animal (f=4), environment (f=20), litter (f=6) and human (f=3). The children generally drew sun (f=8) and cloud (f=5) in the category of sky, from the family category they drew themselves (f=7), mother (f=2) and father (f=2), from the plant category they drew grass (f=5) and flower, from animal category they drew bird (f=1) and rabbit (f=1), from environment category they drew house (f=6), sea (f=2) and garden (f=2), from litter category they drew litter (f=3), from human category they drew man (f=1) and friend (f=1). One of the children drew fireballs collecting the litter in the litter category. One of the children drew a clean environment regarding environment category and another one drew a very clean soil. Within the litter category one of the children drew litter in the bin. The drawings apart from the categories were determined as giant (f=1) and numbers (f=1).

When the pictures of the children, who live in the city zone, are examined seven categories were determined. These are sky (f=8), animals (f=6), environment (f=8), rules (f=8), plant (f=8), property (f=5) and emotions (f=5). The children generally drew star (f=2), clean sky (f=1) from the sky category, from animals category they drew butterflies (f=3) and animals that breath well (f=1), from environment category clean environment, from rules category people who throw litter into the bin, from plant category they drew tree (f=3), flowers growing well (f=1), from property category they drew presents (f=1), kite (f=1), in emotions category they drew happiness (f=4) and happy sun (f=1). The views of the children regarding the rules were gathered under the themes of recycle (f=1), people obeying rules (f=1), do not litter sign (f=1), people who throw litter into the bin (f=2), traffic rules (f=1), police (f=2). One of the children portrayed the picture in the sky category through the expression of smiling sun because it's very happy (f=1). Those drawn apart from the category were rain (f=1) and cake (f=1).

The pictures of the children, who live in the countryside, regarding what kind of an environment they live and want to live, are given in Figure 1.



P1: (The child who lives in the countryside): they threw the litter up, and they fell. *There are the bad. I see them when I go to school. There are chickens there is bin near. When the human throws the litter on the ground while passing.*

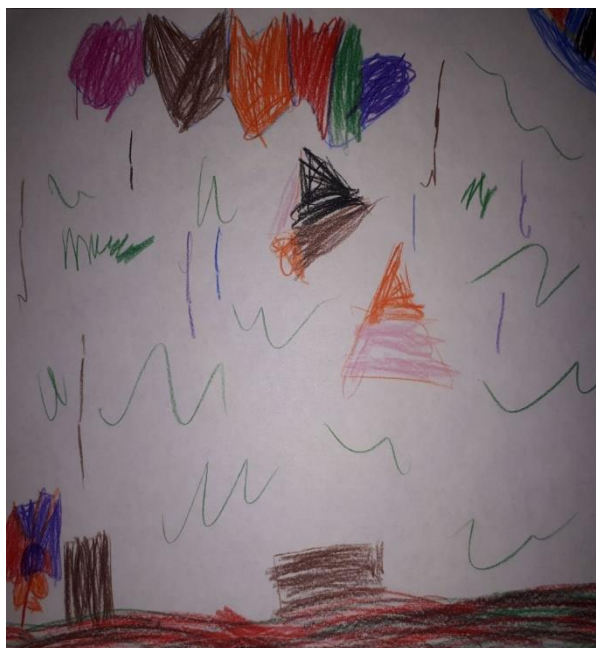
P2 (The child who lives in the countryside): *I drew wheat, sea, grass. There is sea, sun, lamp and I want birds, meadows, mill and rainbow to be around.*

Figure 1. The Pictures that the Children, Who Live in the Countryside, Drew Regarding the Environment.

When the pictures in Figure 1 are examined in P1 it is seen that the child, who lives in the countryside emphasized on the litter theme regarding the environment he or she lives in. On the other hand in P2 it was determined that the themes of wheat, sea, grass, sun, rainbow and mill were emphasized regarding what kind of an environment the child, who lives in the countryside, wants to live in.

The pictures regarding what kind of an environment the children, who live in the city zone, want to live in are given in Figure 2.

What kind of an environment do you live in?



What kind of an environment do you want to live in?



P3. (The child who lives in the city zone): There is a forest, the grass is torn apart, they cut the trees, there is litter, they polluted the grass and they even polluted the sun. The flower is faded, since it didn't rain the litter polluted the forest and the flower is faded. I tried to make the flower faded well, since the litter is thrown its leaves are red. There is smoke coming out of the factories; they came to the forest from the city. The green ones are litter; the colourful ones are chimney smoke.

P4 (The child who lives in the city zone): When there are factory chimneys the flowers wilt, the animals cannot breathe. When there is recycle the flowers grow well, the animals breathe and the child becomes happy. If we throw the litter to the recycle bin the garbage man fix them and send them to their owner back.

Figure 2. The Pictures Drawn by The Children, Who Live in The City Zone, Regarding The Environment.

When the pictures in Figure 2 are examined it is seen that in P3 the child, who lives in the city zone, included the themes such as cut trees, litter and the smoke coming out of the factory chimneys, regarding the environment s/he lives in. In P4 it was determined that the child, who lives in the city zone emphasized on the recycle theme regarding what kind of an environment s/he want to live in.

Discussion and Conclusion

This research was carried out in order to determine the perception of the preschool period children, who live in the countryside and city zones, regarding the environment and environmental pollution, what they know concerning this subject and how they relate it to the world they live and they want to live in.

According to the results of the focus group discussion a different was not found within the expressions of the children, who live in the countryside and the city zone, for the environment. The environmental perception is limited with the livings and the concrete objects they encounter in daily life. Whereas the children, who live in the countryside, remarked the items such as animals, egg and chicken; the children, who live in the city zone, described the environment they lived with the items such as house, school, tree, flower and grass. In this case it can be said that the perceptions of the children is limited with the environment they live in.

The children, who live in the countryside, explained the situations that bother them in their environment. The children, who live in the city zone, mentioned the problems that concern the majority such as cut tress, factory chimneys and leaves. In addition some children remarked the situations that involve emotional violence such as strong language and practical jokes. Accordingly it is seen that the disturbance of the children, who live in the city zone, is more related to the environmental pollution compared to the children, who live in the countryside. As a result of the study of Sadık (2014), which was carried out in order to determine the views of the children regarding the environmental problems, it was found that they related the environmental problems with the people mostly and they were aware of the fact that the environmental problems were not independent from one another. Also it was determined that the views of the children regarding the occurrence of the environmental problems, differentiate according to the environment they live in. It is thought that the reason of the difference between the countryside and the city zone is due the fact that the cities are more damaged. The children, who live in the city zones, encounter more environmental problems.

Whereas the children, who live in the countryside, reply the question “What are the environmental rules?” as not throwing away litter; the children in the city zones mentioned the rules that arrange the communal life (traffic rules) and the rules regarding the protection of the environment (not cutting trees, protecting the animals). In accordance with these results it is inferred that the children, who live in the countryside, adopted the rules regarding the protection of the environment only as not throwing away litter on the ground. On the other hand the children in the city zone possess more frames regarding the protection of the environment however it was seen that they framed the rules regarding the arrangement of the environment as the protection of the environment.

To the question “What is environmental pollution?” the children, who live in the countryside, gave limited number of answers. These replies are categorical, such as it is bad, it is not good. The children, who live in the city zone, gave answers regarding air (car exhaust), land (litter) and sea (the litter in the sea) pollution. It can be said that the frames of the children, who live in the countryside, did not become clear. On the other hand considering the replies of the children, who live in the countryside, it is seen that they are more aware regarding the pollution in their environment. In a research carried out by Büyükaşahin and Demirci Güler (2014), the awareness levels of the elementary school children, who live in the countryside and the city zone, regarding the biological concepts were compared. Although the students in the countryside, who have more opportunity to make observations, were expected to possess higher awareness levels compared to the children in the city zones, according to the results of the research it was determined that the students in the city zone were more aware of the scientific events and the phenomena.

To the question “What kind of an environment do you live in?” similar answers were given from both regions. They related the environment being clean with not throwing away litter or their mothers cleaning; they related it being dirty with throwing away litter. Especially the prominent point is the good or bad attitudes of the families affected the perceptions of the children regarding the environment. The children, whose families threw away litter, stated that their environment was dirty; the children, whose families cleaned the environment, stated that their environment was clean. The research carried out by Kesicioğlu and Alisinanoğlu (2009) indicates the effect of the families on the environmental attitude of the children. According to the results of the research it was determined that especially the children of the mothers whose occupation is farming, developed positive attitude towards the environment since they were intimate with the nature compared to the children whose mothers belong to other occupation groups. In addition difference was observed within the attitudes of the children whose family income level is different. The family whose income levels is high providing the nature experiences for their children spending quality time together enabled them to develop positive attitudes towards the nature. Within the research carried out by Akçay, Halmatov and Ekin (2017) it was found that the parents had an effect on the environmental awareness of the children. In addition since the children consider the teachers as role models it can be said that the attitudes of the teachers affect the attitude of the children. Different results were obtained in the research carried out by Erol and Gezer'in (2006) on teacher candidates. According to these results it was seen that the attitude of the teacher candidates towards the environment were weak and the attitudes of the female students regarding the

environmental problems were higher compared to the male students; and also their interest was more positive. According to the results of this research it can be said that for the preschool children's developing positive environmental attitudes and perceiving the environment correctly the teachers and the parents should be both a good transmitter and a good role model as well.

However, when the pictures they drew concerning the environment they live in were examined, the results indicated difference. In both zones the children reflected the objects, items and the livings they encounter in their daily life. Differently the students in the countryside generally included the litter only within the environment they live in their pictures. On the other hand the children, who live in the city zone, exemplified the various dimensions of the environmental pollution such as air (factory chimneys), sea (polluted sea) and land (litter). They determined these pollutions with cause and effect relation. The environmental pollutions encountered within the countryside and the city zones differentiate. However in accordance with these results it can be sad that the students within the city zone are more aware of the environmental pollution and more successful in relating the environmental pollution with its reasons compared to the students in countryside. It was inferred from the research carried out by Taşkın and Şahin (2008) the children coming from the medium-high income group were aware of the environment concept was a global or universal problem; the children coming from the low income group were away from this awareness.

When the pictures of the environment they want to live were examined most of the students within the countryside described an environment without litter drawing items similar to those in previous pictures and expressed their drawings with clean environment, clean land and smiling sun. Within the students' environment pictures concerning the environment they want to live, it is seen that they tended to the natural environments since they considered the air pollution and litter as the situation that affect the people most in a negative way. In addition, children in the city zones have different rules than children in the countryside. Another prominent point was that the children in the city zone included rules unlike the children in the countryside. Whereas they stated the rules disobeyed within the environment they live, they stated the rules to be obeyed in the environment they want to live. The children in the city zone generally included the natural environment, the objects that make them happy and the family members. Within a research carried out by Halmatov, Sarçam and Halmatov (2012) on the preschool children at the age of six it was determined that the environmental concept perceptions of the children differentiate according to the socio-economic levels and the regions they live in. In addition in a research carried out by Akçay, Halmatov and Ekin (2017) the contribution of the parents to the environmental awareness of the preschool children at the age of 5-6 was investigated and it was determined that parents affect the environmental awareness of their children. In addition Chu, Lee, Ryung Ko, Hee Shin, Nam Lee, Mee Min, ve Hee Kang (2007) determined that the attitudes of the children towards the environment change according to the gender, the educational level of the parents and the place where the children take the information regarding the environment. In addition within the study of Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek and Bryda (2006) it was aimed to determine the attitudes of the preschool children towards the environment and the environmental knowledge level of the children and their parents. In accordance with the results of the research it was determined that the preschool children at the age of 6 know the fundamental concepts about the environment and can detect the inappropriate behaviours regarding the environment. Also it was determined that the parents of the children generally indicated positive environmental attitudes; however they were not willing to make sacrifices regarding the protection of the environment. Taşkın and Şahin (2008) determined that the socio-economic level and the place in which people live can cause the environment concept to be interpreted differently. It was seen that the children coming from the families of medium-high income levels perceive the environment in the global dimension however, the children coming from the families of low income did not possess this awareness.

The replies that the children within the countryside and the city zone gave to the question what kind of invention they can make in order to prevent environmental pollution are similar. Children from both groups mentioned inventions regarding garbage collecting. Despite the different and creative ideas it can be said that the children think in a limited way regarding the solutions. Within the sample only three students' mentioning the recycling actually indicates that raising environmental awareness is inadequate. Since the contribution of the recycling and how the waste can be utilized was not experienced by the children concretely and it was remained unfulfilled the intended awareness was not raised. In a research as a result of an experimental study performed regarding acquisition of environmental awareness and utilization of waste paper by the children at the age of five; it was seen that positive developments were indicated by the children regarding the utilization of the waste (Onur, Çağlar, Salman, 2016). In addition Aydın and Aykaç (2016) determined that the creative drama based environmental

education program which was carried out with preschool period children increased the knowledge and the awareness level of the children regarding the environment significantly. Gülay Ogelman and Durkan (2015) determined that soil education affected the attitudes of the children regarding the environment in a positive way. Chu et. al. (2007) determined high level relation between attitude and behaviour. Accordingly it can be said that the environment education given to the children will not only affect the attitudes of the children and reflect to their behaviours in a positive way as well. The acquisitions involved within the education program affect the attitudes of the children towards the environment to a large extent. Within a research carried out by Gülay and Ekici (2010) it was inferred that the acquisitions within the program regarding the environmental education involve a small part of the all acquisitions. From this point of view it is thought that within the preschool education program the acquisitions regarding environmental education should be included more and teachers should give children environmental education. According to a research it was determined that the environmental attitude score of the teachers were lower compared to the teacher candidates and the reason for that was they needed an increase in vocational knowledge and skills (Yurt, Kandır & Kalburan, 2012). Güzelyurt and Özkan (2018) determined that due to some reasons like preschool teachers possess inadequate knowledge about environmental education and the inadequacy of the educational environment and the program; they could not give their students an effective, constant and adequate education.

As a result of this research it was determined that some parents damage the nature and the children are aware of this situation. Accordingly considering the fact that the education starts within the family and families affect the attitudes of the children it is thought that studies should be performed regarding the raising awareness of the families. In addition it is thought that conferences and seminars should be arranged for the teachers in order to raise their knowledge and awareness concerning environmental education. In addition it can be said it is important for the teacher candidates to take classes regarding environmental education in terms of applying the environmental education when they become teachers.

Kırsal Ve Kentsel Kesimlerdeki Okul Öncesi Çocuklarının Çevre Kirliliği Hakkındaki Görüşleri

Giriş

Canlı ve cansız varlıkların birbirleriyle ilişkileri ve bu ilişkilerin sürdürülebilirlik gücü olarak ifade edilen çevre dünya üzerinde bulunan her varlık için ortak bir yaşama alanıdır (Güler, 2008). İnsanoğlu var olduğu günden beri ihtiyaçlarını bu sonsuz kaynak olan çevreden sağlamış, şartlar el verdiği sürece ondan faydalanmış ve gelişen teknolojiyle onu etkileyebilme gücüne de sahip olmuştur (Özey, 2005). Ancak çevreye yapılan doğal veya yapay müdahaleler sonucunda doğadaki tüm canlılar olumsuz etkilenmekte ve insanlar doğayı kendi çıkarları uğruna tahrip etmektedir. Ayrıca tarımda ve tıptaki gelişmeler sonucu nüfus sayısı hızla artarak doğa üzerindeki baskıyı da beraberinde getirmektedir. Bu artış ile birlikte teknolojik gelişmeler, çarpık kentleşme, hızlı nüfus artışı ile kendini göstererek ekosistemin bozulma sürecinin hızlanmasına neden olmaktadır. Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel nitelikte olan çevre sorunları hem kırsal hem de kentsel kesimleri etkilemekte; buna karşın günümüzde en büyük çevre sorunlarıyla kentlerde karşılaşmaktadır. Çünkü önemli çevre sorunlarını oluşturan nüfus artışı kırsal kesime oranla kentlerde daha fazla ön plana çıkmaktadır (Ayaz, 2014; Güler, 2007; Keleş, 2015).

Çevre sorunları canlıların davranışlarında ve yaşamlarında olumsuzluklar meydana getiren etkenlerin tümüdür. Bu çevre sorunları hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, bitki ve hayvan türlerinin yok olması, iklim değişimi ve çöp sorunları olarak sıralanabilmektedir (Erten, 2006). Çevre kirliliği de; doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanılması, tahrip edilmesi sonucunda çevrede dengenin olumsuz yönde bozulması ve birtakım sorunların ortaya çıkması, olarak açıklanmaktadır. Çevre kirliliğinin genel kaynağı ise evrensel ve endüstriyel atıklar olarak ifade edilmektedir (Kemirtlek, Saltabaş, Yıldız, 2008).

Çevrenin korunmasında, bilinçli, nitelikli ve sorumlu insan yetiştirmek isteyen eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin sorumluluğu oldukça fazladır (Aydın ve Kaya, 2011; Baykal ve Baykal, 2008). Bireyin aldığı çevre eğitimi çevre duyarlılığını arttırmakta, çevre sorunlarına çözüm yolları üretmesine katkı sağlamakta ve tutumların davranışa dönüşmesinde etkili rol oynamaktadır (Barraza ve Cuarón, 2004; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Başal, Bağçeli-Kahraman ve Özen (2015) okul öncesi öğretmen adaylarına çevre eğitimi uygulamışlar ve araştırma sonucunda çevre eğitiminin öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyarlılıkları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Çevre eğitiminin esas amacı bireylerin çevre konusunda bilinçli olmalarını sağlayarak çevre tutumlarının olumlu yönde gelişmelerine yardımcı olmak ve çevre konularında aktif olmalarını sağlamaktır (Başal, 2015; Hsu, 2004). Doğal kaynakları bilinçsizce kullanan, dengenin bozulmasına seyirci kalan toplumlar gelecekte tehlikeye atarak kendi sorunlarını hazırlamaktadırlar. Devletlerin, milletlerin, kültürlerin varlığını sürdürülebilmesi, doğal çevrenin ve sağlıklı ekosistemin var olmasına bağlı olmakta ve bu nedenle bireylerin bilgi ve sorumluluklarını, yaşamında kalıcı davranış haline getirmesinin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi çağından başlayarak toplumun her kesimine etkili bir çevre eğitiminin verilmesi önem kazanmaktadır (Atasoy, 2006; Louv, 2005; Öztürk & Öztürk, 2015).

Çocukların çevre eğitimine ve çevreye yönelik olumlu tutum oluşturmada ve bu tutumun geliştirilmesinde okul öncesi dönem büyük önem taşımaktadır (Palmer, 1995). Okul öncesi dönemde çevresel eğitimi destekleme fikri yaşanan çevrenin korunması ve çocuğun sağlıklı gelişimi olmak üzere iki temel fikre dayanmaktadır. Yaşanılan çevrenin korunmasında çocuk okul öncesi dönemde çevreye karşı olumlu tutum geliştirip, sorumluluk duygusunu kendine empoze edemezse, ileri yaşlarda bunu başarması oldukça zor ve riskli olacaktır (Kesicioğlu & Alisinanoğlu, 2009). Okul öncesi dönem ile bütünleştirilmiş bir çevre eğitimi, çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklerken aynı zamanda çocuğun kendini çevresinin bir parçası olduğunu algılamasını da sağlayacaktır (Okuy ve Aydoğan, 2016). Dolayısıyla bu dönemde öğrenilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesi için çocuklara fırsatlar sunulması gerekmektedir (Handler ve Epstein, 2010; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Onur, Çağlar, Salman, 2016; Tilbury, 1994). Çevre eğitimi hakkında bilinçli ve özverili vatandaşlarının yetiştirilmesinde en büyük görevlerden biri öğretmene düşmektedir. Çevre eğitiminde ne kadar mükemmel programlar hazırlansa hazırlansın, bu programı uygulayacak öğretmenlerin de çevreye duyarlı, çevre eğitiminin gerekliliğine inanan, bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip ve bu konuda istekli olmaları ve iyi bir model olması gerekmektedir (Şimşekli, 2004). Larijani ve Yeshodhara (2008) ise, çevre eğitiminin sadece müfredat ile öğretilemeyeceğini, öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili bilgi, bilinçlilik, tutum ve becerilerinin de etkili olduğunu ifade etmektedir.

Çevre insanların ve diğer canlıların yaşamını sürdürdükleri etkileşim içinde buldukları fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamların tümüdür. Geçmişten günümüze sanayileşmenin artması ile birlikte insanlar ham madde kaynağı arayışına yönelmiştir. Ham madde kaynağı olarak doğayı kullanmış, hayatı kolaylaştırmak ve kar sağlamak adına doğaya zarar vermekten kaçınmamıştır. Ayrıca doğa içinde çözünmeyen ve yüzyıllarca doğada kalan atıkların çevreye zarar vermemesi için uzun yıllarca önlem alınmamıştır. Günümüzde bunların bir sonucu

olarak en çok gündemde olan çevre kirliliği sorununu beraberinde getirmiştir. Çevre kirliliği artık insanların müdahale edebileceği değil ancak önlem alabileceği bir sorundur. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının bu sorunları algılayışlarının belirlenmesi ve buna yönelik önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de çevre ve çevre sorunlarına yönelik araştırmaların daha çok ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tutum, algı ve görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu belirlenmiştir (Alerby, 2000; Alp, Ertepinar, Tekkaya, ve Yılmaz, 2006; Aydın, Şahin ve Korkmaz, 2013; Sağır, Aslan ve Cansaran, 2008; Çelikbaş & Yalçınkaya, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yılmaz, Samsunlu ve Peker, 2017). Özsoy ve Ahi (2014) ilkökul çocuklarının geleceğe yönelik çevre algılarını resimler yoluyla incelemiştir. Özdemir-Özden ve Özden (2015) ise ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarını çizimler yoluyla incelemiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye ilişkin algılarına yönelik az sayıda çalışmaya (Akçay, Halmatov ve Ekin, 2017; Taşkın ve Şahin, 2008) ve çevre eğitimi ile çevreye yönelik tutum ve davranışları değiştirmek amacıyla yapılan sınırlı sayıda deneysel çalışmalara (Aydın ve Aykaç, 2016; Gülay Ogelman, Önder, Durkan ve Erol, 2015; Onur, Çağlar, Salman, 2016) ulaşılmıştır. Bu araştırma kırsal ve kentsel olarak iki kesimi dikkate alarak çocukların içinde yaşadıkları çevrenin sorunlarının farkında olup olmadığını irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının çevre ve çevre kirliliğine yönelik algıları, neler bildikleri ve bunları yaşadıkları ve yaşamak istedikleri çevreyle nasıl ilişkilendirdikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, farkında olunan ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmakta ve bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. Olgular ise yaşamdaki olaylar, deneyimler algılar, kavramlar ve durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Saban ve Ersoy, 2017). Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının “çevre kirliliğine” ilişkin algıları fenomen olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında bahar döneminde biri kırsal kesimde; diğeri kentsel kesimde olan iki anasınıfında uygulanmıştır. Kırsal kesimden 15, kentsel kesimden 15 olmak üzere toplam 30 okul öncesi çocuklarıyla çalışma yürütülmüştür. Kırsal kesimden çalışmaya katılan 15 çocuktan 7’si kız, 8’i erkektir. Kentsel kesimden katılan 15 çocuktan 6’sı kız, 9’u erkektir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012). Araştırma kırsal kesimden bir okulda ve kentsel kesimden bir okulda olmak üzere iki farklı türdeki okulda iki anasınıfında yürütülmüştür. Kentsel kesimde yer alan okul Bursa’nın Nilüfer ilçesine bağlı memur ailelerin yoğun olarak yaşadığı bir bölgede sabahçı ve öğlenci olmak üzere ikili eğitim veren bir devlet okuludur. Kırsal kesimde yer alan okul ise yine Bursa ilinin Nilüfer ilçesine bağlı Nilüfer merkezine 12 km. uzaklıkta geçimini büyük oranda tarımla sağlayan bir bölgede sabahçı ve öğlenci olmak üzere ikili eğitim veren bir devlet okuludur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri odak grup görüşmesi ve resimle ifade tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi katılımcıların doğal ortamında duygu, düşünce ve bakış açılarını anlamaya çalışmaktadır (Ersin ve Bayyurt, 2015). Odak grup görüşmesi ile yapılan bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden hazırlamış olduğu soruları katılan çalışma grubuna sorarak yaptığı görüşmedir. Araştırmacının görevi ise sorulan soruların dışına çıkıldığında grubu yönlendirerek konuya odaklanmalarını sağlamaktır (Çepni,2018). Bu araştırma kapsamında çocuklar yarım ay şeklinde oturtularak bir araya getirilmiştir. Sonuçların sağlıklı bir şekilde doküman haline getirilmesi için araştırmacılardan biri odak grup görüşmesi yaparken bir diğeri ses kayıt cihazı kullanılmış ve aynı anda not tutmuştur. Bu görüşmede şu sorulara yer verilmiştir;

1. Çevrenizde neler görüyorsunuz?
2. Çevrenizde sizi rahatsız eden şeyler var mı?
3. Nasıl bir çevrede yaşıyorsunuz?
4. Çevreyle ilgili kurallar var mıdır? Nelerdir?
5. Kirlilik nedir?
6. Çevre kirliliği nedir?

7. Çevre kirliliğini önlemek için neler yapabiliriz?

Odak grup görüşmesinden sonra her iki okuldaki öğrencilere de aynı materyaller sağlanmıştır. Yaşadıkları ve yaşamak istedikleri çevre hakkında resim çizmeleri ve bireysel görüşme yoluyla çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, veri toplama sürecine geçilmeden önce etik kurallar ve ilkeler doğrultusunda incelenmesi için Üniversite Senatosu Etik Komisyonu'na gönderilmiştir. Senato Etik Komisyonu'ndan onay alındıktan sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve araştırma sürecine katılacak iki okul belirlenmiştir. Gönüllü olan öğretmenlere, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verildikten sonra velilere ulaştırılması amacıyla kabul formları gönderilmiş ve araştırmadan elde edilen bilgilerin gizli tutulacağı bilgisi de ulaştırılmıştır. İzin alınan çocukların da gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılmak isteyen 30 çocukla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler iki grup için de yaklaşık 1 saat 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanması süreçlerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kırsal ve kentsel kesimdeki çocuklara yöneltilen sorulardan ve nasıl bir çevrede yaşadıkları ve nasıl bir çevrede yaşamak istedikleri ile ilgili çizdikleri resimlerden elde edilen veriler kırsal ve kentsel kesime göre kodlamalar yapılarak tablolar halinde verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi sürecinde, çocukların resimleri ve anlatımları için araştırmacılar tarafından öncelikle ayrı ayrı kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini Miles ve Huberman (1994)'ın Uzlaşma Yüzdesi=[Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak sınanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki uzlaşma yüzdesi, çizim tekniği için 0.95, görüşmeler için ise 0.98 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

“Çevrenizde neler görüyorsunuz?” sorusuna kırsal kesimdeki çocukların hayvanlar (1) , insanlar (1), günlük ulaşımda kullanılan yol (1) , araba (2), yumurta (1), tavuk (2), kuş (1) ve ağaç (1) yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Kentsel kesimdeki çocukların ise köpek (2), ağaç (1), tavuk (1), at (1), hamster (1), çiçek (1), çimen (1), ev (2) ve okul (1) yanıtını verdikleri saptanmıştır. Kırsal kesimde yaşayan çocukların kentsel kesimde yaşayan çocuklara göre daha az sayıda cevap verdikleri görülmektedir.

“Çevrenizde sizi rahatsız eden şeyler var mı?” sorusuna kırsal kesimde yaşayan çocukların üçü köpek ikisi ise çöp cevabını vermiştir. Kentsel kesimde yaşayan çocuklar ise sonbaharda dökülen yapraklar (4), fabrika bacaları (1), ağaçların kesilmesi (1), böcek (1), kötü muamele görmek (2), eşek şakası (1) ve küfürden (1) rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

Eve gidince zor gidiyoruz. Çünkü köpekler bize saldırıyor (Kır2).

Birisi yere çöp atmıştı. Bir de bağırmişti (Kır 5).

Piknikte yemeğime dökülen yapraklar (Kent3).

Babam bana kötü davranınca (Kent10).

“Çevreyle ilgili kurallar nelerdir?” sorusuna kırsal kesimdeki çocuklar çöp (2) ve cam atmamak (3), bağırarak (1) gibi sınırlı sayıda cevap vermişlerdir. Kentsel kesimdeki çocuklar ise trafik kuralları (1), belediye kuralları (1), yerlere çöp atmamak (2) gibi çevre düzenlemeye yönelik kurallar; hayvanları korumak (4), ağaç kesmemek (2) olarak çevreyi korumaya yönelik kurallardan bahsetmişlerdir.

Cam atmamak yasaktır (Kır7).

Araba sürerken telefon kullanmamak (Kent4).

Yere çöp atmamak. Çünkü yere çöp atınca yangın çıkar. Bütün hayvanlar zarar görür (Kent 9).

“Çevre kirliliği nedir?” sorusuna kırsal kesimden sadece dört yanıt gelirken kentsel kesimden 12 yanıt gelmiştir. Kırsal kesimden gelen cevaplarda kötüdür (1), iyi değildir (1), çöp (1) cevapları verilirken çocuklardan biri yaşadığı olayı anlatmıştır. Kentsel kesimde yaşayan çocuklar ise yerlere çöp atmak (3), arabaların egzozlarının kirlilik yapılması (1), dağınıklık (2) denizde çöplerin bulunması (1), fabrika bacaları (1), hayvanlara zarar vermek (1) ve ağaçların kesilmesi (3) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bir keresinde biz giderken bir tane poşet çöpü vardı (Kır2).

Arabaların egzozları kirlilik yapar (Kent4).

Ağaçlar kesilirse biz ölebiliriz (Kent9).

Çevremiz çok fazla kirlendiğinde bizim de neslimiz tükenir. Çünkü ağaçlar güzel güzel nefes almamıza yardımcı eder (Kent11).

“Nasıl bir çevrede yaşıyorsunuz?” sorusuna kırsal kesimde yaşayan çocuklar iyi bir çevrede (Kırsal=3; Kentsel= 5) ve her yer çöp dolu (Kırsal=7; Kentsel=5) olarak iki farklı görüş bildirmişlerdir. Çocukların görüşleri aşağıda verilmiştir:

Babam sigarasını içti, yere attı (Kır2).

Pis bir çevrede çünkü insanlar yere çöp atıyor. Okula gelirken de çikolata kabukları gördüm (Kır2).

Temiz bir çevrede yaşamıyorum. Etrafımızda, yolumuzda, yağ dökülmüş gibi. Bir de bahçemizde bir şeyler var her gün (Kır2).

Benim annem bir gün ıslak mendili balkondan yere atmıştı (Kent9).

Temiz çünkü annem yıkıyor (Kent9).

Marketten bir şey aldığımda çöplerini çöp kutusuna atıyorum temiz oluyor (Kent9).

Çok kirli insanlar çöpleri çöp kutusuna değil yerlere atıyorlar (Kent9).

Her iki kesimde de çocuklar çevrelerindeki çöplerden bahsederek yaşadıkları çevreyi tanımlamıştır. Bunun yanı sıra temiz bir çevrede yaşadıklarını düşünen çocuklar her iki kesimde de mevcuttur.

“Çevre kirliliğini önlemek için ne yapar ya da ne icat ederdiniz?” sorusuna kırsal kesimde yaşayan çocukların çöplerin yere atılmaması gerektiği (3) görüşlerinin yanında çöplerin temizlenmesini sağlayacak robot (1), yeniden aynı şeyi dönüştüren robot, süpürme robotu ve ejderha gibi cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Kentsel kesimde yaşayan çocukların ise çöp temizleyen robot (2), plastik toplayan çanta (1), çürüyen meyvelerin tekrar işe yaramasını sağlayan bir çanta (1), temizlemek için bir kostüm (1) ve dans ederek temizleme (1) şeklinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Görüşler aşağıda verilmiştir:

Havadan temizleyen robot (Kır3).

Çöpleri toplayan insan robotu (Kır5).

Kollarımda süpürge ve kürek olurdu ve dans ederek temizlerdim (Kent6).

Kostüm yaparım onu giyince dönerek tüm dünyayı temizlerdim (Kent9).

Meyveler yerde durup toprak oluyor ya işte o meyvelerin toprak olmaması için çanta yapardım (Kent11).

Tablo 1’de kırsal ve kentsel kesimde yaşayan çocukların “Nasıl bir çevrede yaşıyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak çizdikleri resimlerden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Nasıl bir çevrede yaşıyorsunuz

Kırsal Kesim			Kentsel Kesim		
Kategori	Tema	f	Kategori	Tema	f

Bitki	Çimen (5) Elma Ağaçları(2) Ağaç(8) Çiçek(4)	19	Bitki	Kesik ağaçlar(6) Yolunmuş çimler(2) Çimen(2) Çiçekler(2) Solmuş çiçekler(6)	18
Aile	Annem(4) Babam(2) Ben(5) Ablam(1) Babaanne(1)	13	Kurallar	Çöp atmayın tabelası(1) Elektrik dolabında ve bodrumda kuru kafa resmi(1) Akan su (şelale) kimse düşmesin diye tabela koydum(1) Yaya geçidi(1) Çöp kutusu(1)	5
Gökyüzü	Kar(2) Güneş(3) Yıldız(1) Gökyüzü(1) Bulut(1)	8	Gökyüzü	Kirlenmiş güneş(2) Güneş(1) Yıldız(1) Bulutlar(1) Yağmur(1) Yağmur yağmamış(1)	7
İnsan	Yere çöp atan insanlar(1) Yere çöp atan adamlar(1) Çocuklar(1) Annem çöpleri yere atar(1) Kötüler(okula giderken görüyorum)(1) Çamur atan adamlar(1) Çöpün atılmasına şaşırın ben(1)	7	İnsan	Çocuk	1
Şişe	Şişe(1) Limonata Şişesi(1) Su Şişesi	3	Kirlik	Ormanı kirleten fabrika bacalarının dumanları(1) Fabrika bacaları(2) Uçak dumanları(1) Yaprak kirliliği(1) Kirlenmiş deniz(2)	7
Çöp	Çöp(8) Evimin etrafındaki çöpler(1) Taş(2) Çevre kirliliği(1) Hiç çöp yok(1) Kağıt(1) Çöp kutusu(1)	15	Çöp	Çöpler(4) Cam kırıkları(1) Yerde elmalar(1) Taşlar(1) Yangın(1)	8

Hayvan	Tavuklar(1)	2	Hayvan	Nefes alamayan hayvanlar(1)	10
	Kuzu(1)			Uğur Böceği(2)	
Çevre	Duvar(2)	15	Çevre	Kuş yuvası(1)	17
	Alanlar(1)			Bahçe(1)	
	Ev(6)			Ev(7)	
	Bahçe(2)			Temiz çevre(1)	
	Site(1)			Temiz yollar(1)	
	Okul(1)			Araba(2)	
	Kaydırak(1)			Yol(1)	
	Tahterevalli(1)			Park(1)	
				Çok sesli binalar(1)	
				Orman(1)	
	Balonu patlatan iğneler	1			
	Canavarlar	1			
	Şarkı	1			
	Top	1			

Tablo 1’ de nasıl bir çevrede yaşadıklarını resmetmeleri istenen çocukların yaptıkları çizimler kategorilere ayrılmıştır. Kırsal kesimdeki çocukların yaptıkları resimler incelendiğinde sekiz kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar bitki(f=19), aile(f=13), gökyüzü(f=8), insan(f=7), şişe(f=3), çöp(f=15), hayvan(f=2) ve çevre(f=15) dir. Bitki kategorisinde ağaçlar(f=8) ve çiçekler(f=4); aile kategorisinde daha çok kendilerini(f=5), anne(f=4) ve babalarını(f=2); gökyüzü kategorisinde kar(f=2) ve güneşi(f=3); insan kategorisinde genel olarak yere çöp atan insanlar(f=1) ve adamları(f=1); şişe kategorisinde limonata(f=1) ve su şişelerini(f=1); hayvan kategorisinde tavuk(f=1) ve kuzu(f=1); çevre kategorisinde ev(f=6), bahçe(f=2) ve duvar(f=2); çöp kategorisinde çöp(f=8), taşlar(f=2) çizmişlerdir. Bir kişi ise yaptığı resim için çöpsüz bir ortam ifadesi kullanmıştır. Kategori dışında resimlerde yapılanlar ise iğne(f=1), canavar(f=1), şarkı(f=1) ve top(f=1) tur.

Kentsel kesimde yaşayan çocukların resimleri incelendiğinde ise dokuz kategoriye ulaşılmıştır. Bunlar gökyüzü(f=7), bitki(f=18), insan(f=1), kirlilik(f=7), çöp(f=8), kurallar(f=5), çevre(f=17), hayvan(f=10) dir. Gökyüzü kategorisinde kirlenmiş güneş(f=2); bitki kategorisinde kesik ağaçlar(f=6), solmuş çiçekler(f=6); kirlilik kategorisinde fabrika bacaları(f=2), fabrika dumanları(f=1), uçak dumanları(f=1); çöp kategorisinde çöp(f=4) ve cam(f=1); kurallar kategorisinde tabelalar(f=1) ve çöp kutusu(f=1); çevre kategorisinde ev(f=7) ve araba(f=2); hayvan kategorisinde uğur böceği(f=2) ve ölmüş fok(f=1) çizmişlerdir. İnsan kategorisinde ise bir öğrenci çocuk(f=1) çizmiştir.

Tablo 2’de “Nasıl bir çevrede yaşamak istersiniz?” sorusuna ilişkin çocukların çizdikleri resimlerden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Nasıl bir çevrede yaşamak istersiniz?

Kategori	Kırsal Kesim		Kentsel Kesim		
	Tema	f	Kategori	Tema	
Gökyüzü	Güneş(8)	18	Gökyüzü	Temiz Gökyüzü(1)	8
	Yağmur(1)			Yıldız(2)	
	Şimşek(1)			Ay(1)	
	Gökyüzü(1)			Bulut(1)	
	Bulut(5)			Temiz Hava(1)	
	Gökkuşağı(1)			Gülümseyen güneş çünkü çok mutlu(1)	
	Gülen Güneş(1)			Yağmur(1)	
Hayvan	Kuş(1)	4	Hayvan	Uğur böceği(2)	6
	Dinazor(1)			Kelebekler(3)	
	Tavşan(1)			İyi nefes alan hayvanlar(1)	
	Örümcek(1)				
Bitki	Çiçek(5)	15	Bitki	Çimen(2)	8
	Çimen(5)			Ağaç(3)	
	Buğday(1)			Çiçekler(2)	
	Çayırlar(1)			İyi yetişen çiçekler(1)	
	Havuç(1)				
	Papatya(1)				
	Armu(1)				
Aile	Ben(7)	11	Kurallar	Çöpleri yere atmayın tabelası var(1)	8
	Annem(2)			Kurallara uyan insanlar(1)	
	Babam(2)			Çöpleri çöp kutusuna atan insanlar(2)	
				Trafik kuralları(1)	
Çevre	Ev(6)	20	Çevre	Polis(2)	8
	Değirmen(1)			Ger dönüşüm(1)	
	Lamba(1)				
	Deniz(2)				
	Site(1)				
	Yataklar(1)				
	Bahçe(2)				
	Duvar(1)				
	Tertemiz toprak(1)				
	Tavşan evi(1)				
	Toprak(2)				
Boyanmış taşlar(1)					
Temiz çevre(1)					
Çöp	Çöp(3)	6	Eşya	Ev(1)	5
	Çöp Kutusu İçinde			Dağlar(1)	
	Çöpler(1)			Temiz çevre(4)	
	Toz(1)			Köyde yaşayalım(1)	
	Çöpleri toplayan ateş topları(1)			Kulübe(1)	
İnsan	Adam(1)	3	Duygu	Hediyeler(1)	5
	Semih(1)			Lamba(1)	
	Kalp(1)			Koltuklar(1)	
Dev		1	Kum	Uçurtma(1)	1
				Televizyon(1)	
Sayılar		1	Pasta		1

Tablo 2' de nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri istenen çocukların yaptıkları çizimler kategorilere ayrılmıştır. Kırsal kesimdeki çocukların yaptıkları resimler incelendiğinde yedi kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar gökyüzü(f=18), aile(f=11), bitki(f=15), hayvan(f=4), çevre(f=20), çöp(f=6) ve insandır(f=3). Çocuklar genel olarak gökyüzü kategorisinden güneş (f=8) ve bulut (f=5), aile kategorisinden kendileri (f=7), anne (f=2) ve babaları (f=2), bitki kategorisinden çimen(f=5) ve çiçek(çiçek), hayvan kategorisinden kuş(f=1) ve tavşan(f=1), çevre kategorisinden ev(f=6), deniz(f=2) ve bahçe(f=2), çöp kategorisinden çöp(f=3), insan kategorisinden ise adam(f=1), arkadaşını(f=1) çizmişlerdir. Çocuklardan biri çöp kategorisinde çöpleri toplayan ateş topları çizmiştir. Çocuklardan biri çevre kategorisiyle alakalı temiz çevre bir diğeri ise tertemiz toprak çizmiştir. Çöp kategorisinde ise çocuklardan biri çöp kutusu içinde çöpler çizmiştir. Kategori dışında çizilenler ise dev(f=1) ve sayılar(f=1) olarak belirlenmiştir.

Kentsel kesimde yaşayan çocukların resimleri incelendiğinde ise yedi kategori belirlenmiştir. Bunlar gökyüzü(f=8), hayvanlar(f=6), çevre(f=8), kurallar(f=8), bitki(f=8), eşya(f=5) ve duygular dır (f=5). Çocuklar genel olarak gökyüzü kategorisinden yıldız(f=2), temiz gökyüzü(f=1), hayvanlar kategorisinden kelebekler(f=3), iyi nefes alan hayvanlar(f=1), çevre kategorisinden temiz çevre, kurallar kategorisinden çöpleri çöp kutusuna atan insanlar, bitki kategorisinden ağaç(f=3), iyi yetişen çiçekler (f=1), eşya kategorisinden hediyeler(f=1), uçurtma(f=1), duygular kategorisinde ise mutluluk (f=4), mutlu güneş (f=1) çizmişlerdir. Çocukların kurallar ile ilgili olarak görüşleri geri dönüşüm(f=1), kurallara uyan insanlar (f=1), çöpleri yere atmayın tabelası(f=1), çöpleri çöp kutusuna atan insanlar (f=2), trafik kuralları(f=1), polis(f=2) temaları altında toplanmıştır. Çocuklardan biri ise gökyüzü kategorisine ait olan gülümseyen güneş çünkü çok mutlu(f=1) ifadeleri ile resmini anlatmıştır. Kategori dışında çizilenler ise yağmur(f=1) ve pasta(f=1) dır.

Kırsal kesimde yaşayan çocukların nasıl bir çevrede yaşadıklarına ve yaşamak istediklerine ilişkin resimler Şekil 1'de verilmiştir.

Nasıl bir çevrede yaşıyorsunuz?

Nasıl bir çevrede yaşamak istersiniz?



R1: (Kırsal Kesimde Yaşayan Çocuk): *Çöpleri yukarı atmışlar, onlar düşmüş. Kötüler var onları okula giderken görüyorum. Tavuklar var yanında çöp kutusu var. İnsan geçerken yere atıyor çöpü.*

R2: (Kırsal Kesimde Yaşayan Çocuk): *Buğday, deniz, çimenler çizdim. Deniz, güneş, lamba var ve kuşlar, çayırılar, değirmen ve gökkuşağı olsun isterim.*

Şekil 1. Kırsal Kesimde Yaşayan Çocukların Çevreye İlişkin Çizdikleri Resimler.

Şekil 1’de yer alan resimler incelendiğinde; R1’de kırsal kesimde yaşayan çocuğun yaşadığı çevreye ilişkin olarak çöp teması üzerinde durduğu görülmektedir. R2’de ise kırsal kesimde yaşayan çocuğun nasıl bir çevrede yaşamak istediğine ilişkin olarak buğdaylar, deniz, çimenler, güneş, gökkuşağı, kuşlar, değirmen temaları üzerinde durduğu belirlenmiştir.

Kentsel kesimde yaşayan çocukların nasıl bir çevrede yaşadıklarına ve yaşamak istediklerine ilişkin resimler Şekil 2’de verilmiştir.

Nasıl bir çevrede yaşıyorsunuz?

Nasıl bir çevrede yaşamak istersiniz?



R3. (Kentsel Kesimde Yaşayan Çocuk): Bir orman var, çimenler yolunmuş, ağaçları kesmişler, çöpler var, çimenleri pisletmişler, güneşi bile pisletmişler. Çiçek solmuş, yağmur günlerce yağmadığı için çöpler ormanı pisletmiş ve çiçek solmuş. Çiçeği iyice soldurmaya çalıştım, çöpler atıldığı için yaprakları kızarmış. Fabrikalardan çıkan pis dumanlar var, şehirlerden ormana da gelmişler. Yeşil olanlar çöpler, renkli olanlar da baca dumanları.

R4. (Kentsel Kesimde Yaşayan): Fabrika bacaları olursa çiçekler boynunu büküyor, hayvanlar nefes alamıyor. Geri dönüşüm olursa çiçekler iyi yetişir, hayvanlar nefes alır, çocuklar mutlu olur. Çöpleri geri dönüşüme atarsak çöpçüler onları düzeltir sahibine geri gönderir.

Şekil 2. Kentsel Kesimde Yaşayan Çocukların Çevreye İlişkin Çizdikleri Resimler.

Şekil 2’de yer alan resimler incelendiğinde; R3’te kentsel kesimde yaşayan yaşadığı çevreye ilişkin olarak çocuğun kesilmiş ağaçlar, çöpler ve fabrikaların bacalarından çıkan dumanlara ilişkin temalara yer verdiği görülmektedir. R4’te ise kentsel kesimde yaşayan çocuğun ise nasıl bir çevrede yaşamak istediğine ilişkin olarak geri dönüşüm temasına yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kırsal ve kentsel kesimde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının çevre ve çevre kirliliğine yönelik algıları, neler bildikleri ve bunları yaşadıkları ve yaşamak istedikleri çevreyle nasıl ilişkilendirdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yapılan odak grup görüşmesinin sonuçlarına göre; kırsal ve kentsel kesimde yaşayan çocukların yaşadıkları çevrelerini ifade etmelerinde bir farklılık bulunmamıştır. Çevre algıları günlük yaşamda karşılaştıkları canlılar ve

somut nesnelere sınırlıdır. Kırsal kesimde yaşayan çocuklar yaşadığı çevreden hayvanlar, yumurta, tavuk gibi öğeleri belirtirken, kentsel kesimde yaşayan çocuklar yaşadıkları çevreyi ev, okul, ağaç, çiçek, çimen gibi öğelerle belirtmiştir. Bu durumda çocukların çevre algılarının yaşadıkları çevreyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Çevrelerinde rahatsız oldukları durumları kırsal kesimde yaşayan çocuklar kendi yaşantıları ile sınırlı olarak açıklamıştır. Kentsel kesimde yaşayan çocuklar kesilmiş ağaçlar, fabrika bacaları, yapraklar gibi daha geneli ilgilendiren sorunlara değinmişlerdir. Ayrıca bazı çocuklar küfür ve eşek şakası gibi duygusal şiddet içeren durumları da dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda kentsel kesimde yaşayan çocukların kırsal kesimdekilere oranla çevre ile ilgili rahatsızlıklarının çevre kirliliği ile daha ilişkili olduğu görülmektedir. Sadık (2014) çocukların çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışma sonucunda; çevre sorunlarını en fazla insanlarla ilişkilendirdiklerini ve çevre sorunlarının birbirinden bağımsız olmadığını farkında olduklarını saptamış ve çevre sorunlarının oluşumuna yönelik düşüncelerinin yaşadıkları çevreye göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Kırsal ve kentsel kesimde farklılığın olmasının nedeninin kentlerin daha fazla tahrip edilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

“Çevre kuralları nelerdir?” sorusuna kırsal kesimde yaşayan çocuklar genellikle çöpleri yere atmamak cevabını verirken; kentsel kesimdeki çocuklar ise toplumsal yaşamı düzenleyen (trafik kuralları) ve çevreyi korumaya yönelik olan kurallara (ağaç kesmemek, hayvanları korumak) değinmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda kırsal kesimdeki çocukların çevreyi korumaya yönelik kuralları sadece çöpleri yerlere atmamak olarak benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kentsel kesimdeki çocukları ise çevreyi korumaya yönelik şemalarının daha fazla olduğu, ancak çevre düzenlemeye yönelik kuralları da çevre koruma şemalarına aldıkları görülmüştür.

“Çevre kirliliği nedir?” sorusuna kırsal kesimde yaşayan çocuklardan sınırlı sayıda cevap gelmiştir. Bu cevaplar kötüdür, iyi değildir gibi kategoriktir. Kentsel kesimde yaşayan çocuklardan ise hava (araba egzozları), kara (çöpler) ve deniz (denizlerde çöpler) kirliliğine yönelik cevaplar gelmiştir. Kırsal kesimde yaşayan çocukların çevre kirliliği şemalarının bir netlik kazanmadığı söylenebilir. Kırsal kesimde yaşayan çocukların ise verdikleri cevaplardan çevrelerindeki kirlilikler konusunda daha bilinçli olduğu görülmektedir. Büyükaşahin ve Demirci Güler (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, kırsal ve kentsel kesimde yaşayan ilkököl çocuklarının biyolojik kavramlara ilişkin farkındalık düzeylerinin karşılaştırması yapılmıştır. Kırsal kesimde daha fazla gözlem yapma olanağı olan öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları fen kavramlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin kentsel kesimdeki öğrencilere oranla daha fazla olması beklenirken, araştırmanın sonucuna göre kentsel kesimdeki öğrencilerin bilimsel olgu ve olayların daha fazla farkında oldukları tespit edilmiştir.

“Nasıl bir çevrede yaşıyorsunuz?” sorusuna her iki kesimden de benzer cevaplar gelmiştir. Çevrelerinin temiz olmasını yere çöp atılmaması ya da annelerinin temizlemeleri, pis olmasını daha çok yerlere çöp atılmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Özellikle dikkat çeken nokta ise ailelerinin çevreye yönelik iyi ya da kötü tutumu çocukların çevreye yönelik algısını etkilemiştir. Aileleri yere çöp atanlar çevrelerinin pis, aileleri çevrelerini temizleyenler ise çevrelerinin temiz olduğunu söylemişlerdir. Kesicioğlu ve Alisinoğlu (2009) tarafından yapılan araştırma da ailelerin çocuklarının çevre tutumu üzerinde etkilerini kanıtlar niteliktedir. Araştırmanın sonuçlarına göre özellikle anne meslek grubunun çiftçilikle uğraşması diğer meslek grubuna sahip annelerin çocuklarına oranla doğayla daha iç içe olduğundan çevreye karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca ailenin gelir düzeyi farklı olan çocukların tutumunda da farklılıklar gözlenmiştir. Geliri yüksek olan ailenin çocuğuna sağladığı doğa deneyimleri ile onlarla birlikte nitelikli zaman geçirecek çevrelerine karşı tutumların olumlu yönde seyretmesine neden olmuştur. Akçay, Halmatov ve Ekin (2017) tarafından yapılan araştırmada ise anne-babaların çocukların çevresel farkındalığına etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuklar öğretmenleri rol model olarak aldığı için, öğretmenlerin çevreye tutumunun da çocukları etkilediği söylenebilir. Erol ve Gezer'in (2006) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının zayıf olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çevre sorunlarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ilgilerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre ise okul öncesi çocuklarının olumlu çevre tutumu geliştirmesinde ve çevreyi doğru algılamasında öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin hem iyi bir aktarıcı hem de iyi bir rol model olmaları gerektiği söylenebilmektedir.

Ancak içinde yaşadıkları çevreyle ilgili yaptıkları resimler incelendiğinde sonuçlar farklılık göstermiştir. Ortak olarak her iki kesimde de yaşayan çocuklar resimlerinde günlük yaşamda karşılaştıkları nesne, obje ve canlıları yansıtmıştır. Farklı olarak kırsal kesimdeki öğrenciler genel olarak resimlerine yaşadıkları çevrenin içine sadece çöpleri dahil etmişlerdir. Kentsel kesimde yaşayan çocuklar ise hava (fabrika bacaları), deniz (kirlenmiş deniz),

kara (çöpler) gibi çevre kirliliğinin çeşitli boyutlarını örneklendirmişlerdir. Bu kirlilikleri neden sonuç ilişkisi ile belirlemişlerdir. Kırsal ve kentsel kesimlerde karşılaşılan çevre kirlilikleri farklılık gösterebilir. Ancak bu sonuçlar doğrultusunda kentsel kesimdeki öğrencilerin kırsal kesimdeki öğrencilere oranla çevre kirliliği konusunda daha bilinçli olduğu ve çevre kirliliğini nedenleriyle ilişkilendirme konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir. Taşkın ve Şahin (2008) tarafından yapılan araştırmada ise orta-üst gelir grubundan gelen ailelerin çocukları çevre kavramının küresel ya da yerel bir problem olduğunun farkında iken; gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının bu farkındalıktan uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşamak istedikleri çevre resimleri incelendiğinde kırsal kesimdeki öğrencilerin çoğu bir önceki resimlerine benzer öğeler çizerek resimlerinde çöpsüz bir ortamı tasvirlemiş ve resimlerini temiz çevre, temiz toprak, gülen güneş şeklinde ifade etmişlerdir. Kentsel kesimdeki öğrencilerin yaşamak istedikleri çevre resimleri incelendiğinde kentsel kesimde insanları daha çok olumsuz etkileyen durumu hava kirliliği ve çöpler olarak gördükleri için doğal ortamlara yönelmişlerdir. Ayrıca kentsel kesimdeki çocuklar kırsal kesimdeki çocuklardan farklı olarak kurallara yer vermişlerdir. Kentsel kesimdeki çocuklar resimlerinde genellikle doğal ortamlar ve onları mutlu eden objeler ve aile bireylerine yer vermişlerdir. Halmatov, Sarıçam ve Halmatov (2012) tarafından okul öncesi kurumuna devam eden altı yaş çocukları üzerinde yapılan araştırmada, çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine ve yaşadıkları bölgelere göre çevre kavramını algılayışlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca Halmatov ve Ekin (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ise ebeveynlerin 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarına çevresel farkındalığına olan katkısı incelenmiş ve anne babaların çocuklarının çevresel farkındalığına etkisi olduğu belirlenmiştir. Chu, Lee, Ryung Ko, Hee Shin, Nam Lee, Mee Min, ve Hee Kang (2007) de çocuğun çevreye yönelik tutumunun cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuğun çevreye yönelik bilgiyi aldığı yere göre değiştiğini belirlemişlerdir. Yine Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda (2006) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının çevreye karşı tutumlarını ve çocuklar ve ailelerinin çevresel bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda altı yaşında olan okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili temel kavramları tanıdığını ve çevreye yönelik uygunsuz davranışı tespit edebildiklerini belirlemiş ve çocukların ebeveynlerinin genellikle olumlu çevresel tutum gösterdiklerini; ancak alışkanlıklarını değiştirerek çevrenin korunmasına yönelik fedakârlık yapma konusunda istekli olmadıkları saptamışlardır. Taşkın ve Şahin (2008) ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve yaşanılan yerin çevre kavramının farklı yorumlanmasına etkili olduğu tespit edilmiştir. Orta-üst düzey ailelerden gelen çocukların çevreyi küresel boyutta algıladıklarını ancak, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda bu farkındalığın oluşmadığı görülmüştür.

Kırsal ve kentsel kesimde yaşayan çocukların çevre kirliliğini önlemek için ne tür icatlar yapabilecekleri sorusuna verilen cevaplar da benzerlik göstermektedir. İcat olarak ise genellikle çevredeki çöpleri temizlemeye yönelik robotları ifade etmişlerdir. Her ne kadar farklı ve yaratıcı fikirler ortaya çıksa da çözümler konusunda çocukların belli sınırlar içinde düşündükleri söylenebilir. Örneklem içinde sadece üç öğrencinin geri dönüşümden bahsetmesi ise aslında çevre bilinçlendirmesi konusunda yetersiz kalındığının göstergesidir. Çocuklara, geri dönüşümün katkıları ve atıkların ne şekilde değerlendirileceği somut olarak yaşatılmadığı ve sadece konuşmalarda kaldığı için istenilen farkındalık oluşmamıştır. Yapılan bir araştırmada beş yaş çocuklarının atık kağıtları değerlendirmesine ve çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik yapılan deneysel bir çalışma sonucunda; çocuklarda atık değerlendirme konusunda olumlu gelişimler gösterdiği görülmüştür (Onur, Çağlar, Salman, 2016). Aydın ve Aykaç (2016) da okulöncesi dönem çocuklarına uyguladıkları yaratıcı drama temelli çevre eğitim programının çocukların çevreye ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini anlamlı derecede arttırdığını belirlemiştir. Ogelman ve Durkan (2015) toprak eğitiminin çocukların çevreye yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediğini belirlemişler. Chu ve diğerleri (2007) tutum ile davranış arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla çocuklara verilen çevre eğitiminin çocukların tutumlarını etkilemesinin, çocukların davranışlarına da olumlu olarak yansıtacağı söylenebilmektedir. Çocukların çevreye karşı tutumuna eğitim programında yer alan kazanımlar da büyük ölçüde etki etmektedir. Gülay ve Ekici (2010) tarafından yapılan bir araştırmada çevre eğitimine yönelik kazanımların programdaki tüm kazanımların az bir bölümünü kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan okul öncesi eğitim programında çevre eğitimine yönelik kazanımlara daha fazla yer verilmesi ve öğretmenlerin çocuklara çevre eğitimi vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin çevresel tutum puanının öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu; öğretmen puanlarının düşük olmasının nedeninin çevresel tutumlarının geliştirmeye yönelik mesleki bilgi ve becerileri arttırmaya ihtiyaç duymaları olduğu belirlenmiştir (Yurt, Kandır ve Kalburan, 2012). Güzelyurt ve Özkan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve eğitim ortamı ve programın yetersizliği gibi nedenlerden dolayı da öğrencilerine etkili, sürekli ve yeterli bir çevre eğitimi veremediklerini belirlemişlerdir.

Bu araştırma sonucunda bazı ebeveynlerin çevreye zarar verdikleri ve çocukların da bu durumun farkında oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitimin ailede başladığı ve devam ettiği; ailenin çocuklarının tutumunu etkilediği göz önünde bulundurularak, ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği düşünölmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çevre eğitimi hakkında bilgilerinin ve bilinç düzeylerinin arttırılması için konferans ve seminerler verilmesi gerektiği düşünölmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversite yaşamalarında çevre eğitimine yönelik dersler almaları da çevre eğitimini öğretmen olduklarında uygulayabilmeleri açısından önem kazandığı söylenebilmektedir.

References

- Akçay, N. O., Halmatov, M., & Ekin, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi.[Examination of preschool teacher candidates' attitudes towards the tree and the environment]. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 13, 1-18.
- Alerby, E. (2000). A way of visualising children's and young people's thoughts about the environment: A study of drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205-222.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Yılmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim Çocuk Doğa Etkileşimi*. [Environmental Education Children's Nature Interaction]. Bursa: Ezgi Publishing.
- Ayaz, H. (2014). Çevreci eleştiri üzerine genel bir değerlendirme. [Survey on Ecocriticism]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 3(1), 278-292.
- Aydın, Ö., & Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. [The effect of the education implemented by the creative drama method on the environmental awareness of pre-school students]. *Creative Drama Journal*, 11(1), 1-16.
- Aydın, S. O., Şahin, S., & Korkmaz, T. (2013). İlköğretim fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel tutum düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. [Determination and comparison of elementary science, primary classroom and preschool teacher candidates' environmental attitude levels]. *Necatibey Education Faculty Journal of Electronic Science and Mathematics Education*, 7(2), 248-267.
- Barraza, L., & Cuarón, A. D. (2004). How values in education affect children's environmental knowledge. *Journal of Biological Education*, 39(1), 18-23.
- Başal, H. (2015). *Okulöncesi ve ilkokul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. [Applied environmental education for preschool and primary school children]. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başal, H. A., Özen, R., & Kahraman, P. B. (2015). Preschool teacher candidates' sensitivities and attitudes towards environment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [Scientific research methods]. Ankara: Pegem Akademi.
- Chu, H. E., Lee, E. A., Ryung Ko, H., Hee Shin, D., Nam Lee, M., Mee Min, B., & Hee Kang, K. (2007). Korean year 3 children's environmental literacy: A prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education*, 29(6), 731-746.
- Çabuk, A. G. B., & Karacaoğlu, A. G. Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi [Investigating environmental sensitivity of university students]. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36(1-2), 189-198.
- Çelikbaş, A., & Yalçınkaya, T. (2013). Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları. [Approaches of children to solve environmental problems]. In *3rd International Geography Symposium*, Symposium Proceedings, Retrieved from http://web.deu.edu.tr/geomed/proceedings/download/059_GeoMed_2013_Proceedings_619-625.pdf on 10.09.2018, 619-625.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. [Introduction to research and project studies]. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. [Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems] *International Journal of Environmental & Science Education*, 1(1).65-77.

- Grodzińska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(1), 62-76.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. [Analyzing Environmental Education of MEB Preschool Education Program]. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Güler, T. (2007). Yaygın eğitimde çevre eğitimi. [Environmental education in non-formal education]. *Çevre Eğitimi İçinde [In Environmental Education]*, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını ,
- Güler, M. P. D., & Büyükaşahin, Y. (2014). Kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan ilkököl öğrencilerinin günlük hayatta karşılaştıkları biyolojik kavramlara ilişkin farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması. [The comparison of situation of primary school students live in rural and urban areas in awareness on biological concepts encounter in their everyday life]. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 14, 148-166.
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: durum çalışması. [Views of prospective preschool teachers about environmental education in preschool period: a case study]. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 651-668.
- Halmatov, M., Sarıçam, H., & Halmatov, S. Okul öncesi eğitimdeki 6 yaş çocukların çizdikleri çevre resimlerinin ve çevre kavramını algılayışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. [Research on 6 ages children' drawing environment pictures and perception on the environment concept while taking pre-school education according to different variables]. *Journal of International Social Sciences Education*, 2(1), 30-44.
- Handler, D., & Epstein, A. S. (2010). Nature education in preschool. *Highscope Extensions*, 25(2), 1-7.
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2), 37-48.
- Keleş, R. (2015). *100 soruda çevre, çevre sorunları ve çevre politikası. [Environment, environmental problems and environmental policy in 100 questions]*. İzmir: Yakın Publishing.
- Kemirtlek, A. Saltabaş, F. & Yıldız, Ş. (2009). Tehlikeli atık yönetiminde İstanbul örneği. [The case of Istanbul in hazardous waste management]. *Solid Waste Management Symposium in Turkey*, YTÜ, 15-17 June 2009, İstanbul, Retrieved from http://istac.com.tr/contents/44/cevre-makaleleri_130838598689272434.pdf on 16.09.2018.
- Kesicioğlu, O. S., & Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [The analysis of children's attitude against the environment in the views of various variables]. *Ahi Evran University Journal of Education Faculty*, 10(3), 37-48.
- Larijani, M., & Yeshodhara, K. (2008). An empirical study of environmental attitude among higher primary school teachers of India and Iran. *Journal of Human Ecology*, 24(3), 195-200.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods, saving our children form nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Durkan, N., & Erol, A. (2015). Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz 6 isimli toprak eğitimi projesi'nin etkisinin incelenmesi. [Investigation of the efficiency of "We Are Learning About the Soil with Tipitop and His Friends 6" entitled soil education project]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 476-488.
- Onur, A. Çağlar, A., & Salman, M. (2016). Okulöncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. [Evaluation of waste paper and improvement of environmental awareness for 5 years old preschool children]. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2457-2468.
- Özdemir-Özden, D. & Özden, M. (2015). Çevre sorunlarına ilişkin öğrenci çizimlerinin incelenmesi. [Investigation of children's drawings about environmental issues]. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, 37 (I), 1-20.
- Özey, R. (2005). *Çevre sorunları. [Environmental problems]*. İstanbul: Aktif Publishing.

- Özsoy, S., & Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. [Elementary school students' perceptions of the future environment through artwork]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1557-1582.
- Öztürk, T., & Öztürk, F. Z. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu üniversitesi örneği). [Opinions of pre-service teachers about environment and environmental education (ordu university sample)]. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 18(33), 115-132.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1(1), 35-45.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri. [Qualitative research patterns in education]*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sadık, F. (2014). Çocuk ve çevre sorunları: çocukların algıladıkları çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. [Child and environmental issues: the investigation of children' perceptions and views on environmental issues]. *The Journal of Academic Social Science*, 2(8), 114-133.
- Sağır, Ş. U., Aslan, O., & Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. [The examination of elementary school students' environmental knowledge and environmental attitudes with respect to the different variables]. *Ilkogretim Online*, 7(2), 496-511.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. [Sensitivity of elementary schools to the environmental education activities for increasing environmental knowledge]. *Uludağ University Journal of Education Faculty*, 17(1), 83-92.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar.[The term "environment" and six years old kindergarten children]. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, 23(23), 1-12.
- Tilbury, D. (1994). The international development of environmental education: a basis for a teacher education model?. *Environmental Education and Information*, 13(1), 1-20.
- Yardımcı, E., & Kılıç, G. B. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları [Children's views of environment and environmental problems]. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122-1136.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, O., Samsunlu, Ö., & Peker, R. (2017). üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri: Isparta ili örneği. [Opinions about environmental problems of university students: example of Isparta]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 43, 283-301.
- Yurt, Ö., Kandır, A., & Kalburan, N. C. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. [Comparison of teachers and teacher candidates in terms of their environmental attitudes]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 317-327.

English Teachers' Expectations and Perceptions of Support for English Teaching

Esmira MEHDİYEV*^a

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.515656

Article History:

Received: 21.01.2019

Accepted: 30.06.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Expectation,
Language,
Teaching

Article Type:

Research article

Abstract

In view of the current importance of, and demand for, the English language nowadays, learning and teaching the language increases in significance. Determining teachers' expectations of classroom processes may have beneficial consequences for the nature of education. This study aims to determine English teachers' expectations and perceptions of support for English teaching. A qualitative research method was used, designed with descriptive modelling and a case study approach was adopted. In order to elicit English teachers' expectations, a semi-structured interview form was prepared from a review of the literature and an examination of related studies in the field. The qualitative data obtained from the interview forms were subjected to content analysis, coded and categorised by the researchers. The categories were then classified according to the characteristics and themes extracted. In this study, the concepts of credibility and transferability were given preference over those of validity and reliability. Among the findings, language laboratories were the facilities most often featuring in English teachers' expectations of principals. From parents, teachers principally expected more positive attitudes towards English language learning and greater provision of materials to support study at home. It was also found that teachers' expectations of cooperation and collaboration with colleagues were not met, nor were colleagues employing the variety of teaching methods expected.

İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretimine Yönelik Beklentileri ve Destek Algıları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.515656

Makale Geçmişi:

Geliş: 21.01.2019

Kabul: 30.06.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Beklenti,
Dil,

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Günümüzde İngilizce dilinin mevcut önemi ve ona olan talep göz önünde bulundurulduğunda, dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin ders süreçlerine ilişkin beklentilerini belirlemek, eğitimin doğası için yararlı sonuçlar doğurabilir. Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi için destek beklentilerini ve destek algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Betimsel modelleme ile tasarlanmış nitel bir araştırma yöntemi kullanılmış ve durum deseni araştırmanın yaklaşımını belirlemiştir. İngilizce öğretmenlerinin beklentilerini ortaya çıkarmak için, literatür taramasından ve alandaki ilgili çalışmaların incelenmesinden yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutulmuş, kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Kategoriler daha sonra çıkarılan özelliklere ve temalara göre sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik kavramları tercih edilmiştir. Bulgular arasında, dil laboratuvarları olanağı İngilizce öğretmenlerinin okul yönetiminden beklentileri olarak sıkça dile getirildiği görülmüştür. Ebeveynlerden, öğretmenler temel olarak İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar ve evde çalışmayı desteklemek için daha fazla materyal sunumu beklemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği beklentilerinin karşılanmadığı ve beklenen çeşitli öğretim yöntemlerini kullanan meslektaşlarının da bulunmadığı da tespit edilmiştir.

*Corresponding Author: esmiramehdiyev@hotmail.com

^a Dr, Sivas Cumhuriyet University, <https://orcid.org/0000-0002-1779-4682>

Introduction

The rapidly developing technology and information exchange of recent years places us in a period of continuous change. And accelerating communication is one factor governing this change. Communication may generally be described as the process of producing, transmitting and interpreting information (Dökmen, 2003). Language is one of the principal instruments used to establish communication, and the English language has become a universal means of communication. It is spoken in nearly one hundred countries as the native or second language, and is used in universal media, computer and business environments (Çalık and Sezgin, 2005: 57). As computer usage expands, so the popularity of English also increases progressively. Thus, meeting the requirements for English enables one to keep in step with the developing agenda and conditions.

There have been various developments in the field of English education in Turkey in order to meet the necessities of the times and keep up with them. English education has been attracted to primary school from the secondary school and English education started to be given from the second grade at schools. Demirel's statement: "In western studies, much effort has been put into foreign language teaching in Turkey and considerable time and resources have been spent on this subject, both at public and individual level" indicates that great importance has been given to English teaching. Schools where English teaching is officially provided have an important role to play here, and teachers have great responsibility to make English language more interesting and raise levels of competence. The fact that English teaching is not at the desired level is a longstanding issue in our country. Problems including methodological errors and lack of planning in foreign language education (Işık, 2008), the deployment of non-foreign language teachers (Çelebi, 2006) and the inability of English teachers to meet students' requests and needs (Bağçeçi and Yaşar, 2007) could be resolved. Further, the improper dedication of second language course hours to tests in science and maths, or for leisure, or for university entrance exam preparation, has also occasionally appeared as a problem (Kudat, 2009)

Maintaining quality, method, lesson planning and activities are important to English teaching. The significance of an interest in language may also be highlighted in the provision of a qualification in English teaching. Teachers should be able to organize the learning process in a manner that keeps students' interest level high. In a study carried out by Bağçeçi and Yaşar (2007), the vast majority of teachers (74.2%) did not agree that interest was an essential requirement for learning English. The reasons for such thinking among teachers are quite thought-provoking and English teachers' expectations of the teaching process are similarly curious.

Their expectations of the potential outcomes attainable to accomplish course objectives constitute the term "outcome expectancy." Outcome expectancy may also refer to people's beliefs about their careers and the possibilities of acquiring priority professional values such as earnings, status, productivity and prestige (Işık, 2013:1420). Expectations of teaching, on the other hand, concern a sequence of estimated results of the activities that teachers undertake or consider during planning, implementing and evaluating an educational process. The fact that teachers have expectations of the ideas and activities they wish to implement to ensure teaching is productive and of good quality is a requirement of the profession. Teachers' occupational expectations were studied in works on the expectations of biology teachers by Altunoğlu and Atav (2005), the expectations of social sciences teachers conducted by Kuş and Çelikkaya (2010), the effect of teachers' expectations upon job satisfaction and motivation in private and state schools by Karaköse and Kocabaş (2006) and the socio-economic expectations of physical education teachers by Soyer and Can (2008). When the literature is reviewed, it is apparent that there is no adequate academic study of teachers' expectations of the educational process in Turkey (Kuş and Çelikkaya, 2010). Considering the importance and the necessity of English, learning it acquires even more significance and a determination of teachers' expectations of their courses may be beneficial for the quality of education. According to Polat (1994), foreign language teaching is shaped by conditions in the environment in which teaching takes place and the actualisation of teaching should not be dealt with separately from its cultural and socio-economic context. In this respect, it is likely that English teachers' expectations will be affected by their internal and external resources. No matter how excellent the educational system may be, if teachers' expectations are not taken into account, the efficiency desired will never be obtained (Kuş and Çetinkaya, 2010).

According to Soyer and Can (2008), low expectations and aspirations have a direct influence on work-related attitudes and behaviour, as positive anticipation is a main factor in motivation. English teachers' expectations should also be determined and if these expectations are met then positive outcomes for educational organisations (positive attitudes towards foreign languages, ability to learn, interest in learning foreign languages etc.) are very

likely. The purpose of this study is to learn what expectations English teachers have for language teaching and whether these expectations are met. Answers to the following questions are researched towards this end:

Teachers' expectations concerning English teaching:

1. What are the teachers' expectations of school principals?
 - What are teachers' views on the reasons for unmet expectations of the school principals?
2. What are the teachers' expectations of parents?
 - What are the teachers' views on the reasons for unmet expectations of the parents?
3. What are the teachers' expectations of their colleagues?
 - What are the teachers' views on the reasons for unmet expectations of the colleagues?

Method

Research Design

The research followed a descriptive survey model and used qualitative research methods. Qualitative research is an approach that foregrounds an understanding and investigation of social phenomena within the environment in which they occur (Yıldırım and Şimşek, 2005). In this study, which aimed to evaluate realistically and holistically English teachers' views on their expectations in the process of teaching a course in a natural environment, qualitative methods of research were preferred. One such form of qualitative research, the case study, determined the approach taken. Since cases associated with the English teachers' expectations could vary within the school and environments, the study takes the form of research design and social group work. It analyses relations and activities in both small groups interacting directly (e.g. family) and larger, dispersed groups (e.g. occupational groups), (Robson, 2015).

Population and Sample/Study Group/Participants

The working group comprised 25 English teachers working in high schools in a central district of Sivas and another 25 working in a central district of Antalya during the academic year 2016-2017. Demographic data relating to participants in the working groups is given in Table 1.

Table 1: Demographic data of the participants

Variables		Sivas	Antalya
Gender	Female	16	18
	Male	9	7
Marital Status	Married	11	13
	Single	14	12
Total		25	25

Data Collection Tools

Reviewing the literature and examining previous studies on the subject, a semi-structured interview form was prepared to reveal English teachers' expectations. Two experts on English teaching and two faculty members in the field of educational sciences were consulted on the preparation of the form. Further, the comprehensibility of the questions on the form was tested during preliminary practice with two English teachers who were not members of the working groups. The format of the semi-structured interview form was finalised in line with the views of the experts and faculty members, and opinions elicited from the preliminary practice.

Participants were informed by the researchers of the importance, purpose and content of the study. The interviews were written down contemporaneously by the researchers, noting participants' expressions.

Data Analysis

The qualitative data were analysed by content analysis. Content analysis is based on determining the definition of the working group over the basic message and the data that function as a message, as well as evaluating the data by resolution and analysis (Neuendorf, 2002). Content analysis is conducted in stages: coding, categorising the codes generated by grouping them for resemblance and, lastly, revealing the themes (abstraction/isolation of data) (Elo and Kyngäs, 2008). Data were coded and categorised by the researchers. Research data were analysed in the process of content analysis, first for category and then for theme. Data were compared by testing each category's consistency and compatibility with the code. The data obtained were analysed pursuant to "the agreement" as studied by Miles and Huberman (2015) (Agreement/ Agreement+Dissensus>.70). The data subjected to content analysis were supported directly by citation.

Reliability and Validity

Roberts and Priest (2006) state that concepts of reliability and validity can be explained as credibility, transferability and consistency in qualitative studies. In this study, the latter concepts were preferred to the former. To provide credibility, participants were informed of the purpose and content of the study before the interview. Researchers endeavoured to ensure objectivity by textualising expressions within the scope of the subject and receiving confirmation from the participants of their views. To achieve transferability, each stage of the research process was clarified in a comprehensive and comprehensible manner in the description of the study. In addition, encodings relating to participants and texts containing their remarks are retained for examination when necessary. In order to ensure consistency, a harmonious unity was sought in the matching of themes and encodings created by each researcher. Common values were deduced by the researchers by comparing the frequency values of category and theme in the realisation of the content analysis method preferred in the analysis of data.

Findings

Findings Concerning Teachers' Expectations of School Principals towards Increasing the Quality of Language Education

English teachers' expectations of school principals towards improving the quality of language education and their opinions on the reasons for unmet expectations are presented in two separate tables. Their expectations of school principals on this concern were explained under three themes: Properties of the Physical Environment, Implementation and Approach together with six categories in total. English teachers' views on their expectations of increasing the quality of language teaching are given in Table 2.

Table 2. Views concerning English teachers' expectations of school management

Theme	Categories	Sivas f	Antalya f
Properties of the Physical Environment	Language Laboratory	8	9
	Devices and Materials Used in Language Teaching	7	8
Implementation	Social Activities (in-school and out of school)	-	2
Approach	Necessity of Language Learning	-	2
	Motivating Behaviour	4	2
	Interest and Support	3	2
Total		22	25

It is clear from Table 2 that in the opinions of participant teachers from Sivas (f=8) and Antalya (f=9), language laboratory was the most frequent category mentioned within the theme Properties of the Physical Environment.

Statements offered in expectation that language laboratories be established by school principals to improve the quality of foreign language education include the following:

"My expectation about English teaching from school principals is that there should be a language laboratory." (S9).

"I believe that the presence of language laboratories in schools would facilitate English teachers' work." (A16).

Another category within the theme Properties of the Physical Environment is Devices and Materials Used in Language Teaching and the following are some of participants' opinions from both Sivas (f=7) and Antalya (f=8):

"One of my expectations, especially from school principals, is that the necessary materials for language teaching be procured. I believe this will extend the variety of activities done by teachers in class." (S3).

"One of my expectations is that the technological tools used in class are guaranteed to be completely functional." (A6).

Whereas the participants in Sivas province did not present opinions on the theme Implementation, two participants from Antalya province expressed views on the theme in the category Social Activities (in-school and out of school), including:

"I expect the school management to organise overseas trips and create programmes for hosting the visitors from abroad in our school as student-centered activities that could be conducted in or out of school." (A14).

Again, only participants from Antalya province (f=2) expressed opinions within the category Necessity of Language Learning on the theme Approach. These views included:

"As administrators who know the importance of English, I expect them to prevent English from trailing after mathematics, Turkish and the physical and social sciences, and to consider English as a language and a culture." (A3).

Another category within the theme Approach is Motivating Behaviour and the opinions of participants in Sivas province (f=4) and Antalya province (f=2) included the following:

"Allowing the watching of movies, working to promote language learning, encouraging students to prepare visual displays in foreign languages and organising knowledge contests are among my expectations of school administrators." (S12).

Views of participants in Sivas province (f=3) and Antalya province (f=2) concerning the category Interest and Support within the theme Approach included:

"I expect the school principals to seek our requirements by conducting meetings, to give strict attention to ensuring books sent to school are delivered in a timely manner and in sufficient numbers and to provide the necessary support for the English teachers." (A23).

The English teachers' opinions on the reasons for expectations of improvements in the quality in language teaching not being met by school principals are shown in Table 3, within two themes and five categories.

Table 3: Opinions on unmet expectations of school principals

Theme	Categories	Sivas f	Antalya f
School Resources	Physical Structure	6	8
	Financial Conditions	3	10
Managerial Attitudes and Behaviour	Causing Inequality of Opportunity	2	-
	Not Allocating Time for Activities	-	2
	Not Accepting the Necessity of Languages	4	3
Total		15	23

Respondents' opinions on the reasons for unmet expectations appear within the themes School Resources and Managerial Attitudes and Behaviour. While the category Physical Structure within the theme School Resources recorded the highest frequency ($f=6$) in Sivas, in Antalya Financial Conditions attracted the most returns ($f=10$). Some opinions reflecting that the inadequacy of school resources stems from poor financial conditions were as follows:

"Lacking financial support" (A2);

"I think that the financial incompetence and budget deficiency are the reasons why our expectations aren't met." (A7).

"Lacking financial potential and financial difficulties" (S1).

Other reasons why English teachers' expectations of school principals for improvements to the quality of language education remain unmet appear under the theme Managerial Attitudes and Behaviour in three categories: Causing Inequality of Opportunity, Not Allocating Time for Activities and Not Accepting the Necessity of Languages. While a few of the teachers in Sivas province ($f=2$) expressed an opinion within the category Causing Inequality of Opportunity, teachers in Antalya province expressed no opinion within this category. One statement by a teacher within the category Causing Inequality of Opportunity in the theme Managerial Attitudes and Behaviour was:

"I think that the inefficacy of our school principals in showing close interest in the language teaching staff and lending assistance so that all teachers perform on an equal footing is among the reasons for my unmet expectations." (S18)

While teachers in Antalya province ($f=2$) offered opinions within the category Not Allocating Time for Activities on the theme Managerial Attitudes and Behaviour; those in Sivas province did not present any opinion. Teachers' opinions within the category Not Allocating Time for Activities on the theme Managerial Attitudes and Behaviour included:

"I think that the school principals have believed that this kind of activity would take too much time and might entail a number of risks." (A13).

It may be seen that teachers in both Sivas ($f=4$) and Antalya ($f=3$) provinces remarked on the category Not Accepting the Necessity of Languages within the theme Managerial Attitudes and Behaviour. Participants from both provinces gave opinions as follows:

"The facts that the administrators do not adequately care about English and that they approach with prejudice the needs of language education are among the reasons for my unmet expectations." (A8)

"I think that the fact that the administrators don't know English causes them not to pay enough attention to this language and to underrate its necessity." (A17).

"That the administrator doesn't believe in the importance of knowing a language" (S2)

"That people who do not care about foreign languages are put into administration" (S3)

"That they are closed to innovation" (S5)

Findings Concerning English Teachers' Expectations of Parents towards Improving the Quality of Language Education

Under this heading, the data obtained by examining the opinions of teachers working in both provinces are presented in two tables. English teachers' expectations towards improving the quality of language teaching are presented in Table 4, under the themes Resources, Parent-Teacher Relationships and Attitudes and in the categories Equipment Supplies, Physical Home Environment, and Collaboration, Positive Attitude towards Language and Positive Attitude towards Children.

Table 4. Opinions on English teachers' expectations of parents.

Themes	Categories	Sivas f	Antalya f
Resources	Equipment Supplies	4	6
	Physical Home Environment	2	1
Parent-Teacher Relationships	Collaboration	4	5
Attitudes	Positive Attitude Towards Language	8	3
	Positive Attitude Towards Children	7	10
Total		25	25

English teachers in Sivas (f=4) and Antalya (f=6) explained their expectations of parents in Table 4 with opinions belonging to the category Equipment Supplies, on the theme Resources. Some of the participants' views on this subject are as follows:

"I expect parents to provide the necessary materials for students, to help them find source books and overcome their deficiencies and difficulties." (A7).

"I expect parents to provide the course materials and resources." (S11).

The next category on the theme Resources is Physical Home Environment and participants from both Sivas (f=2) and Antalya (f=1) offered opinions on this. Teachers' views stressing the contribution to the learning process of preparing the home environment for language learning were as follows:

"My expectations of parents are that they take measures to use foreign languages at home and support learning language at home." (A2).

"I expect parents to establish a home environment that places emphasis on language learning (such as TV, music and movies). (S2).

"I expect them to make children utilise media tools such as TV, and especially movies, in order to consolidate the indoor language learning process." (S22)

Statements by teachers from Sivas (f=4) and Antalya (f=5) within the category Collaboration on the theme Parent-Teacher Relationships, suggesting that they believe that cooperation between parents and teachers would pave the way for parents to follow the development of their children in language education were as below:

"I expect parents to support the work done by teachers and follow the students in collaborating with teachers." (S19).

"Parents and teachers working together will help parents to direct children correctly." (A21).

"Parents shouldn't attempt to teach their children language with inadvisable techniques such as memorisation." (A25)

Views of teachers from Sivas (f=8) and Antalya (f=3) within the category Positive Attitude towards Language on the theme Attitudes included:

"They should recognise the importance of English and consider it not only as a school subject but also as a language." (A11).

"Parents should tell their children why learning a language is necessary, touching on the importance of foreign languages." (S1).

Opinions of teachers from Sivas (f=10) and Antalya (f=7), that fell in the category Positive Attitude towards Children the theme Attitudes are given below:

"I expect them to keep a close watch on their children's progress and language ability and give them support." (A22)

"I expect them to care about homework, to share feedback from teachers with their children and to seek solutions." (A6)

"They should be closely connected with their children and in communication with them." (S18)

"Their paying attention to their children and checking their studies are among my expectations." (S5).

Reasons for English teachers' expectations of parents towards improving the quality of language teaching being unmet are presented in Table 5 in the categories Finance, Low Level of Education, Lack of Awareness, Cultural Differences and Indifference, on the themes Economic Conditions, Parent Profile and Attitudes.

Table 5. Teachers' views on parents regarding their unmet expectations

Themes	Categories	Sivas	Antalya
		f	f
Economic Conditions	Finance	5	7
	Low Level of Education	2	6
Parent Profile	Lack of Awareness	7	5
	Cultural Differences	-	3
Attitudes	Indifference	6	4
Total		20	25

Expressions by teachers from Sivas (f=5) and Antalya (f=7), of reasons for their unmet expectations in the category Finance on the theme Economic Conditions included the following:

"Financial difficulties, working parents (both mother and father) and a family's economic concerns can be among these reasons." (A8).

"I think it's about finances. I would say that they don't want to buy source books simply because of their financial circumstances." (S9).

Some opinions from teachers from Sivas (f=2) and Antalya (f=6) in the category Low Level of Education on the theme Parent Profile were:

"Parents' low level of education and limited numbers of English-speaking parents..." (A1).

"Low levels of education, parents' lacking in foreign languages and their failure to help children consolidate their learning may be counted among these reasons." (S10).

Some statements by teachers from Sivas (f=7) and Antalya (f=5) in the category Lack of awareness on the theme Parent Profile are given below:

"I think families' ignorance of foreign language education, low levels of awareness and grandparents' attitudes are among the reasons for my unmet expectations." (A7).

"Parents' ignorant approaches towards foreign language, for example their expectations of test-oriented success or their unrealistically high expectations and their being closed to innovation are among the reasons for my unmet expectations." (S3).

While some of the teachers from Antalya (f=3) expressed opinions in the category Cultural Differences on the theme Parent Profile, those from Sivas presented no views on this issue. Statements by participants who expressed opinions included:

"Socio-cultural differences between parents and insufficient cultural knowledge are among the reasons for my unmet expectations of parents." (A14).

Some views of teachers from Sivas (f=6) and Antalya (f=4) in the category Indifference on the theme Attitude are given below:

"I think that lower numbers of visits to boarding school students, parents' indifference and lack of parental encouragement are among the reasons." (A10).

"I believe that an indifferent attitude from parents affects the language learning process negatively and this is the reason why my expectations haven't been met by parents." (S1).

Findings Concerning English Teachers' Expectations of Colleagues towards Increasing the Quality of Language Education

Under this heading, it is clear that teachers' opinions on their unmet expectations concentrated on the themes Levels of Professional Competence and Personal Attitudes and Behaviour. The categories Teaching Methods and Instructional Technologies and Materials Development are on the theme Professional Levels of Competence; while the categories Collaboration and Openness to Professional Development appear within the theme Personal Attitudes and Behaviour. English teachers' views concerning their expectations of colleagues towards increasing the quality of language teaching are given in Table 6.

Table 6. English teachers' views on their expectations of colleagues

Theme	Categories	Sivas f	Antalya f
Professional Levels of Competence	Teaching Methods	7	6
	Instructional Technologies and Materials Development	4	2
Personal Attitudes and Behaviour	Collaboration	10	14
	Openness to Professional Development	3	3
Total		24	25

Some expressions by teachers from Sivas (f=7) and Antalya (f=6), relating to their expectations of colleagues in the category Teaching Methods on the theme Professional Levels of Competence were:

"I expect my colleagues to give prominence to speaking-oriented activities in foreign language lessons, ensure that teaching is conducted by embracing all aspects of the language, make book-based activities more entertaining with the use of games and speak English during classes as the language of education." (A2).

"I expect my colleagues to teach lessons efficiently, encourage students to speak English during classes and evaluate students as a whole regardless of the level of success." (S6).

Statements by teachers from Antalya (f=2) and Sivas (f=4) about their expectations of colleagues within the category Instructional Technologies and Materials Development on the theme Professional Levels of Competence included the following:

"They should make lessons more attractive using diverse materials appropriate for the purpose of the lesson." (A5).

"I expect them to prepare proper materials for foreign language courses, utilise those materials effectively and popularise the use of materials." (S7).

Opinions offered by teachers from Sivas (f=3) and Antalya (f=3) within the category Openness to Professional Development on the theme Personal Attitudes and Behaviour are given below:

"They should be open to innovation, love their job, believe in their job and focus on success." (A4).

"I expect them to know how to update themselves and how to utilise techniques." (S18).

Most responses from both provinces (f=10 for Sivas and f=14 for Antalya) on the theme Personal Attitudes and Behaviour concerned the category Collaboration. Some of the participants' remarks on this category were as follows:

"Teachers should collaborate with each other, display common attitudes, especially towards classroom discipline and they should have exchanges of ideas." (A19).

"I think that tolerance and achieving coordination as a department would be beneficial." (A22).

"Assembling for a common purpose, being sharing and integrative, ensuring group synergy and organising joint social programmes are my expectations of colleagues." (S9).

The reasons for English teachers' expectations of colleagues towards increasing the quality of language teaching remaining unmet are presented in Table 7 within three categories: Effective Teaching Methods, Rivalry and Lack of Motivation within the themes Professional Levels of Competence and Personal Attitudes and Behaviour.

Table 7. Views concerning the reasons for expectations of colleagues remaining unmet

Theme	Categories	Sivas	Antalya
		f	f
Professional Levels of Competence	Effective Teaching Methods	6	3
Personal Attitudes and Behaviour	Rivalry	5	6
	Lack of Motivation	4	1
Total		15	10

Some of the remarks by teachers from Sivas (f=6) and Antalya (f=3) on the reasons for their expectations of colleagues being unmet, within the category Effective Teaching Methods on the theme Professional Levels of Competence are given below:

"Defective language teaching in the education system and teachers' inadequate knowledge..." (A4).

"Inability to create an effective teaching environment, conditions inappropriate for the use of efficient teaching methods and classes in which teachers do not speak English are some of the reasons for my expectations being unmet." (S19).

Statements by teachers from Sivas (f=5) and Antalya (f=6) referring to the reasons for their unmet expectations, within the category Rivalry on the theme Personal Attitudes and Behaviour included:

"I think that big egos and a desire to occupy centre stage alone and seeing friends not as colleagues but as opponents are among the reasons for my unmet expectations." (A14).

Lack of providing cooperation, lack of openness to collaboration, force on competition can be considered as reasons." (S17).

Some views of teachers from Sivas (f=4) and Antalya (f=1) on the reasons for their expectations not being met by colleagues within the category Lack of Motivation on the theme Personal Attitudes and Behaviour were as below:

"Prejudice brings lack of motivation." (A27).

"Reasons include insensitivity, lack of motivation or opportunity to attend seminars and courses."
(S3).

Discussion and Conclusion

Teachers' requests for language laboratories within the theme Properties of the Physical Environment occurred most frequently in their expectations of school management. In second place expectations concerning the provision of devices and materials used in language teaching have gained intensity. Also factors to motivate education in English and belief in the necessity of language learning, were among the teachers' expectations of school principals. When examining the reasons for expectations not being met, it can be seen that within the theme School Resources, physical structure and financial conditions are important. Further, unsatisfactory attitudes and behaviour from administrators prevent teachers' expectations from being met in these categories. The fact that material support is seen as an important element in English language teaching is a further finding of the study. An interactive environment in which students experience the learning process by seeing and touching can improve their English language learning. The fact that schools are totally lacking, or have insufficient, language laboratories and teaching materials impacts badly on the quality of learning. School principals may obstruct the provision of the quality desired as long as they do not enhance the environmental factors necessary for English language teaching and do not display positive attitudes towards language learning. Oğuz (2002), pointing out the presence and qualification of environmental factors, emphasised that they have further significance for teachers' other expectations of language teaching Arıbaş and Tok (2004), along with Günday (2007), have also indicated that traditional methods were mainly in use and the environmental factors necessary for language teaching were not properly organised, that book-dependent and teacher-centered lessons were being delivered and that the teachers were not adequately supported. They also stressed that the Ministry of National Education and the Council of Higher Education should address structural issues in language teaching. Darancık (2008) also demonstrated that traditional methods and techniques were still being used in foreign language teaching, that grammar predominated in courses and there was a high dependency on textbooks. In addition, Yılmaz (2008), drawing attention to the negative impact of crowded classes, dwelled on the importance of rearranging class sizes together with the importance of interactive environments for student learning. Various research work conducted into language teaching has dealt mainly with variables including environmental factors, traditional teaching methods, teacher-centered lessons, language laboratories and lack of motivation (Clark and Trafford, 1996; Çetintaş, 2009; Gömleksiz and Elaldı, 2011; Dellal and Günak, 2009; Işık, 2008; Kırmızı, 2009; Paker, 2006; Ünsal, 2013). When their findings and other research works are evaluated, it becomes clear that there are some structural problems in language teaching. Nevertheless, it may be that school administrators could play an important role in resolving these problems by accepting responsibility. School principals can help teachers conduct the language teaching process accurately and effectively whether by enhancing environmental and social conditions or by providing psychological support. Paker (2006), stressing the importance of motivation in language learning, drew attention to the fact that in order to encourage students to regard language learning as a necessity, and to employ a variety of techniques in motivating them to learn, teachers themselves need to possess and be able to use such methods and activities.

When examining teachers' expectations of parents, it is clear that their concern for support to students in terms of course materials is a priority when considering resources. Among other expectations, home-based support for students is seen as a significant factor, as is the enhancement of parents' attitudes towards learning English. It may be deduced that positive attitudes from parents towards language learning will increase students' performance. And more particularly it may be inferred that parents could play a part in boosting students' ambitions in language learning; such attention would improve students' sensibility and awareness of language's importance. On the other hand, when the reasons for unmet expectations were examined it was evident that families' poor economic conditions are an important determinant of those unfulfilled expectations. In addition to economic factors, parents' low levels of education, lack of awareness in respect of language learning and their consequent indifference are among the obstacles faced. Aslan (2003) dwelled on the importance of parental support for educational success. It is understood that this can be a positive affective factor in both the student's learning and the teacher's teaching processes. Parents cooperating with schools have a positive influence on students' motivation to learn. Acat and

Demirel (2002) emphasised in their study that motivation is an important element in language learning. They ascertained that, in particular, family and friend-sourced motivational issues are crucial. It is understood from research that as well as support in the provision of course materials, one of the main requests of parents, a positive attitude towards language learning, is also important for language teaching. It has been concluded that when families give the necessary support to students, the quality of English language teaching improves. Therefore, briefings for families on this matter by either school administrations or teachers could have a significant impact on language teaching.

Teachers' expectations of colleagues concerning cooperative work and variety in teaching methods, are not fully met. Remarks on cooperation with colleagues identified this as the most important expectation. In terms of professional competence, failure to implement efficient teaching methods is seen as the reason why their expectations of colleagues were not realised. The English teachers stated that their colleagues were not applying teaching methods effectively enough and were not provided with the means to improve. A further reason for unresolved expectations was a sense of rivalry between teachers. The fact that teachers avoid cooperation and working together hinders development in the quality of language teaching. Can and Işık Can (2014) depicted the deficiencies in second language teaching as elemental problems originating with top management and the system, including such factors as insufficient importance being given by school management, teachers and policymakers leading to deficiencies in the provision of resources and inadequate support from school principals for second language teaching. The emphasis laid particularly on teachers' and principals' indifference towards language teaching may be interpreted as indicating that collaborative work is not undertaken. English teachers regard themselves and their colleagues as lacking in this respect in terms of vocational development, according to the findings of this study. Forms of education that support professional development could be interpreted as being necessary for sustainable language teaching and eliminating the deficiencies identified by the teachers. The Economic Policy Research Foundation of Turkey [TEPAV] (2013), presented a view proposing the necessity of developing an educational system offering comprehensive and sustainable service for English teachers and the necessity of this system setting its sights on increasing the efficiency of contemporary English language education methodologies and outcomes. The TEPAV's remarks indicate that English teachers should be trained in-service and their competence should be improved qualitatively. Its similarity to the findings of this research lies in its expectations of teachers' efforts to eliminate deficiencies in their own and colleagues' professional competences. Despite competence in language proficiency, teachers who cannot use English functionally are seen to be inadequate for teaching the language. Creating an environment of continuous improvement and programmes to improve teachers' abilities in respect of functional language teaching may be considered important developments. Responses received during this research lead to the following suggestions:

1. School principals should take concrete steps (in cooperation with the Ministry of National Education and parent-teacher associations) to establish language laboratories in schools.
2. School principals should exercise due care in providing the necessary equipment for the language laboratories by the beginning of the school year.
3. School principals should support teachers in organising motivational activities for language education (overseas trips/projects, accommodating visitors from abroad in school etc.)
4. English teachers should exchange ideas with school principals to influence their approach towards language teaching in a positive direction.
5. Parents should cooperate with teachers in providing their children with the necessary materials.
6. Parents should establish a technological environment at home to promote children's language learning. (Educational DVDs, foreign movies and TV series, games etc.)
7. Seminars led by group teachers should be held in schools to overcome parental indifference and lack of awareness about language education.
8. Instructors working in English teacher training institutions should prepare appropriate programmes that accurately determine students' readiness for teaching.

9. In the classroom English teachers should concentrate on activities that enable students to learn via constructive methods beyond the classical methods; by doing, experiencing, seeing and hearing.
10. Mutually motivational behaviour and cooperation-oriented attitudes should be developed among group teachers, sharing ideas, plans and activities with each other and avoiding competitive approaches.

İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Dersi Öğretimine Yönelik Beklentileri ve Destek Algıları

Giriş

Son yıllarda hızlı bilgi alış-verişi ile birlikte sürekli bir değişim kaçınılmazdır. Bu değişimi hızlandıran etkenlerden biri de iletişimdir. İletişim, genel olarak “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen 2003). İletişim sağlamada en önde gelen araçlardan biri dildir. Bu dillerden İngilizce, evrensel çapta iletişim dili olmuştur. Birçok ülkede, İngilizce ana dil veya ikinci dil olarak konuşulmaktadır. Bu nedenle, İngilizce formal ya da informal tüm alanlarda kullanılmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005: 57). Bu nedenle İngilizce diline olan gereksinimin karşılanması durumunda değişen gündeme ve şartlara ayak uydurmak daha da kolay olabilecektir. Türkiye’de çağın gerektirdiği bu şartları sağlamak ve çağa ayak uydurabilmek için İngilizce eğitimi alanında çeşitli gelişmeler meydana gelmiştir. İngilizce eğitimi ortaokuldan İlkokula çekilerek ikinci sınıftan itibaren okullarda İngilizce eğitimi verilmeye başlanmıştır. Demirel’in (1999) “Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda batılılaşma çalışmaları ile birlikte büyük uğraş verildiği, bu konuda hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcadığı” ifadesi de İngilizce eğitime önem verildiğini göstermektedir. İngilizce eğitiminin resmi olarak verildiği yerler olan okullarda İngilizce öğretmenlerine de büyük görevler düşmektedir. Okullarda İngilizce eğitiminin istenilen seviyeye ulaşmaması süregelen bir sorun olarak devam etmektedir. Yabancı dil eğitimindeki yönetsel hatalar ve planlama eksiklikleri (Işık, 2008); yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenlerin var olması (Çelebi, 2006); İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap veremeyişi (Bağçeçi ve Yaşar, 2007) gibi sorunlar sıralanabilir. İngilizce ders saatlerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık için fen-matematik alanlarında test çözme veya dinlenme saati olarak kullanmaları da başka bir sorun olarak zaman zaman kendini göstermiştir (Kudat, 2009).

İngilizce öğretiminde niteliği sağlamak yöntem, dersin planlanması ve etkinlikler önemli yer tutar. Bunun yanında İngilizce öğretiminin niteliğini sağlamada dile karşı ilginin etkisinden de söz edilebilir. İngilizce dersinin amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenler, öğrencilerin derslerine ilgisini yüksek tutacak şekilde öğretim sürecini düzenleyebilmelidir. Bağçeçi ve Yaşar (2007) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğrenmenin temel koşulunun ilgi olmasına ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşleri (%74,2) hiç katılmıyorum düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmesini sağlayan sebeplerin kaynağı oldukça düşündürücü olup İngilizce öğretmenlerin derslerinin işlenişine yönelik beklentileri merak uyandırıcıdır.

İngilizce öğretmenlerinin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yapabilecekleri olası sonuçlara ilişkin beklentileri sonuç beklentilerini oluşturur. Sonuç beklentisi, insanların kariyerleri ile kazanç, statü, üretkenlik ve saygınlık gibi öncelikli mesleki değerleri yaşayabilme ihtimalleri hakkındaki inançları olarak düşünülebilir (Işık, 2013:1420). Ders öğretimine yönelik beklenti ise öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini planlama, yürütme ve değerlendirme aşamalarında yaptığı veya yapmayı düşündüğü etkinliklere ilişkin tahmini sonuçlar dizisidir. İngilizce öğretmenlerinin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için, dersin öğretimini verimli ve nitelikli kılmak için yapmak istediği etkinliklere, fikirlere yönelik bir beklenti içerisinde olması mesleğin gereğidir. Altunoğlu ve Atav (2005) tarafından yapılan biyoloji öğretmenlerinin beklentileri, Kuş ve Çelikkaya (2010) tarafından yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri, Karaköseve Kocabaş’ın (2006) özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyonu üzerine etkisi, Soyer ve Can’ın (2008) beden eğitimi öğretmenlerinin sosyo-ekonomik beklentileri ile ilgili çalışmalarında öğretmenlerin mesleki beklentileri incelenmiştir. Literatür tarandığında yurt içinde akademik alanda öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci beklentilerine yönelik yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir (Kuş ve Çelikkaya, 2010). İngilizcenin önemi ve gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda İngilizcenin öğrenilmesi önem kazanır ve İngilizce öğretmenlerin derslerindeki sürece yönelik beklentilerinin belirlenmesi eğitimin niteliğine ilişkin faydalı sonuçlar oluşturabilir. Polat’a (1994) göre yabancı dil öğretimi, öğretimin gerçekleştiği çevrenin koşullarınca biçimlenir ve öğretimin gerçekleşmesi kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamdan ayrı olarak ele alınmaz. Bu bakımdan İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları iç ve dış kaynaklara göre beklentilerinin değişiklik göstermesi olasıdır. Öğretim sistemi ne kadar mükemmel olursa

olsun öğretmenlerin beklentileri dikkate alınmazsa programdan istenilen verim elde edilemeyecektir (Kuş ve Çetinkaya, 2010).

Soyer ve Can'a (2008) göre kişinin mesleğine ilişkin beklenti ve özlemlerinin düşük olması, işle ilgili tutum ve davranışlarını doğrudan etkiler; çünkü olumlu beklenti, güdülenmenin temel unsurlarından biridir. İngilizce öğretmenlerinin de beklentileri belirlenir ve bu beklentiler karşılanırsa eğitim örgütlerine olumlu çıktılar (yabancı dile karşı tutumlarının yüksek olması, dil öğrenme becerileri, yabancı dil öğrenme merakı vb.) sağlaması oldukça muhtemeldir. Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde beklentilerinin neler olduğunu ve bu beklentilerin karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine ilişkin;

1. Okul yöneticilerinden beklentileri nelerdir?
 - o Karşılanmayan beklentilerin nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Velilerden beklentileri nelerdir?
 - o Karşılanmayan beklentilerin nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Meslektaşlarından beklentileri nelerdir?
 - o Karşılanmayan beklentilerin nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma betimsel tarama modelinde olup nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir çalışmadır. Nitel çalışma, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İngilizce öğretmenlerinin ders öğretimi sürecindeki beklentilerine ilişkin görüşlerini doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntemle araştırmanın yürütülmesi tercih edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum deseni araştırmanın yaklaşımını belirlemiştir. İngilizce öğretmenlerinin beklentilerine ilişkin durumlar okul içerisinde ve ortamlara bağlı olarak değişebildiği için çalışma durum deseninde ve toplumsal grup çalışması türündedir. Hem doğrudan etkileşim içindeki küçük grupları (örn. aile) hem de daha geniş ve dağınık olanları ele alır, (örn. meslek grubu) ilişkilerini ve etkinliklerini analiz eder (Robson, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında Sivas ili merkez ilçede liselerde görev yapan 25 İngilizce öğretmeni ile Antalya ili merkez ilçede görev yapan 25 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler		Sivas	Antalya
Cinsiyet	Kadın	16	18
	Erkek	9	7
Toplam		25	25

Veri Toplama Aracı

Literatür taranarak ve konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek İngilizce öğretmenlerinin beklentilerini ortaya çıkarmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formuna ilişkin İngilizce öğretmenliği alanında uzman iki kişi ve eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer almayan iki İngilizce öğretmene ön uygulama yapılarak yarı yapılandırılmış

görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Uzman ve öğretim üyelerinin görüşleri ile ön uygulama sonucunda ulaşılan görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından katılımcılara çalışmanın önemi, amacı ve içeriği hakkında bilgiler sunulmuştur. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak katılımcıların ifadelerini not alma yöntemiyle yazılı metne dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi temel alınan mesaj ve mesaj niteliği olan verilerin üzerinden çalışma grubunun tanımlanmasını belirlemeye, verileri çözümlenme ve analiz ederek değerlendirmeye dayalıdır (Neundorf, 2002). İçerik analizi, kodların yazılması, oluşturulan kodların benzer olup olmadıklarına göre gruplandırılarak kategorize edilmesi ve son olarak temaların ortaya çıkarılması (verilerin soyutlanması) (Elo and Kyngäs, 2008) aşamalarını içerir. Veriler, araştırmacılar tarafından kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırma verileri, içerik analizi sürecinde yukarıdaki aşamalardan ilk olarak kategorilere, sonrasında temalara ulaşılacak şekilde analiz edilmiştir. Her bir kategorinin tutarlılığı ve kodlarla uyumluluğu test edilerek veriler karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen görüş birliğini esas alarak (Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı>.70) çözümlenmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Roberts ve Priest (2006) nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık şeklinde açıklanabileceğini belirtir. Bu çalışmada da geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık kavramları tercih edilmiştir. İnandırıcılığı sağlamak için görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmacılar konu kapsamı içerisinde ifadeleri metne dönüştürerek ve katılımcılardan görüşlerine ilişkin teyit olarak objektifliği sağlamaya çalışmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için çalışmanın betimlenmesinde araştırma sürecinde yapılan her aşama kapsamlı ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca katılımcılara ait kodlamalar ve katılımcıların görüşlerini içeren yazılı metinler gerektiğinde incelenecek şekilde muhafaza edilmektedir. Tutarlılığı sağlamak için her bir araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ve temaların eşleştirilmesinde uyum birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde tercih edilen içerik analizi yönteminin gerçekleştirilmesinde kategori ve temalara ait frekans değerleri araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak ortak değerlere ulaşılmıştır.

Bulgular

İngilizce Öğretmenlerinin Dil Eğitiminde Niteliği Artırmaya Yönelik Okul Yöneticilerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin dil eğitiminde niteliği artırmaya yönelik okul yöneticilerinden beklentileri ve bu beklentilerden karşılanmayanların nedenlerine dair görüşleri iki farklı tabloda sunulmuştur. Konuya ilişkin okul yöneticilerinden beklentiler, *fiziki ortam özellikleri, uygulama, yaklaşım* olmak üzere üç tema başlığı altında ve toplam altı kategoriyle açıklanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde niteliği artırmaya yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İngilizce öğretmenlerinin okul yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşler

Tema	Kategoriler	Sivas f	Antalya f
Fiziki ortam özellikleri	Dil laboratuvarı	8	9
	Dil öğretiminde kullanılan araç ve materyaller	7	8
Uygulama	Sosyal etkinlikler (okul içi ve dışı)	-	2
	Dil öğrenmenin gerekliliği	-	2
Yaklaşım	Güdüleyici davranışlar	4	2
	İlgi ve destek	3	2
Toplam		22	25

Tablo 2’de Sivas (f=8) ve Antalya (f=9) ilinden katılan öğretmenlerin görüşlerine göre *fiziki ortam özellikleri* teması altında en yüksek frekansı *dil laboratuvarları* kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Yabancı dil eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik okul yöneticilerinden dil laboratuvarlarının oluşturulmasını bekleyen katılımcılar tarafından verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Okul yöneticilerinden İngilizce dersi öğretimine ilişkin beklentim dil laboratuvarının olmasına yöneliktir”(S9).
“Okullarda dil laboratuvarının olmasının İngilizce öğretmenlerinin işini kolaylaştıracağını düşünüyorum” (A16).

Fiziki ortam özellikleri teması altında bir diğer kategori *dil öğretiminde kullanılan araç ve materyaller* olup her iki il için Sivas (f=7) ve Antalya (f=8) katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Özellikle okul yönetimlerinden dil eğitimi için gerekli materyallerin temin edilmesi beklentilerimden biridir. Bunun öğretmenlerin sınıfta yapacağı aktivitelerin çeşitliliğini artıracağına inanıyorum.” (S3).
“Sınıfta kullanılacak olan, teknolojik araçların, tam çalışılır durumda olmasını sağlamak beklentilerimdenidir” (A6).

Uygulama temasına ilişkin Sivas ilindeki katılımcılar görüş bildirmezken Antalya ilinden katılımcıların ikisi *sosyal etkinlikler (okul içi ve okul dışı)* kategorisine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulda ve okul dışında yapılabilecek öğrenci merkezli faaliyetler olarak, yurtdışı gezileri düzenlemeleri ve yurtdışı misafirlerini okulumuzda ağırlama programları geliştirmelerini okul yönetiminden bekliyorum” (A14).

Yaklaşım teması altında *dil öğrenmenin gerekliliği* kategorisine ilişkin görüşlerini bildiren katılımcıların sadece Antalya ilinden (f=2) olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yöneticilerin İngilizce dersinin önemini bilerek, İngilizcenin Matematik, Türkçe, Fen ve Sosyal bilimlerinden sonra gelmesini engellemesini ve İngilizcenin bir dil ve kültür olduğunu kabul etmelerini bekliyorum.” (A3).

Yaklaşım teması altında bir diğer kategori *güdüleyici davranışlar* olup Sivas (f=4) ve Antalya (f=2) ilindeki katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

“Film seyredilmesine izin verilmesi, dil öğrenimine teşvik edici çalışmalar yapılması, öğrencilerin yabancı dilde panolar hazırlamalarına teşvik edilmesi ve bilgi yarışmalarının düzenlenmesi okul yöneticilerinden beklentilerimdenidir.”(S12).

Yaklaşım teması altında *ilgi ve destek* kategorisine ilişkin Sivas (f=3) ve Antalya (f=2) ilindeki katılımcıların görüşleri aşağıdaki ifadelerle belirtilmiştir.

“Okul yöneticilerinin toplantı yaparak isteklerimizi sormaları, okula gönderilen kitapların zamanında ve yeterli sayıda gönderilmesi için gerekli özenin göstermeleri ve okulda İngilizce öğretmenlerine yeterli desteği sağlamaları beklentilerimizdendir”(A23).

İngilizce öğretmenlerinin dil eğitiminde niteliği artırmaya yönelik okul yöneticilerinden karşılanamayan beklentilerin nedenlerine dair görüşleri iki tema altında ve beş kategori olmak üzere Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Okul yöneticilerden karşılanamayan beklentilerin nedenlerine ilişkin görüşler

Tema	Kategoriler	Sivas	Antalya
		f	f
Okul kaynakları	Fiziksel yapı	6	8
	Maddi durum	3	10
Yönetici tutum ve davranışları	Fırsat eşitsizliğine neden olma	2	-
	Etkinliklere zaman ayırmama	-	2
	Dilin gerekliliğine inanmama	4	3
Toplam		15	23

Karşılanmayan beklentilerin nedenlerine dair İngilizce öğretmenlerinin görüşleri okul kaynakları ve yönetici tutum ve davranışları teması altında yer almıştır. *Okul kaynakları* teması altında *fiziksel yapı* kategorisi Sivas için en yüksek (f=6) frekansı gösterirken, Antalya için en yüksek frekansı *maddi durum* (f=10) göstermiştir. Okul kaynakları yetersizliğinin maddi durumdan kaynaklandığı belirten katılımcılarından bazılarının görüşleri şu şekildedir.

“Maddi desteğin sağlanmaması” (A2);

“Maddi olanaksızlık ve bütçe yetersizliği beklentilerimizin karşılanmayışının nedenleri olduğunu düşünüyorum” (A7).

“Maddi olanakların yetersizliği ve maddi sıkıntılar” (S1).

İngilizce öğretmenlerinin dil eğitiminde niteliği artırmaya yönelik okul yöneticilerinden beklentilerinin karşılanmayışının bir başka nedeni de *yönetici tutum ve davranışları* teması altında *fırsat eşitsizliğine neden olma*, *etkinliklere zaman ayırmama* ve *dilin gerekliliğine inanmama* olmak üzere üç kategoride yer almaktadır. Sivas ilindeki öğretmenlerden bir kısmı (f=2) yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışlarına yönelik *fırsat eşitsizliğine neden olma* kategorisine ilişkin görüş bildirirken; Antalya ilindeki öğretmenlerinin bu kategoriye ilişkin görüş bildirmedikleri anlaşılmaktadır. *Yönetici tutum ve davranışları* teması altında *fırsat eşitsizliğine neden olma* kategorisine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Okul yöneticilerimizin dil zümresiyle yakından ilgilenip, her bir öğretmenin birbirine yakın performans sergilemelerine yardımcı olması konuda yetersizliğinin karşılanmayan beklentilerimin nedenlerinden olduğunu düşünüyorum” (S18).

Antalya ilindeki öğretmenlerden bir kısmı (f=2) *yönetici tutum ve davranışları* teması altında *etkinliklere zaman ayırmama* kategorisine ait görüş bildirirken; Sivas ilindeki öğretmenlerin bu kategoriye ilişkin görüş bildirmedikleri anlaşılmaktadır. *Yönetici tutum ve davranışları* teması altında *etkinliklere zaman ayırmama* kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okul yöneticilerinin bu tür etkinliklerin zaman alacağını ve bir takım riskleri beraberinde getirebileceği düşüncesine sahip olduklarını düşünüyorum” (A13).

Yönetici tutum ve davranışları teması altında *dilin gerekliliğine inanmama* kategorisine ait Sivas (f=4) ve Antalya (f=3) ilindeki öğretmenlerin görüş bildirdiği görülmektedir. Her iki ilden katılımcılar kendi görüşlerini aşağıda gibi belirtmişlerdir:

“İdarecilerin İngilizceyi yeterince önemsememesi, dil eğitiminde kullanılması gereken ihtiyaçlara önyargı ile yaklaşmasını karşılanmayan beklentilerimin nedenlerindedir” (A8).

“İdarecilerin İngilizceyi bilmiyor olması onların bu dile yeterince önem vermemelerine ve bu dilinin gerekliliğinin yeterince görülmemesine sebebiyet verdiğini düşünüyorum” (A17).

- “Yöneticinin dil bilmenin önemine inanmaması” (S2).
 “Yabancı dile önem vermeyen kişilerin yönetici olması” (S3).
 “Yeniliğe kapalı olmaları” (S5).

İngilizce Öğretmenlerinin Dil Eğitiminde Niteliği Artırmaya Yönelik Velilerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında her iki ilde çalışan öğretmen görüşleri incelenerek elde edilen veriler iki tabloda sunulmuştur. İngilizce öğretmenlerinin dil öğretimini artırmaya yönelik beklentiler, *kaynak*, *veli-öğretmen ilişkisi* ve *tutum* tema başlıkları altında, *araç-gereç donanımı*, *evde fiziksel ortam*, *iş birliği*, *dile karşı geliştirilen olumlu tutum*, *çocuğuna karşı geliştirilen olumlu tutum* kategorileri olmak üzere Tablo4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İngilizce öğretmenlerin velilerden beklentilerine ilişkin görüşler.

Temalar	Kategoriler	Sivas	Antalya
		f	f
Kaynak	Araç-gereç donanımı	4	6
	Evde fiziksel ortam	2	1
Veli –öğretmen ilişkisi	İş birliği	4	5
	Dile karşı geliştirilen olumlu tutum	8	3
Tutum	Çocuğuna karşı geliştirilen olumlu tutum	7	10
Toplam		25	25

Tablo 4'te Sivas (f= 4) ve Antalya (f=6) ilindeki İngilizce öğretmenleri, velilerinden beklentilerini; *kaynak* teması altında *araç-gereç donanımı* kategorisine yönelik görüşlerle açıklamışlardır. Bu konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- “Velilerin gerekli malzemeleri temin etmesi ve materyal, kaynak kitap konusunda yardımcı olmaları, öğrencilerin eksiklerini zorluklarını gidermesinde yardımcı olmalarını onlardan bekliyorum” (A 7).
 “Ders araç-gereç ve kaynak temini sağlamalarını velilerden bekliyorum”(S11).

Kaynak teması altında bir sonraki kategori *evde fiziksel ortam* kategorisi olup Sivas için (f=2) ve Antalya (f=1) ilindeki katılımcıların görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Ev ortamının dil öğrenimine göre hazırlanmasının öğrenim sürecine olan katkısını vurgulayan öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

- “Evde yabancı dil kullanmaya yönelik tedbirleri almaları ve evde dil öğrenimini desteklemeleri velilerden bu konuda beklentilerimdir” (A2).
 “Velilerden evde dil öğrenme kültürünü sağlamalarını (tv, müzik ve film gibi) bekliyorum” (S2).
 “Evde dil öğrenmelerini pekiştirmek için tv, film ve medya araçlarını kullandırmalarını bekliyorum” (S22).

Veli-öğretmen ilişkisi teması altında *iş birliği* kategorisine ilişkin Sivas (f=4) ve Antalya (f=5) ilindeki öğretmenlerin velilerinin onlarla iş birliği içinde olmalarının, çocuklarının dil eğitimindeki gelişimini takip etmelerini kolaylaştıracağına inandıkları yönünde ifadeleri şu şekildedir:

- “ Öğretmenlerle iş birliği yaparak, öğretmen tarafından yapılan çalışmaları desteklemek ve öğretmenlerle iş birliği yaparak öğrenciyi takip etmek velilerden beklentilerimdir” (S19).
 “ Velilerin öğretmenle iş birliğinde olmaları öğrencileri doğru yönlendirmelerine yardım edecektir” (A21).
 Veliler çocuklara yanlış tekniklerle dil öğretmeye yeltenmemeli (ezber gibi)” (A25).

Sivas (f=8) ve Antalya (f=3) ilindeki öğretmenlerinin *tutum* teması altında *dile karşı geliştirilen olumlu tutum* kategorisine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

- “İngilizcenin önemini anlamalı, İngilizceni sadece ders olarak değil, bir dil olarak da görmeliler” (A11).

“Velilerin Yabancı dilin öneminden çocuklarına bahsederek, dil öğrenmenin onlar için neden gerekli olduğunu onlara anlatmaları”(S1).

Tutum teması altında *çocuğuna karşı geliştirilen olumlu tutum* kategorisinde yer alan Antalya (f=10) ve Sivas(f=7) ilindeki öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Öğrencilerin durumlarını ve dil becerilerini yakından izlemeleri ve onlara destek vermelerini bekliyorum”(A22)
“Ödevlerle ilgilenmeleri, öğretmenden gelen dönütleri öğrencilerle paylaşmaları, çözümler aramaları beklentilerimdir” (A6)

“Çocuklarına ilgili olmak ve çocuklarıyla iletişimde bulunmaları” (S18)

“Çocuklarına karşı ilgili olmaları ve derse çalışmalarını kontrol etmeleri beklentilerimdir” (S5).

İngilizce öğretmenlerinin dil öğretimini artırmaya yönelik velilerden beklentilerinin karşılanmayan nedenleri ise *ekonomik durum, veli profili ve tutum* tema başlığı altında *maddiyat, düşük eğitim düzeyi, bilinçsizlik, kültürel farklılık, ilgisizlik kategorileri olmak üzere* Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Velilerden karşılanamayan beklentilerin nedenlerine ilişkin görüşler

Temalar	Kategoriler	Sivas f	Antalya f
Ekonomik durum	Maddiyat	5	7
Veli profili	Düşük eğitim düzeyi	2	6
	Bilinçsizlik	7	5
	Kültürel farklılık	-	3
Tutum	İlgisizlik	6	4
Toplam		20	25

Tablo 5’te karşılanmayan beklentilerin nedenlerine dair *ekonomik durum* teması altında *maddiyat* kategorisine ait Sivas (5) ve Antalya (f=7) ilindeki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Velilerin ekonomik durumlarının iyi olmaması, anne babanın çalışıyor olması, geçim kaygısı, maddi yoksunluk, maddi anlamda yeterince güçlü olmamaları bu nedenlerden sayıla bilir” (A8).

“Genellikle ekonomik kaynaklı olduğunu ve bu yüzden de kaynak kitaplar almak istemediklerini, maddi sebeplerden kaynaklandığını düşünüyorum” (S9).

Veli profili teması altında *düşük eğitim düzeyi* kategorisine ait Sivas (f=2) ve Antalya (f= 6) ilindeki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması, İngilizce bilen veli sayısının az olması”(A1).

“Düşük eğitim düzeyinin olması, velilerin yabancı dil yeterliliklerinin düşük olması ve evde pekiştirme imkanlarını sağlayamamaları bu nedenlerden sayılabilir”(S10).

Veli profili teması altında bilinçsizlik kategorisi altında Sivas (f=7) ve Antalya (f=5)ilindeki öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ailelerin yabancı dil eğitiminde bilinçsiz olmaları, farkındalık seviyesinin düşük olması, bilinçsiz anne-baba, büyük anne büyük baba tutumları veliler tarafından beklentilerimin karşılanmayışının nedenlerinden olduğunu düşünüyorum”(A7).

“Velilerin yabancı dil konusunda bilinçsiz yaklaşımları, örneğin, sınav odaklı başarı beklentileri, çocuklarının yabancı dil öğrenimi sürecinde çok büyük beklentiye girmeleri, velilerin yeniliğe açık olmaması ve öğretmenlerin onları bilinçlendirme imkânının olmaması karşılanmayan beklentilerimin nedenlerindedir”(S3).

Veli profilli teması altında *kültürel farklılıklar* kategorisine ait Antalya ilindeki öğretmenlerin bir kısmı (f=3) görüş belirtirken; Sivas ilindeki öğretmenler bu kategoriye ilişkin bir görüş belirtmemişlerdir. Görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Veliler arasında sosyal–kültürel farklılıklar ve kültürel yetersizlikler veliler tarafından karşılanmayan beklentilerimin nedenlerinden sayılabilir” (A14).

Tutum teması altında *ilgisizlik* kategorisine ait Sivas (f=6) ve Antalya (f=4) ilindeki öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yatılı okullarda velilerin öğrenciyi daha az ziyaret etmesi, velilerin ilgisizliği, öğrencileri dil öğrenmeye teşvik etmemelerini düşünüyorum” (A10).

“ Velilerin ilgisiz tutumlarının dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum, bu da veliler tarafından karşılanmayan beklentilerimin nedenlerindedir” (S1).

İngilizce Öğretmenlerinin Dil Eğitiminde Niteliği Artırmaya Yönelik Meslektaşlarından Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin karşılanmayan beklentilerine dair görüşlerinin *mesleki yeterlilik düzeyi* ve *kişisel tutum ve davranışlar* teması üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. *Mesleki yeterlilik* teması altında *öğretim yöntemleri*, *öğretim teknolojileri* ve *materyal geliştirme* kategorisi; *kişisel tutum ve davranışlar* teması altında *işbirliği* ve *mesleki gelişime açıklık* kategorileri yer almaktadır. İngilizce öğretmenlerinin dil eğitiminde niteliği artırmaya yönelik meslektaşlarından beklentilerine ilişkin görüşler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerin Meslektaşlarından Beklentilerine İlişkin Görüşler.

Tema	Kategoriler	Sivas f	Antalya f
Mesleki yeterlilik düzeyi	Öğretim yöntemleri	7	6
	Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme	4	2
Kişisel tutum ve davranışlar	İşbirliği	10	14
	Mesleki gelişime açıklık	3	3
Toplam		24	25

Meslektaşlardan beklentilerine ilişkin *mesleki yeterlilik düzeyi* teması altında *öğretim yöntemleri* kategorisine ait Sivas (f=7) ve Antalya (f=6) ilindeki öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yabancı dil derslerinde konuşmaya yönelik daha fazla etkinliklere yer verilmelerini, dilin bütün boyutlarıyla öğretimin gerçekleştirilmesini sağlamalarını ders kitaplarındaki aktiviteleri daha eğlenceli hale getirmelerini, bunun için oyunlara yer vermelerini ve eğitim dili olarak derslerde İngilizce konuşmalarını meslektaşlarımdan beklentimdir” (A2).

“Meslektaşlarımdan etkili ders işleme, derste İngilizce konuşulmasını teşvik etmeleri, sadece başarıya bakmayıp, öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmelerini, öğrenciyi sınıfta dili konuşmasına cesaretlendirmelerini bekliyorum” (S6).

Meslektaşlardan beklentilerine ilişkin *mesleki yeterlilik düzeyi* teması altında *öğretim teknolojileri* ve *materyal geliştirme* kategorisine ait Antalya (f= 2) ve Sivas (f=4) ilindeki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Daha çok materyal kullanarak dersi cazip hale getirmeleri, dersin amacına göre gerekli materyal kullanmaları beklentilerimdir”(A5).

“ Yabancı dil derslerine yönelik uygun materyal hazırlamaları, hazırladıkları materyalleri etkili kullanmaları, materyal kullanımını yaygınlaştırmaları beklentilerimdir” (S7).

Kişisel tutum ve davranışlar teması altında *mesleki gelişime açıklık* kategorisine ait Sivas (f=3) ve Antalya (f=3) ilindeki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerin yeniliklere açık olmaları, işini severek yapmaları, bu işe inanmış olmaları ve başarıya odaklı olmaları beklentilerimdir”(A4).

“Kendini güncellemek teknik kullanmayı bilmek” (S18).

Kişisel tutum ve davranışlar teması altında her iki il için en yüksek frekansların; Sivas (f=10) ve Antalya (f=14) ilindeki öğretmenlerin görüşlerinin *işbirliği* kategorisine ait olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Öğretmenler işbirliği içerisinde olmalı,, paylaşım, ortak tavırlar sergilemeli, ders içi disipline ortak tavırlar sergilemeli, zümrede işbirliği yapmalı, fikir alışverişinde bulunmalı”(A19).

“Zümre olarak koordinasyon sağlanmasının ve hoşgörünün faydalı olduğunu düşünüyorum” (A22).

“Ortak amaçta birleşmek, paylaşımcı ve bütüncü olmak, zümre birlikteliğini sağlamak ve ortak sosyal programlar düzenlemek meslektaşlarımdan beklentilerimdir” (S9).

İngilizce öğretmenlerinin dil öğretimini artırmaya yönelik meslektaşlarından beklentilerinin karşılanmayan nedenleri *mesleki yeterlilik düzeyi, kişisel tutum ve davranışlar* teması altında etkili *öğretim yöntemleri, rekabete güdüleme eksikliği kategorileri olmak üzere* Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Meslektaşlardan karşılanamayan beklentilerin nedenlerine ilişkin görüşler

Tema	Kategoriler	Sivas f	Antalya f
Mesleki yeterlilik düzeyi	Etkili öğretim yöntemleri	6	3
Kişisel tutum ve davranışlar	Rekabet	5	6
	Güdüleme eksikliği	4	1
Toplam		15	10

Meslektaşlarından beklediklerinin karşılanmama nedenine yönelik *mesleki yeterlilik düzeyi* teması altında *etkili öğretim yöntemleri* kategorisine ait Sivas ve (f= 6) Antalya (f=3) ilindeki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Eğitim sisteminde hatalı dil öğretimi, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları”(A4).

“Etkili eğitim-öğretim ortamı oluşturulamaması, ders işlenişinde etkili yöntem kullanmaya elverişli olmayan şartların olması, öğretmenlerin derste İngilizce konuşmadan ders işlemeleri karşılanmayan beklentilerimin nedenlerindedir”(S19).

Meslektaşlarından beklediklerinin karşılanmama nedenine yönelik *kişisel tutum ve davranışlar* teması altında *rekabet* kategorisine ait Sivas (f=5) ve Antalya (f=6) ilindeki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Çoğunlukla ön plana tek başına çıkma arzusu, yüksek ego, arkadaşlarını meslektaş değil de, rakip gibi görmeleri karşılanmayan beklentilerimin nedenleri olduğunu düşünüyorum” (A14).

“İşbirliğinin sağlanmaması, işbirliğine kapalılık, rekabet dayandırmaları nedenlerdir” (S17).

Meslektaşlarından beklediklerinin karşılanmama nedenine yönelik *kişisel tutum ve davranışlar* teması altında *güdüleme eksikliği kategorisine* ait Sivas (f= 4) ve Antalya (f=1) ilindeki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Önyargılar motivasyon eksikliğine neden olur” (A 27).

“Duyarsızlık, motivasyon eksikliği, seminer ve kursa katılma imkanının olmaması gibi nedenler...”(S3).

Sonuç ve Tartışma

İngilizce öğretmenlerinin okul yönetiminden beklentilerinin fiziki ortam özellikleri teması altında en yüksek frekansının *dil laboratuvarları* isteği olduğu görülmüştür. İkinci sırada ise *dil öğretiminde kullanılan araç ve materyallerin sağlanması* yönündeki beklentiler yoğunluk kazanmıştır. İngilizce öğrenmeye ilişkin *güdüleyici etkenler* ve *dil öğrenmenin gerekliliğine olan inanç* da öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri arasındadır. Beklentilerin karşılanamama nedenleri incelendiğinde, okul kaynakları teması altında *fiziksel yapı ve maddi durumun* önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin tutum ve davranışlarının istenilen düzeyde olmaması öğretmenlerin İngilizce dil öğretiminde beklentilerinin karşılanmasına engel olmaktadır. İngilizce dil öğretiminde materyal desteğinin önemli bir etken olduğu araştırma sonuçlarından biridir. Öğrencilerin etkileşimsel bir ortamda; görerek, dokunarak öğrenme sürecini yaşamaları onların dil öğrenme niteliklerini artırabilir. Okulların bütün olarak dil laboratuvarları ve ders araç gereçleri açısından yoksun ya da yetersiz olması öğrenme niteliğine yansımaktadır. Okul müdürleri İngilizce dil öğretiminin niteliği için okullarda ortamsal etkenlerini varsıllaştırmadıkça ve dil öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip olmadıkları müddetçe İngilizce dil öğretiminde istenilen niteliği sağlamada bir sorun teşkil edebilir. Oğuz (2002) dil öğretiminde ortamsal etkenlerin niteliğine ve varlığına dikkat çekerek, öğretmenlerin dil öğretimindeki beklentileri arasında ortamsal etkenlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Günday (2007) ile Arıbaş ve Tok (2004) da, daha çok geleneksel yöntemlere başvurularak dil öğretiminde gerekli ortamsal etkenlerin iyi düzenlenmediği, kitaba bağımlı ve öğretmen merkezli derslerin işlendiği, okulların dil öğretiminde yeteri kadar desteğin öğretmenlere sağlanmadığı görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun dil öğretimindeki yapısal sorunlara eğilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Darancık (2008) da yaptığı çalışmada; yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılarak, dil öğretiminde dilbilgisi konularının ağırlıklı olarak işlendiği ve ders kitapları dışına çıkılmadığına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Yılmaz (2008) ise kalabalık sınıfların dil öğretimindeki olumsuz etkisine dikkat çekerek sınıf mevcutlarının yeniden düzenlenmesinin ve öğrencilerin etkileşimsel ortamlarda ders işleminin önemi üzerinde durmuştur. Dil öğretimi ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda da çoğunlukla ortamsal etkenler, geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmen merkezli ders işleme, dil laboratuvarları, güdülenme eksikliği gibi değişkenler üzerinde durulduğu görülmüştür (Clark ve Trafford, 1996; Çetintaş, 2009; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Dellal ve Günak, 2009; Işık, 2008; Kırmızı, 2009; Paker, 2006; Ünsal, 2013). Araştırma sonuçları farklı araştırma sonuçları ile birlikte düşünüldüğünde dil öğretiminde yapısal bazı sorunların olduğu görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin de bu yapısal sorunların çözümünde sorumluluk üstlenerek sorunların giderilmesinde önemli bir rol üstlenebilecekleri düşünülebilir. Okul yöneticileri gerek ortamsal ve sosyal koşulları iyileştirmek yoluyla gerekse psikolojik destek olma yoluyla İngilizce öğretmenlerinin dil öğretim sürecini doğru ve donanımlı bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olabilirler. Paker (2006) de dil öğrenmede motivasyonun önemi üzerinde durarak, öğrencilere dil öğrenmeyi ihtiyaç olarak hissettirmek ve onları farklı teknik, yöntem ve etkinliklerle öğrenmeye motive etmenin öğretmenin becerileri içerisinde olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin velilerden beklentileri incelendiğinde, kaynak teması altında öğrencilerin *ders araç gereci* bakımından desteklenmesi konusundaki beklentilerin öne çıktığı görülmüştür. Evde öğrencilerin ders araç gereçleri açısından desteklenmesi önemli bir etken olarak görülürken diğer yandan velilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarının düzeyinin yükseltilmesi İngilizce öğretmenlerinin beklentileri arasındadır. Dil öğrenmeye ilişkin velilerin olumlu tutumlarının öğrencilerin performanslarını artıracakları sonucuna varmak mümkündür. Özellikle velilerin çocuklarının dil öğrenme istekliliklerini artıracakları ve veli ilgisi ile öğrencilerin duyarlılık ve farkındalığının artacağı sonucuna ulaşılabilir. Karşılanamayan beklentilerin nedenleri incelendiğinde ise velilerin ekonomik durumlarının yetersizliği genel olarak beklentilerin karşılanmamasında önemli bir etken olarak görülmüştür. Velilerin maddi durumlarının düşüklüğünün yanında eğitim seviyelerinin düşük olması, dil öğrenmeye karşı bilinçli olmama ve ilgisizlik de beklentilerin gerçekleştirilmesi önündeki engellerdendir. Aslan (2003) eğitimde başarı için veli desteğinin önemi üzerinde durmuştur. Veli desteği öğrencilerin öğrenim ve öğretmenlerin öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Okulla işbirliği ve iletişim içinde olan veliler öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Acat ve Demirel (2002) yaptıkları çalışmada motivasyonun dil öğrenmede önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmalarında özellikle aile ve arkadaş çevresi kaynaklı motivasyon sorunlarının ön planda olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma

sonuçlarında, velilerden beklenen öne çıkan davranışlardan biri olan araç gereç bakımından öğrencilerin desteklenmesi yanı sıra velilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarının da İngilizce öğretiminde önemli bir yer aldığı görülmektedir. Ailelerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutumda bulunmaları, dil öğrenmelerinde çocuklarına gösterdikleri destek ile mümkün olabilir. Velilerden beklentilerden birisi de öğrencilerin aile desteği almalarıdır. Aileler gerekli desteği öğrencilerine verdiklerinde İngilizce dil öğretiminin niteliğinin artacağına ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Bu nedenle ailelerin desteklerinin artırılması için gerek okul yöneticilerinin gerekse bireysel olarak öğretmenlerin aileleri bilinçlendirmesi dil öğretiminde önemli bir etki yaratabilir.

İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlardan beklentilerine ilişkin olarak *işbirlikli* çalışma ve *öğretim yöntemlerinin farklılaştırılmasına* ilişkin öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmadığı görülmüştür. Öğretmenler meslektaşları ile işbirlikli çalışmalarına ilişkin görüşleri, en önemli beklenti olarak ifade edilmiştir. Meslektaşlarından beklentilerinin karşılanmama nedenine yönelik mesleki yeterlilik düzeyi teması altında etkili öğretim yöntemlerinin yeterli bir şekilde uygulanmaması tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenleri meslektaşlarının öğretim yöntemleri konusunda yeteri kadar iyi olmadıklarını ve öğretim yöntemlerini geliştirebilecek imkânların kendilerine sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Beklentilerin karşılanamamasına ilişkin diğer bir neden ise öğretmenler arasındaki rekabet duygusudur. Öğretmenlerin birbirleriyle çalışmaktan kaçınmaları, işbirliğine yakın olmamaları İngilizce öğretimindeki niteliği zorlaştırmaktadır. Can ve Işık Can (2014) ikinci yabancı dil öğretimindeki eksiklikleri yönetici, öğretmen ve politika yapıcılar tarafından yeterince önemsenmemesi ve bu yüzden de yeterli kaynak ayrılmaması, okul yönetimlerinin ikinci yabancı dile yeterli desteği vermemeleri, ikinci yabancı dil öğretiminde üst yönetimden, sistemden kaynaklanan temel sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Özellikle öğretmen ve yöneticilerin dil öğretimine ilişkin duyarlılıklarının düşüklüğüne vurgu yapılması, gerekli işbirlikli çalışmaların yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. İngilizce öğretmenleri araştırma sonuca göre mesleki gelişim konusunda kendilerini ve diğer meslektaşlarını eksik görmektedirler. Öğretmenlerin belirledikleri eksikliğin giderilmesi için sürdürülebilir bir dil eğitimi için mesleki gelişimi destekleyen eğitimlere ihtiyaç olduğu yorumlanabilir. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2013) İngilizce öğretmenleri için kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim sistemi geliştirilmesi ve bu sistemin çağdaş İngilizce dil öğretim metodolojilerine ve sonuçlarına ilişkin yeterlilikleri arttırmayı hedeflemesi gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir. TEPAV'ın görüşü İngilizce öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi ve yeterliklerinin çok yönlü geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu araştırma sonuçları ile benzer olan tarafı da öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının *mesleki gelişim açıklığını gidermeye çalışmaları* yönündeki beklentilerdir. İngilizce dil yeterlikleri açısından donanımlı olmakla birlikte işlevsel olarak İngilizceyi kullanamayan öğretmenlerin dil öğretiminde de yeterli olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin işlevsel dil eğitimi konusundaki yetersizlikleri için sürekli bir yetiştirme ortamının ve programların hayata geçirilmesi önemli bir etken olarak kabul edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Okullarda dil laboratuvarlarının oluşturulması için okul yöneticilerinin gerekli yaptırımlarda (MEB, okul-aile birliği ile işbirlikli çalışmalar) bulunması önerilmektedir.
2. Eğitim yılı başında dil laboratuvarlarında gerekli araç-gereçlerinin hazır bulundurulması konusunda okul yöneticileri gerekli özeni göstermelidirler.
3. Okul yöneticilerinin dil eğitimine yönelik güdüleyici etkinlikler (yurtdışı gezileri-projeleri, yurtdışından gelen misafirleri okulda ağırlama vb.) düzenlemesi konusunda öğretmenlere destek vermelidir.
4. Okul yöneticileri dil eğitime karşı yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirmeleri için İngilizce zümre öğretmenleri okul yöneticileri ile fikir alışverişinde bulunmalıdırlar.
5. Veliler dil öğrenimi konusunda çocuklarına gerekli araç gereci sağlamak için öğretmenlerle işbirliği yapmalıdırlar.
6. Veliler, çocuklarının dil öğrenimini desteklemek için evde teknoloji ve bilgisayar ortamlarını sunmalıdırlar. (Dil eğitim CD'leri, yabancı film ve diziler, oyunlar vb.)
7. Velilerin dil eğitimi konusundaki ilgisizliğini ve bilinçsizliğini gidermek için zümre öğretmenlerinin öncülüğü ile okulda seminerler düzenlenmelidir.

8. İngilizce öğretmen yetiştirme kurumlarında çalışan öğretim üyeleri öğrencilerin öğretmenliğe hazır bulunurluğunu tam belirleyerek eğitim programlarını o çerçevede hazırlamalıdır.
9. İngilizce öğretmenleri öğretim sürecinde klasik öğretim metotlarından öte yapılandırıcı öğrenme metotları doğrultusunda yaparak, yaşayarak, görerek, duyarak dil öğrenmelerini sağlayıcı uygulamalara ağırlık vermelidirler.
10. Zümre öğretmenleri arasında dil öğretimi konusunda yapılan etkinlikler, planlar paylaşarak yarışma ortamından uzak, birbirilerini güdüleyici davranışlar ve işbirliğine yönelik tutumlar geliştirilmelidir.

References

- Acat, B. & Demirel, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunlar. [Sources of motivation in learning foreign language in Turkey]. *Educational Administration in Theory and Practice*, 31, 311-329.
- Altunoğlu, B. D. & Atav, E. (2005). Teacher Expectations For More Efficient Biology Instruction. *Hacettepe University Journal of Education*, 28, 19-28.
- Arıbaş, S. & Tok, H. (2004). *İlköğretim birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi.*[Evaluating the problems encountered in foreign language instruction in the first level of elementary school.] XIII. National Educational Sciences Congress, 6-9 July 2004, İnönü University, Faculty of Education, Malatya.
- Aslan, F. (2013). Eğitimde başarı için veli desteği zorunlu.[Parent support for success is important in education.] *Stichting Inspiraakorgaan Turken in Nederland Maliebaan13, 3581 CB Utrecht* <http://www.iot.nl, info@iot.nl>.
- Bağçeci, B. & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri.[Opinions of Students Attending High Schools in Gaziantep about the Teaching of English.] *Gaziantep University, Journal of Social Sciences*, 6 (1), 9-16.
- Can, E. & Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar.[Problems Encountered In Second Foreign Language Teaching In Turkey.] *Trakya University Journal of Education*, 4 (2), 43-63.
- Clark, A. & Trafford, J. (1996). Return to gender: Boys' and girls' attitudes and achievements, *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. NJ: Pearson Education.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. [Globalization, information society, and education.] *Kastamonu Journal of Education*, 13(1), 55-66.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi.[Education of mother tongue and teaching foreign language in Turkey.] *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, 21, 285-307.
- Çetintaş, B. (2009). Avrupa Birliği çok dillilik sürecinde Türkiye’de yabancı dil öğretimi. [Foreign language teaching in Turkey during multilingualism process within European Union process.] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 11-23.
- Darancık, Y. (2008). *İkinci yabancı dil öğretiminde alternatif yöntemlerin Almanca edebi metinlerle uygulanması.* [Application of alternative methods in second foreign language teaching with German literary texts.] [Unpublished PhD Thesis] Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı dil öğrenemiyoruz. [We can't learn foreign language.] <http://www.hurriyet.com.tr/yabanci-dili-ogrenemiyoruz-6607825adresinden> 07.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Dellal, N.A. & Günak, D.B. (2009).Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. [Learning motivation of the students who learn German as a second foreign language at Çanakkale Onsekiz Mart University] *Language Journal*, 143, 20-41.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati.* [Communication conflicts and empathy.] (23. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.

- Gömlüksiz, M.N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. [Foreign language teaching in the context of constructivist approach.] *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. [A study on the factors that cause failure in foreign language teaching.] *Milli Eğitim*, 175, 210-228.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? [What are the sources of the mistakes in our Foreign Language Learning?] *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kırmızı, B. (2009). Anadolu liselerindeki Almanca dersinde yer alan dilbilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar. [The Problems in Teaching of Grammar in Anatolian High School German Classes] *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 42-53.
- Kudat, C. (2009). Eğitim fakülteleri yabancı diller eğitimi bölümlerinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: uygulamalar, sorunlar, öneriler. [School experience and teaching practice in departments of foreign languages education: applications, problems and suggestions], I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi konferansında sunuldu, Çanakkale 18 Mart üniversitesi, 1-3 Mayıs.
- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. [Social sciences teachers' expectations for an effective social sciences teaching] *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi [Qualitative data analysis] (Trans. Ed. S. Akbaba ve AA. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Neundorf, K.A. (2002). The Content Analysis. Guidebook. London: Sage Publ.
- Oğuz, A. (2002). Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirme güçlükleri. [Difficulties in developing foreign language of faculty members in universities.] *Eğitim ve Bilim*, 27 (125), 17-27.
- Paker, T. (2006). *Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretimin sorunları ve çözüm önerileri*. [Problems of English teaching and solutions in schools in Çal area.] sempozyumu, 1-3 Eylül 2006, Denizli.
- Polat, T. (1994). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma-anlama, [An effective process in intercultural communication: Reading-comprehension in a foreign language], *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 69-90.
- Roberts, P. & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. [Scientific research methods: Real world - research] (Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soyer, F. & Can, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin sosyo-ekonomik beklentileri ile iş tatmini arasındaki ilişki. [The relationship between work satisfaction and socio- economic expectations of physical education teachers.], *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 61-74.
- TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. [National needs assessment for the teaching of English in state schools in Turkey.], Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti.
- Ünsal, G. (2013). Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil İngilizce, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolü. [The role of English, learning strategies and motivation as the second language in learning French] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 319-330.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in the social sciences] Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, C. (2008). İlk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve öneriler. [Teaching English in crowded classes in primary and secondary schools: Problems and recommendations.], *Milli Eğitim*, 178, 203-213.

Turkish Adaptation of the 3 x 2 Goal Orientation Scale

Cansel KADIOĞLU-AKBULUT*^a, Esen UZUNTİRYAKI-KONDAKÇI^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.517750

Article History:

Received 25.01.2019
Accepted 30.06.2019
Published 15.10.2019

Keywords:

Goal orientation,
Achievement Goal Theory,
3 x 2 Model,
Educational Psychology,
Scale Adaptation.

Article Type:

Research Article

Abstract

The purpose of this study was to adapt the Goal Orientation Scale revised by Elliot, Murayama, and Pekrun (2011) based on the 3 x 2 model into Turkish and to conduct the validity and reliability analyses. The scale had been administered to pre-service teachers who were taking university level "Educational Psychology" course. The research consisted of two parts as pilot and main studies. A total of 198 pre-service teachers participated in the pilot study while 311 pre-service teachers attended to the main study. The hypothesized 3 x 2 model was tested against all alternative models conducting confirmatory factor analyses for the pilot and main studies. As a result of pilot study, although it was seen that the fit indices were better for the 3 x 2 model, none of the tested models fitted to the data. Some revisions were made in the sentence structure of the items considering the expert opinions. Consistent with the original study, the results of the main study supported only the six-dimensional factor structure (task-approach, task-avoidance, self-approach, self-avoidance, other-approach, and other-avoidance) compared to all alternative models. In addition, Cronbach's alpha reliability coefficients were found to be satisfactory for each sub-dimension. As a result of this study, the scores obtained by using Turkish version of the scale were found to be valid and reliable. Accordingly, separating the mastery goals in the 2 x 2 model as "task" and "self" goals in the 3 x 2 model was found to be appropriate for Turkish sample.

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.517750

Makale Geçmişi:

Geliş 25.01.2019
Düzeltilme 30.06.2019
Kabul 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Hedef yönelimi,
Başarı Hedefleri Kuramı,
3 x 2 Modeli,
Eğitim Psikolojisi,
Ölçek Uyarlama.

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından 3 x 2 modeline göre güncellenen Hedef Yönelimi Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Ölçek üniversite düzeyinde "Eğitim Psikolojisi" dersini alan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma pilot ve asıl çalışma olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Pilot çalışmaya 198 öğretmen adayı katılırken asıl çalışmaya 311 öğretmen adayı katılmıştır. Pilot ve asıl çalışma için, önerilen 3 x 2 modeli tüm alternatif modeller karşısında doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, uyum indekslerinin 3 x 2 modeli için daha iyi olduğu görülmesine rağmen, test edilen modellerin hiçbirisi verilere iyi uyum göstermemiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak maddelerin cümle yapısında bazı değişiklikler yapılmıştır. Orijinal çalışmaya uygun olarak, asıl çalışmanın sonuçları alternatif modellerle karşılaştırıldığında sadece altı boyutlu faktör yapısını (görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğer-yaklaşma, diğer-kaçınma) desteklemektedir. Bununla beraber her boyut için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı yeterli düzeyde çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, ölçeğin Türkçe versiyonu kullanılarak elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda 2 x 2 modelindeki "öğrenmeye yönelik" hedeflerin "görev" ve "öz" şeklinde ayrıldığı 3 x 2 modelinin Türkiye örnekleme için uygun olduğu bulunmuştur.

*Corresponding Author: canselkadioglu@gmail.com

^a Assist. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat/TURKEY, <http://orcid.org/0000-0002-6908-1684>

^b Prof. Dr., Middle East Technical University, Faculty of Education, Ankara/TURKEY, <http://orcid.org/0000-0003-1018-8505>

Introduction

Research in the field of education generally focuses on how individuals learn and the factors affecting learning process. Learning is a process that proceeds in line with the goals set by the students. Successful students determine their own goals bearing their strengths and weaknesses in mind, and select appropriate learning strategies. Then they implement these strategies to achieve their goals. Finally, they evaluate the effectiveness of learning process considering whether they achieve their goals or not. When they do not reach their goals, they proceed to study after making necessary changes in their strategies (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Determining their own goals and giving value to their learning process in view of these goals is one of the important factors that motivate students. Earlier studies associate students' goal orientations with their academic achievement (McGregor & Elliot, 2002; Wolters, 2004; Van Yperen, 2006), learning strategies (Bartels & Magun-Jackson, 2009; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Sungur & Şenler, 2009) and epistemological beliefs (Chen & Pajares, 2010). When the literature on the Achievement Goal Theory is examined, it is seen that different models explaining students' goal orientations have emerged and the measurement instruments have changed with each model in time. The aim of the present study was to adapt the Goal Orientation Scale revised by Elliot, Murayama and Pekrun (2011) based on the 3 x 2 model into Turkish and to conduct the validity and reliability analyses.

The Achievement Goal Theory focuses on how students explain the purpose and reason for the engagement in a learning activity while defining their goal orientations (Elliot, 1999). Earlier studies examined students' goal orientations under two categories as *mastery goals* versus *performance goals* according to how students defined the purpose of their studies. This two-dimensional structure guiding initial studies is also known as the dichotomous framework. Mastery goals focus on developing the competence required for mastery of a task, while performance goals give priority to comparison with others (Ames, 1992). Students with mastery goals demonstrate adaptive learning behaviours such as persistence in the event of failure, using deep-processing strategies, choosing challenging tasks, and possessing intrinsic motivation (Dweck & Leggett, 1988; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Kaplan & Midgley, 1997; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Pintrich & De Groot, 1990). On the other hand, students with performance goals are motivated by extrinsic rewards such as getting higher grades than their classmates and approval from their teachers (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Harackiewicz et al., 2000; Jagacinski & Nicholls, 1987).

The findings of initial studies revealed consistent results for mastery goals and inconsistent results for performance goals. Consequently, taking the valence of competence (positive or negative) into account, Elliot and his colleagues (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) divided performance goals into two categories, namely: performance-approach goals (positive valence; approach to success) and performance-avoidance goals (negative valence, avoidance of failure). As a result, they proposed a trichotomous framework (*performance-approach*, *performance-avoidance*, *mastery goals*). Both performance-approach and performance-avoidance goals are in common in terms of definition of the competence as comparing himself/herself with others. On the other hand, they differ from each other when the valence of the competence is taken into account; in the first one is approaching success while avoiding failure in the second. When mastery and performance-approach goals are compared, they differ from each other in terms of definition; individuals evaluate themselves with internal criteria in the initial, and compare with others in the other. In terms of valence, both of them have positive feature as they approach success. Finally, neither the definition nor the valence is similar in the mastery and performance-avoidance goals. Elliot and his colleagues found empirical evidence that support trichotomous model by associating the goals sharing common features with similar learning outcomes (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). For example, Elliot, and Church (1997) associated mastery goals with high competence expectancy and achievement motivation; performance-approach goals with high competence expectancy, achievement motivation, and fear of failure; and performance-avoidance goals with low competence expectancy and fear of failure.

Although the studies guided by the trichotomous framework show consistent results, Elliot and McGregor (2001) highlight that mastery goals studied in the dichotomous and trichotomous frameworks reflect only mastery-approach type goals and do not include items possibly defining mastery-avoidance type goals. They developed a new four-dimensional scale by adding items that describe mastery goals in a negative way. Accordingly, students' goal orientations were examined in two dimensions by putting *competence* in the centre. In the first dimension, the goals were classified as performance versus mastery goals considering *the definition of competence*. In the second dimension, goals were grouped as approach versus avoidance goals taking *the valence of competence* into account. According to this new model called as the 2 x 2 Achievement Goal Model, students' goal orientations are

divided into four groups: *mastery-approach*, *mastery-avoidance*, *performance-approach* and *performance-avoidance*. When they tested the 2 x 2 framework against dichotomous and trichotomous models, they found that results of empirical studies supported the four dimensional framework. Although there is still a debate on whether mastery-avoidance goals are important in defining students' goal orientations (Hulleman and Rhee Bonney, 2006), there are studies supporting the 2 x 2 achievement goal model in the literature (Bartels & Magun-Jackson, 2009; Conroy & Elliot, 2004; Ntoumanis, Thøgersen-Ntoumani, & Smith, 2009; Sungur & Senler, 2009; Van Yperen, 2006). For example, when Elliot and McGregor (2001) examined the relationships between students' goal orientations and different antecedents and consequences of learning, they found that the goal types sharing a common variance in terms of definition or valence of competence showed similar results; however, the goals not sharing a common variance such as mastery-avoidance and performance-approach goals revealed different results.

Finally, Elliot et al., (2011) proposed a six-dimensional model named as "3 x 2 Achievement Goal Model" by separating mastery goals as *task* and *self*. As a result, *the definition of competence* was divided into three categories (task, self, other), while *the valence of competence* was examined under two groups (approach, avoidance). In this six-dimensional model, students' goal orientations were examined in three groups as *task*, *self*, and *other* depending on how they define competence according to absolute, intrapersonal and interpersonal criteria, respectively. As a result, the dimensions of this model are *task-approach*, *task-avoidance*, *self-approach*, *self-avoidance*, *other-approach* and *other-avoidance*. The task-approach goal focuses on attainment of competence regarding the task; while, the task-avoidance goal is focusing on avoiding the incompetence in a task. Students who have self-approach goals aim to increase their competencies by doing better than their previous performances; while, students with self-avoidance goals aim to avoid self-based incompetence by avoiding doing worse than before. Finally, the aim of other-approach goal is to do better than other students; while, in the other-avoidance goal, the aim is to avoid doing worse than others. Elliot et al., (2011) revised earlier scales by taking the 3 x 2 Achievement Goal Model into account. Different from the earlier scales, they focus on the reasons why students prepared for the exams rather than why they learn the course material. As a result of confirmatory factor analysis, they found that the 3 x 2 model revealed best results compared to the dichotomous, trichotomous and 2 x 2 models (Elliot et al., 2011). When the recent studies conducted within the scope of the Achievement Goal Theory are examined, the studies testing the validity and reliability of the 3 x 2 Model in different samples come to the front. The studies conducted in Hong Kong (Ning, 2018), Austria (Lüftenegger et al., 2016) and Philippines (David, 2014) with undergraduate students; in Spain (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Saborit, & Méndez-Alonso, 2017) with high school students; in Taiwan with junior high and elementary school students (Wu, 2012); in France (Mascret Elliot & Cury, 2017) and Turkey (Yerdelen & Padar, 2017) with teachers; in France (Mascret, Elliot, & Cury, 2015) and the United Kingdom (Madigan, Stoeber, & Passfield, 2017) in sports and in the United States in the online learning environment (Yang, Taylor, & Cao, 2016). It is seen that the most appropriate model measuring goal orientations is the 3 x 2 Achievement Goal Model.

As a result, there are different models explaining students' goal orientations. In line with the results of empirical studies and theoretical framework, the dichotomous (Meece et al., 1988; Pintrich & De Groot, 1990); trichotomous (McGregor & Elliot, 2002; Wolters, 2004); 2 x 2 (Bartels & Magun-Jackson, 2009; Conroy & Elliot, 2004; Van Yperen, 2006) and 3 x 2 (Elliot et al., 2011; Mascret et al., 2015; Mascret et al., 2017) models were proposed. Therefore, it is noteworthy that the Achievement Goals Theory has developed dynamically, different models have been introduced over time and the existing measurement tools have been updated with each new model. This situation makes it difficult to compare existing studies. Therefore, it is necessary to determine which model is the most appropriate one to explain students' goal orientations before exploring the relationship between students' goal orientations and other variables. In the light of the related literature, the aim of this study was to adapt the 3 x 2 Goal Orientation Scale revised by Elliot et al., (2011) into Turkish with pre-service teachers. The research question of this study is as follows: "How is the validity and reliability of the Turkish version of the 3 x 2 Goal Orientation Scale?"

Method

Study Group

Since the 3 x 2 Goal Orientation Scale contains general worded items reflecting students' goals, it can be used in different courses. In this study, the adaptation of the scale into Turkish was done at undergraduate level within the scope of "Educational Psychology" course as Elliot et al. (2011) did. Therefore, the study group included pre-service teachers taking "Educational Psychology" course in different universities in Ankara. The research consisted of two parts as pilot and main studies and the demographic information of two study groups are explained separately.

The pilot study was conducted at the Faculty of Education of a public university in Ankara. Since the data were collected during class hours, students who were attending the class participated to the study. The distribution of pre-service teachers according to grade level, gender and undergraduate program is given in Table 1. A total of 198 pre-service teachers who were taking "Educational Psychology" course at the Faculty of Education of a public university in Ankara participated in the pilot study. Since the "Educational Psychology" course was given at the second year as a compulsory course to all programs in this university, the majority of the participants (91.9%) were second grade students. The ages of the participants ranged from 18 to 29 years ($M=20.40$; $SD=1.40$). Of pre-service teachers participated in the pilot study, 155 were females and 42 were males, and one pre-service teacher did not respond to the gender item. Since the sections of the "Educational Psychology" course consisted of students from different programs, the distribution of participants according to their undergraduate programs varied.

Table 1. Demographic Information of the Participants Attending the Pilot Study

		Frequency	Percentage
Grade Level	2	182	91.9
	3	9	4.5
	4	1	.5
	5	1	.5
	Nonrespondents	5	2.5
Gender	Female	155	78.3
	Male	42	21.2
	Nonrespondents	1	.5
Program	Chemistry Education	1	.5
	Physics Education	3	1.5
	Science Education	22	11.1
	Elementary Mathematics Education	39	19.7
	Foreign Language Education (English)	70	35.4
	Computer Education and Instructional Technology	29	14.6
	Early Childhood Education	32	16.2
	Nonrespondents	2	1.0
Total	198	100	

The main study was conducted in the Faculty of Education of another public university in Ankara. Same as pilot study, the data were collected during class hours and students who were attending class hours participated. The distribution of pre-service teachers according to grade level, gender and undergraduate program is given in Table 2. A total of 311 pre-service teachers aged from 18 to 32 years ($M = 19.14$; $SD = 1.41$) taking "Educational Psychology" course participated to the main study. Since the "Educational Psychology" course was given at the first year as a compulsory course to all programs in this university, the majority of the participants were in the first grade with a percentage of 98.4. Of pre-service teachers participated in the main study, 246 pre-service teachers (79.1%) were females and 59 were males (19.0%), and six pre-service teachers did not specify the gender item. The frequency of the participants according to the undergraduate programs ranged from 14 to 85.

Table 2. Demographic Information of the Participants Attending the Main Study

		Frequency	Percentage
Grade Level	1	306	98.4
	2	2	.6
	4	2	.6
	Nonrespondents	1	.3
Gender	Female	246	79.1
	Male	59	19.0
	Nonrespondents	6	1.9
Program	Computer Education and Instructional Technology	28	9.0
	Primary Education	64	20.6
	Science Education	34	10.9
	Elementary Mathematics Education	30	9.6
	Foreign Language Education (French)	14	4.5
	Foreign Language Education (German)	56	18.0
	Foreign Language Education (English)	85	27.4
Total		311	100

3 x 2 Goal Orientation Scale

The “3 x 2 Goal Orientation Scale” revised by Elliot et al. (2011) based on the 3 x 2 Achievement Goal Model was used as the data collection instrument in this study. During the revision stage, although the researchers tested the initial item pool on different samples, they did not report results of these studies in the original article (Elliot et al., 2011). Researchers chose three items to represent each goal construct (task-approach, task-avoidance, self-approach, self-avoidance, other-approach, and other-avoidance) for the final version of the instrument. Sample items from the English version of the scale are as follows: “To answer a lot of questions correctly on the exams in this class.” for task-approach, “To avoid missing a lot of questions on the exams in this class.” for task-avoidance, “To do well on the exams in this class relative to how well I have done in the past on such exams.” for self-approach, “To avoid doing worse on the exams in this class than I normally do on these types of exams.” for self-avoidance, “To outperform other students on the exams in this class.” for other-approach, and “To avoid doing worse than other students on the exams in this class.” for other-avoidance. Participants responded on seven point Likert type scale: “not true of me” for 1; “slightly true of me” for the range between 2 and 3; “moderately true of me” for 4; “very true of me” for the range between 5 and 6, and “extremely true of me” for 7. The revised instrument consisting of 18 items and six sub-dimensions was tested in two different studies. First study was conducted in Germany in German language and the other study was conducted in the USA in English language (Elliot et al., 2011). To test construct validity, confirmatory factor analyses were conducted for the hypothesized 3 x 2 model and 10 alternative models in both studies. Additionally, Cronbach alpha reliability coefficient was calculated for internal consistency.

For the German sample; the data supported the hypothesized 3 x 2 model considering the following fit indices: the chi-square to degrees of freedom ratio (χ^2/df) (192.71/120) = 1.61, Comparative Fit Index (CFI) = .95, Tucker–Lewis Index (TLI) = .94, and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .070 (Elliot et al., 2011). The standardized factor loadings were found between .52 and .95. The Cronbach's alpha reliability coefficients ranged from .77 (self-approach) to .93 (other-approach). The intercorrelations among the goal constructs changed between .10 (between self-approach and other-avoidance goals) and .83 (between other-approach and other-avoidance goals).

Slightly better results were found for the USA sample (Elliot et al., 2011). The data provided a good fit to the 3 x 2 model with the following fit indices: χ^2/df (229.97/120) = 1.92, CFI = .98, TLI = .97, and RMSEA = .054. The standardized factor loadings were found between .71 and .95. The Cronbach's alpha reliability coefficients ranged from .83 (self-approach) to .92 (other-approach). The intercorrelations among the goal constructs ranged between .26 (between self-approach and other-approach goals) and .79 (between other-approach and other-avoidance goals).

In the present study, the scale was adapted to Turkish by the researchers within the context of Educational Psychology course as it was in the original study. The question “Why are you studying for the exams of this course?” was asked as a general statement above the scale items. Then, 18 scale items were listed in a way to explain the reasons why the students were studying for this course. Seven-point Likert type scale ranging from 1 (not true of me) to 7 (extremely true of me) was used to answer the scale. The results of this study were explained in detail under the title “Findings”.

Scale Adaptation Stages

The following stages were tracked while adapting the 3 x 2 Goal Orientation Scale to Turkish. Initially, the researchers contacted to Dr. Andrew J. Elliot through e-mail to ask for permission to adapt the scale into Turkish. At the beginning of the study, the scale items were translated into Turkish by the authors independently. At the same time, three experts who had research on academic motivation, got doctorate degree in chemistry education and had a good command of English language translated the scale items into Turkish. Then, the authors came together to examine the scale items that were independently translated into Turkish by five different researchers including the authors and determine the most appropriate expressions for the first form of the scale considering different translations.

In the next step, three different experts in the field of English Language Education were asked to perform a back translation independently in order to test whether the translated items reflected the items of the original language (English). The authors came together for a second time, to discuss whether any changes were required in the scale items in view of the back-translation stage. The second form of the scale was obtained after small changes in wording in two items. For the following item “To perform better on the exams in this class than I have done in the past on these types of exams.”, the Turkish translation of the word “perform” was changed after back translation. The second revised item was “To do better on the exams in this class than I typically do in this type of situation.” The translation of the phrase “I typically do” was changed.

In the following step, the scale items were sent to an expert in the field of Turkish Language to be evaluated in terms of comprehensibility and appropriateness to Turkish language. The authors met once more to evaluate whether any revisions were required. This time, no revision was suggested by the expert; therefore, the second form of the scale was kept the same.

In the final stage, three pre-service teachers who had previously taken the Educational Psychology course were asked to answer the scale and after filling the form their opinions for the scale items were taken. The participants stated that the scale was easy to understand and answer. However, they suggested that the word “*on the exams*” in English form could be removed, since it was repeating in every item and there was a general question (Why are you studying for the exams of this course?) above the scale. Considering their suggestion the repeating word “on the exams” was removed from all items. After this correction, the third form of the scale was obtained and the scale became ready for implementation in the pilot study.

The third form of the scale was implemented in the pilot study. Confirmatory factor analysis was performed to test the validity of scores and the Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated for the internal consistency of the scores. As a result of the pilot study, the scores were found to be reliable. However, it was observed that two items with low factor loadings (.53 for Item 2 and .48 for Item 6) did not work well. In order to improve these items, expert opinions were taken from four scholars again who had studies on academic motivation, got doctorate degree in chemistry education and had a good command of English language. Considering the expert opinions, the items under avoidance type goals were stated in negative sentence form for clarity. After doing all revisions up to this stage, the item “To avoid doing worse than other students on the exams in this class.” was stated as “Not to do worse than other students.” in the fourth form.

The scale, which was revised after the pilot study, was administered in the main study. Same as the pilot study, confirmatory factor analysis was performed for validity and the Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated for reliability. The results supported the 3 x 2 model and the scores were found to be highly reliable. The final version of the scale was obtained.

Ethical Issues and Data Collection Procedure

Before the study, ethics committee approval was asked separately from the Human Research Ethics Committees of the relevant universities. Informed Consent Form was distributed to the participants before the data

collection in order to inform them about the aim of the study, voluntary participation and confidentiality of the responses. Scales were distributed to the pre-service teachers who signed the consent form for voluntary participation. All the scales were administered by the first author. The data collection process took approximately 20 minutes; 5 minutes to complete the Informed Consent Form and 15 minutes to answer the scale items.

Data Analysis

Before the analyses, the data cleaning process was performed. Initially, possible errors during data entering process were checked and the scores that fell out of the range were corrected. Next, the ratio of missing data in the scale items was checked. The highest ratio was 1.52% (three out of 197 participants) for the pilot study and 1.93% (six out of 311 participants) for the main study. Since the ratio of missing data was under 5% (Tabachnick & Fidell, 2007), the mean replacement method was safely employed and the missing values were replaced with the mean value of related item. On the other hand, since the descriptive variables (grade level, gender and undergraduate program) were not used in the validity or reliability analyses, the missing responses were remained. These variables were reported as “Nonrespondents” while explaining the study group.

To test the validity of scores obtained from the scale; dichotomous, trichotomous, 2 x 2 and 3 x 2 models as well as all alternative models were tested using confirmatory factor analysis same as Elliot et al. (2011) did separately for the data obtained from pilot and main studies. Confirmatory factor analysis was performed using LISREL program and chi-square (χ^2), Comparative Fit Index (CFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were used to evaluate the model data fit. Since the χ^2 analysis is affected by the sample size the chi-square to degrees of freedom ratio (χ^2/df) is used: the ratio (χ^2/df) below 3 indicates a good model data fit while the ratio (χ^2/df) below 5 is acceptable (Kline, 2005). For NNFI and CFI, the values above .90 point out a good fit (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005). The RMSEA values less than .05, between .05 and .08 and greater than .10 indicate good, mediocre and poor model data fit respectively (Browne & Cudeck, 1993). Finally for SRMR, values less than .05 indicates a good model data fit (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005). The item total correlations were also calculated for additional evidence for validity.

On the other hand, Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated for each dimension through SPSS program to test the internal consistency of the scores. In addition, means and standard deviations as descriptive statistics were calculated. Finally, relationships between the factors were tested via correlation analysis.

Findings

Findings of the Pilot Study

Confirmatory factor analysis was performed using the LISREL program to test the construct validity of the “3 x 2 Goal Orientation Scale”. To begin with, whether the data obtained from the pilot study fit the six-factorial structure (the 3 x 2 or baseline model) was tested (Figure1). According to the results of the analysis, the data did not fit well with the six-factorial structure considering the following fit indices: $\chi^2/df = 985.34/120 = 8.21$, CFI = .78, NNFI = .71, RMSEA = .18 (90% confidence interval = .16, .19), and SRMR=.15. The factor loadings were found to vary from .48 to .97. It was observed that Item 2 (To avoid doing worse than other students on the exam.) and Item 6 (To avoid incorrect answers on the exam.) did not work well. The factor loadings were found .53 for Item 2 and .48 for Item 6.

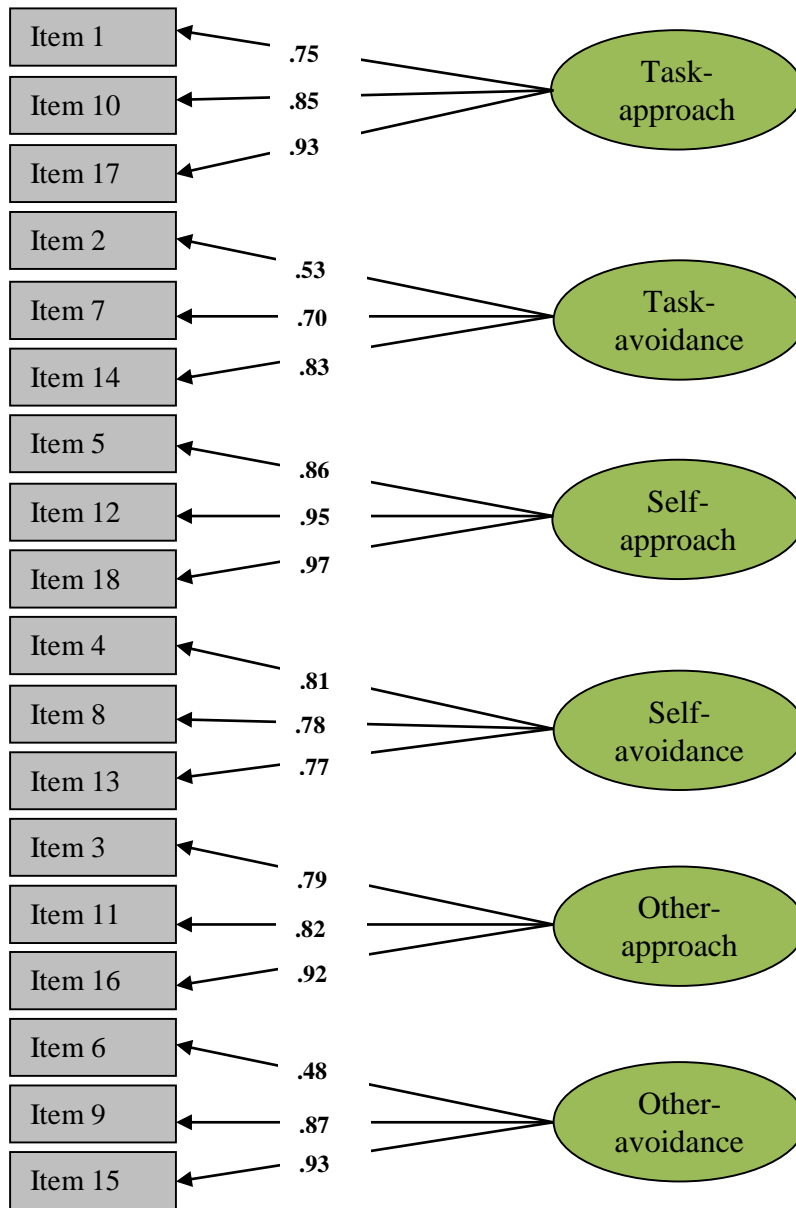


Figure 1. The Six-Factorial Structure Tested in the Pilot Study (Baseline Model)

Then, as in the original study, the baseline model (the 3 x 2 model) was compared with 10 different alternative models to test whether the data fit any of these models (Elliot et al., 2011). The fit indices of different models tested in the pilot study are given in Table 3. When the table was examined, the fit indices for all models were found to be insufficient; however, it was seen that the model that best fits to the data was the 3 x 2 model.

Table 3. Fit Indices of Different Models Tested in the Pilot Study

Model	χ^2 (N=197)	df	χ^2/df	CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
3 x 2 model (baseline model)	985.34	120	8.21	.78	.71	.18	.15
2 x 2 model	1150.95	129	8.92	.73	.68	.19	.16
Trichotomous model	1164.03	132	8.82	.73	.69	.20	.16
Dichotomous model	1217.89	134	9.09	.72	.68	.20	.17
Task-approach/task-avoidance model	1151.76	125	9.21	.73	.67	.21	.15
Self-approach/self-avoidance model	1039.15	125	8.31	.76	.71	.19	.16
Other-approach/other-avoidance model	1062.67	125	8.50	.76	.70	.18	.17
Approach model	1630.20	129	12.64	.61	.54	.30	.23
Avoidance model	1288.03	129	9.98	.70	.64	.22	.15
Definition model	1211.48	132	9.18	.72	.67	.20	.17
Valence model	1885.62	134	14.07	.54	.48	.31	.16

After seeing that the data did not provide a good fit to any of the tested models, the reason of this result was asked to four experts who had research on academic motivation, got doctorate degree in chemistry education and had a good command of English language. They commented that since the Turkish translation of the English word “avoid” was not commonly used, the statements might not be understood. They suggested that instead of using the Turkish translation of the word “avoid”, writing the sentences in negative form would clarify the statement. Along with their recommendation, the items under task-avoidance, self-avoidance and other-avoidance sub-dimensions were written in negative sentence structure instead of using the verb “avoid”. For example, Item 2 was revised as “Not to do worse than other students.” The final version of the scale was obtained considering the expert opinions.

For the six-factorial structure, the Cronbach alpha reliability coefficients were calculated using the SPSS program and factors with the coefficients of .70 and above were considered to be highly reliable (Nunnally & Bernstein, 1994). The results are given in Table 4. The reliability coefficients ranged from .76 (other-avoidance) to .92 (other-approach). Only it was found .69 for the “self-approach” factor which was very close to .70. As a result, it can be said that each factor produced highly reliable scores.

Table 4. The Reliability Coefficients for the Pilot Study

Dimension	Reliability Coefficient
Task-approach	.84
Task-avoidance	.78
Self- approach	.69
Self- avoidance	.84
Other- approach	.92
Other- avoidance	.76

Findings of the Main Study

After making necessary changes in the scale items considering the results of the pilot study and expert opinions, it was applied in the main study and final form was obtained. In this stage, confirmatory factor analysis was performed via the LISREL program to test the construct validity. When the fit indices for the six-factorial structure were examined, it was found out that the data provided a good fit to the model [$\chi^2/df = 521.84/120 = 4.35$, CFI = .92, NNFI = .90, RMSEA = .10 (90% confidence interval = .09, .11), and SRMR = .042] and the construct validity of the scale was ensured. When the factor loadings were examined, they were found to differ between .70 and .94 (Figure 2). These values were close to perfect values. Kline (2005) ideally recommends that 50% of the variance of an item should belong to the relevant factor.

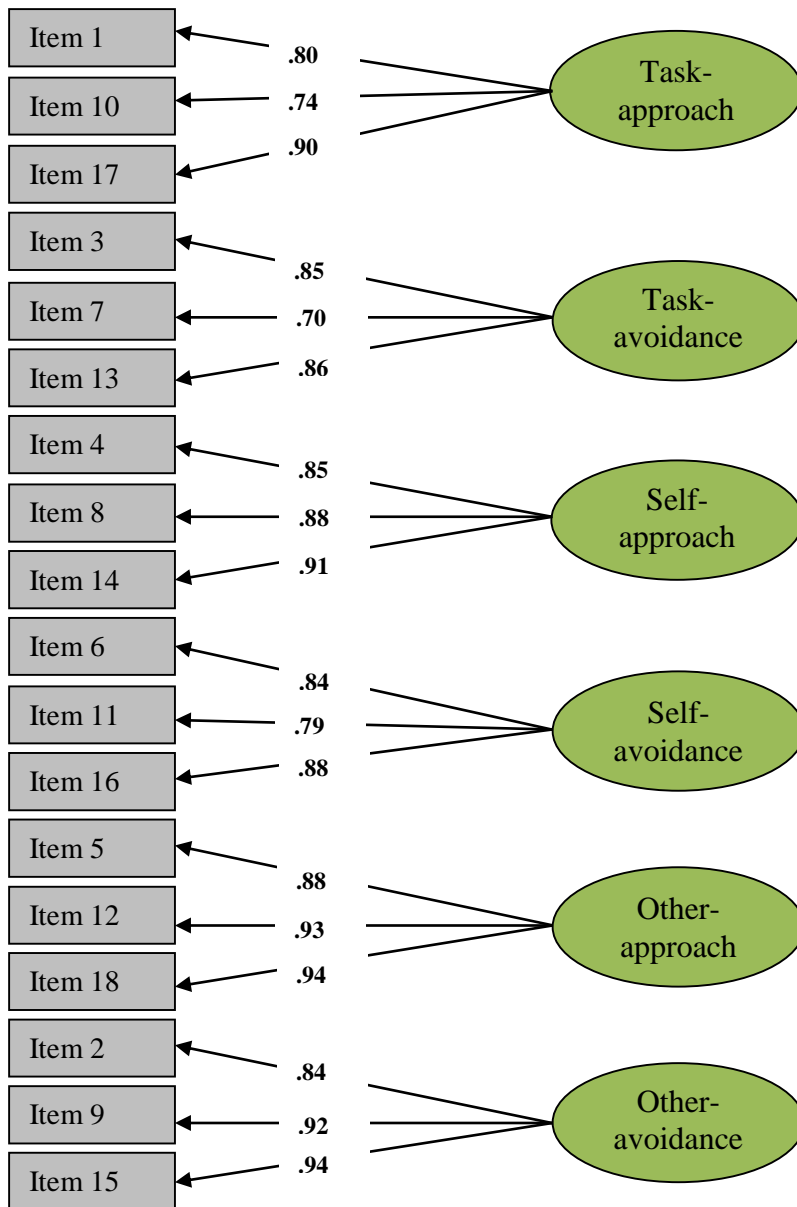


Figure 2. The Six-Factorial Structure Tested in the Main Study (Baseline Model)

In order to test whether the alternative models worked better in explaining the pre-service teachers' goal orientations, the six-factorial structure in the baseline model was compared with 10 alternative models as tested in the original study (Elliot et al., 2011). The fit indices of each model are summarized in Table 5. The results showed that the model that best fits the data was the baseline model (the 3 x 2 model).

Table 5. Fit Indices of Different Models Tested in the Main Study

Model	χ^2 (N=276)	df	χ^2/df	CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
3 x 2 model (baseline model)	521.84	120	4.35	.92	.90	.10	.042
2 x 2 model	813.51	129	6.31	.87	.84	.15	.058
Trichotomous model	858.22	132	6.50	.86	.84	.16	.060
Dichotomous model	908.74	134	6.78	.85	.83	.16	.062
Task-approach/task-avoidance model	539.64	125	4.32	.92	.90	.11	.045
Self-approach/self-avoidance model	564.65	125	4.52	.92	.90	.12	.044
Other-approach/other-avoidance model	603.13	125	4.82	.91	.89	.12	.045
Approach model	1541.97	129	11.95	.73	.68	.22	.11
Avoidance model	1295.92	129	10.05	.78	.73	.20	.097
Definition model	628.19	132	4.76	.90	.89	.12	.049
Valence model	1917.94	134	14.31	.66	.61	.29	.110

To collect additional evidence for validity, the correlational technique was used. In order to test whether the items measure the related goal type as predicted, the item total correlations were calculated. Since the factor scores were interpreted instead of the total scores, the correlational analyses were conducted between the item scores under a factor and the corresponding factor score. The Pearson product-moment correlation coefficients for each item are given in Table 6. The correlation coefficients ranged from .73 (between Item 1 and task-approach goal) to .94 (between Item 12 and other-approach goal and between Item 9 and other-avoidance goal). These results indicated that the items were measuring the suggested goal construct pretty well.

Table 6. Inter-Item and Item-Total Correlations for the Factors

Factor		Item 1	Item 10	Item 17
Task-approach	Item 1	1.00		
	Item 10	.39**	1.00	
	Item 17	.55**	.66**	1.00
	Corresponding Factor Score	.73**	.83**	.89**
		Item 3	Item 7	Item 13
Task-avoidance	Item 3	1.00		
	Item 7	.51**	1.00	
	Item 13	.65**	.55**	1.00
	Corresponding Factor Score	.85**	.83**	.86**
		Item 4	Item 8	Item 14
Self- approach	Item 4	1.00		
	Item 8	.67**	1.00	
	Item 14	.74**	.75**	1.00
	Corresponding Factor Score	.90**	.88**	.92**
		Item 6	Item 11	Item 16
Self- avoidance	Item 6	1.00		
	Item 11	.60**	1.00	
	Item 16	.74**	.60**	1.00
	Corresponding Factor Score	.89**	.83**	.90**
		Item 5	Item 12	Item 18
Other- approach	Item 5	1.00		
	Item 12	.79**	1.00	
	Item 18	.76**	.84**	1.00
	Corresponding Factor Score	.91**	.94**	.93**
		Item 2	Item 9	Item 15
Other- avoidance	Item 2	1.00		
	Item 9	.76**	1.00	
	Item 15	.72**	.84**	1.00
	Corresponding Factor Score	.90**	.94**	.92**

** p<.01

After the construct validity of the 3 x 2 Goal Orientation Scale was obtained, reliability analysis was performed for the sub-dimensions. Cronbach alpha reliability coefficients were calculated with the help of the SPSS program and the values ranged from .80 to .92 (Table 7). Accordingly, the scale measured all the factors in high reliability. Additionally, the item numbers under each dimension for the final version of the scale are given in Table 7. See Appendix 1 for the full Turkish version of the scale.

Table 7. The Reliability Coefficients for the Main Study

Dimension	Reliability Coefficient	Item Number
Task-approach	.80	1, 10, 17
Task-avoidance	.80	3, 7, 13
Self- approach	.88	4, 8, 14
Self- avoidance	.85	6, 11, 16
Other- approach	.92	5, 12, 18
Other- avoidance	.91	2, 9, 15

After finding out that the 3 x 2 Goal Orientation Scale had the same factor structure as the original scale revised by Elliot et al. (2011) and related factors were measured with high reliability, the descriptive statistics were calculated for the main study and summarized in Table 8. When the mean values for the sub-dimensions of the scale were examined, it was observed that the pre-service teachers had task-approach goals ($M=5.30$; $SD=1.39$) most and other-approach goals ($M=4.00$; $SD=1.75$) least when preparing for the exams of the “Educational Psychology” course. In view of that, pre-service teachers focused on developing competencies for the task mostly and doing better than others at the least.

Regarding the intercorrelations among the factors of the scale, the highest correlation was found between the other-approach and other-avoidance goals with the value of .87, while the lowest correlation was found between the task-approach and other-approach goals with the value of .43. According to this, students who focused on doing better than others also avoided doing worse than others.

Table 8. The Means, Standard Deviations and Intercorrelations among Factors

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. Task-approach	5.30	1.39	1.00					
2. Task-avoidance	4.98	1.41	.79**	1.00				
3. Self- approach	4.83	1.60	.69**	.65**	1.00			
4. Self- avoidance	4.87	1.44	.67**	.69**	.86**	1.00		
5. Other- approach	4.00	1.75	.43**	.49**	.56**	.58**	1.00	
6. Other- avoidance	4.15	1.72	.45**	.55**	.56**	.65**	.87**	1.00

** $p < .01$

Discussion and Conclusion

The most important problem in the literature on the Achievement Goal Theory is the difficulty in comparing existing studies since different models have been used in defining goal orientations in the course of time. Therefore, it is still a controversial issue to determine the most appropriate model to explain learning goals. In the last five years, the studies that tested the relevance of the contemporary 3 x 2 model in different cultures and samples came to the forefront (Mascret et al., 2015; Mascret et al., 2017; Lüftenegger et al., 2016; Ning, 2018; Wu, 2012). Similarly, in the present study the Goal Orientation Scale revised by Elliot et al. (2011) according to the 3 x 2 model was adapted into Turkish within the scope of Educational Psychology course at university level and whether the scale provided valid and reliable scores while measuring Turkish pre-service teachers' goal orientations was tested.

While testing the validity of the scale, confirmatory factor analyses were performed to test the factor structure of the 3 x 2 model and all the alternative models in a similar way as Elliot et al. (2011) did. Although the fit indices were not within the acceptable limits for any model in the pilot study, the best results were obtained for the 3 x 2 model. At this stage, expert opinions were taken for two items with factor loadings below .70. The experts concluded that the Turkish translation of the word "avoid", which is used in defining avoidance type goals in the

English version, made it difficult to understand these two items since it was not widely used in our culture. For this reason, in order to make the expressions simpler, the sentences were written in negative sentence structure for avoidance type goals in the whole scale instead of using the word “avoid”. For example, the second item under the other-avoidance factor is expressed as “Not to do worse than other students.” on the final version of the scale. In the main study where the revised version of the scale was administered, again the 3 x 2 model was compared with 10 alternative models and the fit indices provided best fit to the 3 x 2 model. These results show that the most appropriate structure for measuring pre-service teachers’ goal orientations is the 3 x 2 goal orientation model and the scores obtained through the 3 x 2 Goal Orientation Scale with 18 items and six factors are valid. Similarly, studies conducted in recent years with different sample groups also support the 3 x 2 model (Mascret et al., 2015; Mascret et al., 2017; Lüftenegger et al., 2016; Ning, 2018; Wu, 2012). For additional evidence, correlations between the item scores and the corresponding factor score were investigated. High correlation coefficients indicated that the items were measuring the proposed goal construct pretty well. In conclusion, Elliot and his colleagues (2011)’s separation of “mastery” goals described in the 2 x 2 model as “task” and “self” in the 3 x 2 model taking the definition of competence into account is also appropriate for Turkish sample.

In addition, Kline (2005) suggests that the intercorrelations among the factors should not exceed .85 for discriminant validity. Only two of the 15 correlation values calculated in this study slightly go above this value. The Pearson correlation coefficient value was found to be .86 between self-approach and self-avoidance factors, and .87 between other-approach and other-avoidance factors. The results indicate that students who want to do better than their previous performances also avoid making worse than before. Similarly, pre-service teachers who want to perform better than other students also avoid making worse than them. In other paired comparisons, the correlation coefficients ranged from .43 to .79. The high relationship between the factors indicates that the students have different but interrelated goal orientations. The results support the theoretical framework proposed by Elliot et al. (2011): the correlation coefficients among the factors that share the same variance in terms of definition of the goals are found to be higher.

The scores obtained from the 3 x 2 Goal Orientation Scale were found to be reliable in addition to being valid. Nunnally and Bernstein (1994) suggest that Cronbach alpha internal reliability coefficient should be .70 and above. In this study, values ranging from .80 to .92 indicate that the scores obtained from the scale are highly reliable. As a result, valid and reliable scores are obtained through the 3 x 2 Goal Orientation Scale with 18 items under six dimensions. At the same time, considering the ease of administration, it is thought that the scale will be preferred by the researchers.

When the results are examined, it is seen that pre-service teachers possess task-approach goals ($M = 5.30$) at most and other-approach goals ($M = 4.00$) at least. Accordingly, they mostly focus on developing competence for the task, while giving least importance to showing better performance than others. It points out that pre-service teachers possess desired motivational resources. There is not enough empirical study on the 3 x 2 Goal Orientation Model. However, previous studies have shown that individuals who evaluate success according to internal standards (individuals with task and self-defined goals) show better performance, while individuals with other type goals are found to be less successful. For that reason, in learning environments, individuals should be encouraged to evaluate their achievement according to the standards they determine.

The adaptation of the scale to Turkish enables to examine pre-service teachers’ goal orientations according to the most recent 3 x 2 model. In this study, pre-service teachers’ goal orientations were measured considering their responses to the scale. However, the present study does not include the effect of goal orientations on other variables such as academic achievement, and therefore, in the further studies students’ goals can be investigated in relation with different variables using quantitative and qualitative methods. The data to be obtained as a result of the implementation of the scale will allow determining pre-service teachers’ resources of motivation that they use in learning process and consequently will contribute designing a more effective learning environment for them. The results will also provide feedback to teacher training programs. Since the scale is applied only to pre-service teachers taking “Educational Psychology” course in the present study, in order to be used in other domains it is necessary to test the validity of the 3 x 2 model in those areas.

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Giriş

Eğitim alanında yapılan araştırmalar genellikle bireylerin nasıl öğrendiği ve öğrenme sürecine etki eden faktörler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenme, öğrencilerin belirlediği hedefler doğrultusunda ilerleyen bir süreçtir. Başarılı öğrenciler, güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak kendi hedeflerini belirler ve bu hedefler doğrultusunda uygun öğrenme stratejilerini seçerler. Ardından, bu stratejileri uygulayarak hedeflerine ulaşmaya çalışırlar. Son olarak, öğrenme sürecinin etkililiğini, hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını dikkate alarak değerlendirirler. Hedeflerine ulaşmadıkları durumlarda stratejilerinde gerekli düzeltmeleri yaparak çalışmalarını sürdürürler (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemeleri ve bu hedefler doğrultusunda öğrenmelerine değer yüklemeleri onları motive eden önemli faktörlerden biridir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin hedef yönelimleri ile akademik başarıları (McGregor ve Elliot, 2002; Wolters, 2004; Van Yperen, 2006), öğrenme stratejileri (Bartels ve Magun-Jackson, 2009; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Sungur ve Şenler, 2009) ve epistemolojik inançları (Chen ve Pajares, 2010) arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Başarı Hedefleri Kuramı (Achievement Goal Theory, Elliot, 1999) ile ilgili alanyazın incelendiğinde zamanla öğrencilerin hedef yönelimlerini açıklayan farklı modellerin ortaya çıktığı ve her yeni modelle birlikte var olan ölçme araçlarının da değiştiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından 3 x 2 modeline göre güncellenen Hedef Yönelimi Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır.

Başarı Hedefleri Kuramı, öğrencilerin hedef yönelimlerini tanımlarken onların öğrenmenin *amaç ve gerekliliklerini* nasıl açıkladıkları üzerinde durmaktadır. Bu kuramın ortaya atıldığı ilk yıllarda öğrencilerin hedef yönelimleri, çalışmalarının amacını tanımlamalarına göre *öğrenmeye ve performans* yönelik hedefler olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir. İlk çalışmalarda bu yapı "ikili model" olarak da bilinmektedir. *Öğrenmeye yönelik hedefler* bir iş için gerekli olan yeterliği geliştirme üzerine yoğunlaşırken, *performansa yönelik hedefler* başkalarına göre yeterli olmaya odaklanmıştır (Ames, 1992). Öğrenme hedeflerine sahip öğrenciler, başarısızlık durumunda dahi çalışmayı sürdürme, üst düzey öğrenme stratejilerini kullanma, zorlu görevleri seçme ve içsel motivasyona sahip olma gibi istedik öğrenme davranışlarını gösterirler (Dweck ve Leggett, 1988; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000; Kaplan ve Midgley, 1997; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Pintrich ve De Groot, 1990). Diğer taraftan, performans hedeflerine sahip öğrenciler yüksek not alma ve öğretmenleri tarafından onaylanma gibi dışsal ödüller ile motive olurlar (Ames, 1992; Harackiewicz ve ark., 2000; Dweck ve Leggett, 1988; Jagacinski ve Nicholls, 1987).

İlk çalışmaların bulguları öğrenmeye yönelik hedefler için tutarlı sonuçlar verirken, performansa yönelik hedefler için tutarsız sonuçlar ortaya koymuştur. Bunun sonucunda, Elliot ve arkadaşları (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996) değerliği (pozitif ya da negatif olma durumu) dikkate alarak performans yönelik hedefleri performans-yaklaşma (pozitif değerlik; başarıya yaklaşma) ve performans-kaçınma (negatif değerlik; başarısızlıktan kaçınma) olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Bunun sonucunda "üçlü bir model" (*performans-yaklaşma, performans-kaçınma, öğrenmeye yönelik hedefler*) ortaya atmışlardır. Hem performans-yaklaşma hem de performans-kaçınma hedeflerinde kişinin kendisini başkaları ile karşılaştırması söz konusu olduğu için yeterliğin tanımlanması açısından ortak özellik gösterirler. Diğer taraftan yeterliğin değerliği dikkate alındığında birbirinden ayrılmaktadırlar; birincide kişi başarıya yaklaşırken ikincisinde başarısızlıktan kaçınmaktadır. Öğrenmeye yönelik hedefler ile performans-yaklaşma hedefleri karşılaştırıldığında, tanım açısından farklılık göstermektedir; ilkinde kişi kendini içsel ölçütler ile değerlendirirken diğerinde başkaları ile karşılaştırmaktadır. Değerlik açısından ise her ikisinde de başarıya yaklaşma söz konusu olduğundan pozitif özellik göstermektedir. Son olarak, öğrenmeye yönelik hedefler ile performans-kaçınma hedefleri tanım ve değerlik açısından benzerlik göstermemektedir. Elliot ve arkadaşları, ortak özelliği bulunan hedefleri benzer öğrenme çıktıları ile ilişkilendirerek üçlü modeli destekleyen deneysel sonuçlar bulmuşlardır (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Örneğin, Elliot ve Church (1997) yüksek yeterlik beklentisi ve içsel motivasyon ile öğrenme hedeflerini; yüksek yeterlik beklentisi, içsel motivasyon ve başarısızlık korkusu ile performans-yaklaşma hedeflerini; düşük yeterlik beklentisi ve başarısızlık korkusu ile performans-kaçınma hedeflerini ilişkilendirmiştir.

Üçlü modele göre yapılan çalışmalar tutarlı sonuçlar ortaya koysa da, Elliot ve McGregor (2001) üçlü modeldeki öğrenmeye yönelik hedeflerin sadece pozitif değerlikte ifade edildiğini belirtmişlerdir. Öğrenmeye yönelik hedefleri olumsuz tasvir eden maddeler ekleyerek dört boyutlu yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin hedef yönelimleri *yeterlik* (competence) merkeze alınarak gruplandırılmış ve iki boyutta incelenmiştir. Birinci boyutta *yeterliğin tanımı* dikkate alınarak hedefler performansa karşı öğrenme olarak sınıflandırılmıştır. İkinci boyutta ise *yeterliğin değerliği* (valence) dikkate alınarak yaklaşıma karşı kaçınma olarak gruplandırılmıştır. "2 x 2 Başarı Hedefleri Modeli" (2 x 2 Achievement Goal Model) olarak adlandırılan bu yeni modele göre öğrencilerin hedef yönelimleri dört gruba ayrılmaktadır: *öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma*. Elliot ve McGregor (2001) 2 x 2 Başarı Hedefleri Yapısı'nı iki

boyutlu ve üç boyutlu modellerle karşılaştırarak test ettiklerinde araştırma sonuçlarının dört faktörlü yapıyı desteklediğini bulmuşlardır. Hedef yönelimlerini tanımlamada öğrenme-kaçınma hedeflerinin önemli olup olmadığı konusunda hâlâ tartışmalar olmasına rağmen (Hulleman ve Rhee Bonney, 2006), alanyazında 2 x 2 başarı hedefleri yapısını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Bartels ve Magun-Jackson, 2009; Conroy ve Elliot, 2004; Ntoumanis, Thøgersen-Ntoumani ve Smith, 2009; Sungur ve Şenler, 2009; Van Yperen, 2006). Örneğin, Elliot ve McGregor (2001) hedef yönelimlerinin farklı öncül değişkenler ve öğrenme çıktıları ile ilişkilerini incelediklerinde, tanım ya da değerlik açısından ortak bir yeterlik boyutunu paylaşan hedef yönelimlerinin birbirine yakın sonuçlar verdiğini ancak öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma gibi ortak bir boyutu olmayanların ise benzerlik göstermediğini bulmuşlardır.

Son olarak, Elliot ve arkadaşları (2011) dörtlü modeldeki öğrenme odaklı tanımlanan hedefleri *görev* ve *öz* olarak ayırarak, altı yapıyı bir model ortaya atmışlardır. Bunun sonucunda, *yeterliğin tanımı* üçe (*görev*, *öz*, *diğer*) ayrılırken, *yeterliğin değeri* iki boyutta (*yaklaşma*, *kaçınma*) incelenmiştir. Yeni model “3 x 2 Başarı Hedefleri Modeli” (3 x 2 Achievement Goal Model) olarak adlandırılmıştır. Altılı modelde, öğrencilerin yeterliği mutlak, kişiye dönük ve kişilerarası kriterlere göre nasıl tanımladıklarına bağlı olarak sırasıyla *görev* (task), *öz* (self) ve *diğer* (other) olmak üzere hedef yönelimleri üç grupta incelenmiştir. Sonuç olarak bu modelin boyutları şunlardır: *görev-yaklaşma* (task-approach), *görev-kaçınma* (task-avoidance), *öz-yaklaşma* (self-approach), *öz-kaçınma* (self-avoidance), *diğer-yaklaşma* (other-approach) ve *diğer-kaçınma* (other-avoidance). Görev-yaklaşma hedefi göreve yönelik yeterlik kazanmak üzerinde yoğunlaşırken, görev-kaçınma hedefi bir görevde yetersiz olmaktan kaçınmaya odaklanmıştır. Öz-yaklaşma hedefine sahip öğrenciler daha önceki performanslarından daha iyisini yaparak yeterliklerini artırmaya önem verirken, öz-kaçınma hedefine sahip olan öğrencilerse daha öncekinden kötü yapmaktan sakınarak yetersizlikten kaçınmaya önem vermektedir. Son olarak diğer-yaklaşma hedefinde amaç diğer öğrencilerden daha iyi yapmak iken, diğer-kaçınma hedefinde ise diğerlerinden daha kötü yapmaktan kaçınmaktır. Elliot ve arkadaşları (2011), 3 x 2 Başarı Hedefleri Modeli’ni dikkate alarak önceki ölçekleri güncellemişlerdir. Önceki ölçeklerden farklı olarak, öğrencilerin ders materyalini neden öğrendikleri yerine sınavlara neden hazırlandıkları üzerinde durulmaktadır. Doğrulamalı faktör analizleri sonucunda en son ortaya attıkları altı boyutlu modelin ikili, üçlü ve dörtlü modellerle kıyaslandığında en iyi sonucu verdiğini bulmuşlardır (Elliot ve ark., 2011). Başarı Hedefleri Kuramı kapsamında son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde 3 x 2 Modeli’nin farklı örneklem gruplarında geçerlik ve güvenilirliğinin test edildiği araştırmalar ön plana çıkmaktadır. Hong Kong (Ning, 2018), Avusturya (Lüftenegger ve ark., 2016) ve Filipinler’de (David, 2014) lisans öğrencileriyle; İspanya’da lise öğrencileriyle (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Saborit ve Méndez-Alonso, 2017); Tayvan’da ortaokul ve lise öğrencileriyle (Wu, 2012); Fransa (Mascret, Elliot ve Cury, 2017) ve Türkiye’de (Yerdelen ve Padır, 2017) öğretmenlerle; Fransa (Mascret, Elliot ve Cury, 2015) ve Birleşik Krallık’ta (Madigan, Stoeber ve Passfield, 2017) sporcularla ya da Amerika Birleşik Devletleri’nde çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Yang, Taylor ve Cao, 2016) yapılan çalışmalarda hedef yönelimlerini ölçmede en uygun modelin en güncel model olan 3 x 2 Başarı Hedefleri Modeli olduğu görülmektedir.

Başarı Hedefleri Kuramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin hedef yönelimlerini açıklayan farklı modeller olduğu görülmektedir. Ampirik çalışmaların sonuçları ve teorik bilgiler dikkate alınarak ikili (Meece ve ark., 1988; Pintrich ve De Groot, 1990), üçlü (McGregor ve Elliot, 2002; Wolters, 2004), dörtlü (Bartels ve Magun-Jackson, 2009; Conroy ve Elliot, 2004; Van Yperen, 2006) ve altılı (Elliot ve ark., 2011; Mascret ve ark., 2015; Mascret ve ark., 2017) modeller ortaya atılmıştır. Dolayısıyla, Başarı Hedefleri Kuramı’nın dinamik bir şekilde geliştiği, zamanla farklı modellerin ortaya atıldığı ve her yeni modelle birlikte var olan ölçme araçlarının da güncellendiği göze çarpmaktadır. Bu durum var olan çalışmaların karşılaştırılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin hedef yönelimlerinin diğer değişkenlerle ilişkilerini incelemeye önce, hedef yönelimlerini açıklamada en uygun modelin hangisi olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. İlgili alanyazın ışığında, bu çalışmada Elliot ve arkadaşları (2011) tarafından güncellenen 3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği’ni öğretmen adayları ile çalışarak Türkçe’ye uyarlamak hedeflenmiştir. Çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir: “3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği’nin Türkçe versiyonunun geçerliliği ve güvenilirliği nasıldır?”

Yöntem

Çalışma Grubu

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği, öğrenci hedeflerini yansıtan genel ifade edilen maddeler içerdiğinden farklı derslerde kullanılabilir. Bu çalışmada, ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Elliot ve ark.'nın (2011) da yaptığı gibi üniversite düzeyinde "Eğitim Psikolojisi" dersi kapsamında yapılmıştır. Bu yüzden, çalışma grubu Ankara'da farklı üniversitelerde "Eğitim Psikolojisi" dersini alan öğretmen adaylarını içermektedir. Araştırma pilot ve asıl çalışma olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır ve her iki çalışma grubunun demografik bilgileri ayrı ayrı açıklanmıştır.

Pilot çalışma Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde yapılmıştır. Veriler ders saatleri içerisinde toplandığından, çalışmaya derse devam eden öğrenciler katılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi, cinsiyet ve lisans programına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Pilot çalışmaya, Ankara'da bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde "Eğitim Psikolojisi" dersini alan toplam 198 öğretmen adayı katılmıştır. Bu üniversitede "Eğitim Psikolojisi" dersi tüm programlara ikinci sınıfta zorunlu ders olarak verildiğinden, katılımcıların çoğunluğu (% 91,9) ikinci sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaşı 18 ile 29 arasında değişmektedir (*Ort.*=20.40; *Std.Sap.*=1.40). Pilot çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 155'i kız ve 42'si erkektir, bir öğretmen adayı cinsiyet belirtmemiştir. "Eğitim Psikolojisi" dersinin şubeleri farklı programlardan öğrencilerden olduğundan, katılımcıların bölümlere göre dağılımı çeşitlilik göstermektedir.

Tablo 1. Pilot Çalışmaya Katılanların Demografik Bilgileri

		Frekans	Yüzde
Sınıf Seviyesi	2	182	91.9
	3	9	4.5
	4	1	.5
	5	1	.5
	Belirtmeyen	5	2.5
Cinsiyet	Kız	155	78.3
	Erkek	42	21.2
	Belirtmeyen	1	.5
Program	Kimya Öğretmenliği	1	.5
	Fizik Öğretmenliği	3	1.5
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	11.1
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	39	19.7
	İngilizce Öğretmenliği	70	35.4
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği	29	14.6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	16.2
	Belirtmeyen	2	1.0
Toplam		198	100

Asıl çalışma ise Ankara'daki başka bir devlet üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde yapılmıştır. Pilot çalışmada olduğu gibi veriler ders saatlerinde toplanmış ve çalışmaya derse devam eden öğrenciler katılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi, cinsiyet ve lisans programına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Asıl çalışmaya "Eğitim Psikolojisi" dersi alan yaşları 18 ile 32 arasında değişen (*Ort.*=19.14; *Std.Sap.*= 1.41) toplam 311 öğretmen adayı katılmıştır. Bu üniversitede "Eğitim Psikolojisi" dersi tüm programlara ilk sınıfta zorunlu ders olarak verildiğinden, katılımcıların çoğunluğu yüzde 98,4 oranı ile birinci sınıf öğrencisidir. Asıl çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 246'sı kız (% 79.1) ve 59'u erkektir (% 19.0), altı öğretmen adayı cinsiyet belirtmemiştir. Katılımcıların okudukları lisans programına göre frekansı 14 ile 85 arasında değişmektedir.

Tablo 2. Asıl Çalışmaya Katılanların Demografik Bilgileri

		Frekans	Yüzde
Sınıf Seviyesi	1	306	98.4
	2	2	.6
	4	2	.6
	Belirtmeyen	1	.3
Cinsiyet	Kız	246	79.1
	Erkek	59	19.0
	Belirtmeyen	6	1.9
Program	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	28	9.0
	Öğretmenliği		
	Sınıf Öğretmenliği	64	20.6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	34	10.9
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	30	9.6
	Fransızca Öğretmenliği	14	4.5
	Almanca Öğretmenliği	56	18.0
	İngilizce Öğretmenliği	85	27.4
	Toplam	311	100

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Elliot ve arkadaşları (2011) tarafından 3 x 2 Başarı Hedefleri Yapısı dikkate alınarak güncellenen “3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar güncelleme aşamasında ilk madde havuzunu farklı örneklem gruplarında test etmelerine rağmen, bu çalışmaların sonuçlarını makalede rapor etmemişlerdir (Elliot ve ark., 2011). Araştırmacılar, ölçeğin son hali için her bir hedef yapısını (görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğer-yaklaşma, diğer-kaçınma) en iyi yansıtan üç maddeyi seçmişlerdir. Ölçeğin Türkçe versiyonundaki örnek maddeler şunlardır: görev-yaklaşma için “Çok sayıda soruyu doğru yanıtlamak için.”, görev-kaçınma için “Çok sayıda soruyu boş bırakmamak için.”, öz-yaklaşma için “Geçmişteki benzer sınavlara göre daha iyi yapmak için.”, öz-kaçınma için “Bu tür sınavlarda normalde yaptığımdan daha kötü yapmamak için.”, diğer-yaklaşma için “Diğer öğrencileri geçmek için.” ve diğer-kaçınma için “Diğer öğrencilerden daha kötü yapmamak için.”. Katılımcılar yedili Likert ölçeği formatında cevap vermişlerdir: 1 için “hiç yansıtmıyor”; 2 ile 3 arası için “çok az yansıtıyor”; 4 için “orta derecede yansıtıyor”; 5 ile 6 arası için “çok yansıtıyor” ve 7 için “tam olarak yansıtıyor”. 18 madde ve altı alt boyuttan oluşan güncellenen ölçek iki farklı çalışmada test edilmiştir. İlk çalışma Almanya’da Almanca ve diğer çalışma ABD’de İngilizce olarak gerçekleştirilmiştir (Elliot ve ark., 2011). Yapı geçerliğini test etmek için her iki çalışmada da önerilen 3 x 2 modeli ve 10 alternatif model için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, iç tutarlık için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Almanya örneklemini için aşağıdaki uyum indeksleri dikkate alındığında veriler önerilen 3 x 2 modelini desteklemektedir: χ^2 'nin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) ($192.71/120$) = 1.61; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) = .95, Tucker-Lewis indeksi (TLI) = .94 ve yaklaşım hatasının kök ortalama karesi (RMSEA) = .070 (Elliot ve ark., 2011). Standardize edilmiş faktör yükleri .52 ile .95 değerleri arasında bulunmuştur. Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı değerleri .77 (öz-yaklaşma) ile .93 (diğer-yaklaşma) arasında değişmektedir. Hedef yapıları arasındaki iç korelasyon değerleri ise .10 (öz-yaklaşma ve diğer-kaçınma hedefleri arasında) ile .83 (diğer-yaklaşma ve diğer-kaçınma hedefleri arasında) arasında değişmektedir.

ABD örneklemini için biraz daha iyi sonuçlar bulunmuştur (Elliot et al., 2011). Aşağıdaki uyum indekslerine göre veriler 3 x 2 modeline iyi bir uyum sağlamıştır: χ^2/sd ($229.97 / 120$) = 1.92, CFI = .98, TLI = .97 ve RMSEA = .054. Standardize edilmiş faktör yükleri .71 ile .95 değerleri arasında bulunmuştur. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları .83 (öz-yaklaşma) ile .92 (diğer-yaklaşma) arasında değişmektedir. Hedef yapıları arasındaki iç korelasyon değerleri ise .26 (öz-yaklaşma ve diğer-yaklaşma hedefleri arasında) ile .79 (diğer-yaklaşma ve diğer-kaçınma hedefleri arasında) arasında değişmektedir.

Bu çalışmada, ölçek araştırmacılar tarafından orijinal çalışmada olduğu gibi “Eğitim Psikolojisi” dersi kapsamında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin üst kısmında genel olarak “Bu dersin sınavlarına neden çalışıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Daha sonra 18 ölçek maddesi öğrencilerin neden bu derse çalıştıklarını

açıklayan ifadeleri içerecek şekilde listelenmiştir. Ölçeğin yanıtlanmasında 1'den (hiç yansıtmıyor) 7'e (tam olarak yansıtmıyor) kadar olan yedili Likert ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar "Bulgular" başlığı altında detaylı açıklanmıştır.

Ölçek Uyarlama Aşamaları

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması sırasında şu aşamalar takip edilmiştir. İlk olarak Dr. Andrew J. Elliot ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için gerekli izin alınmıştır. Çalışmanın başlangıcında ölçekteki maddeler, yazarlar tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Aynı zamanda akademik motivasyon konusunda çalışmaları olan, kimya eğitiminde doktora yapmış ve İngilizce diline hakim üç uzman araştırmacıdan ölçek maddelerini Türkçe'ye çevirmeleri istenmiştir. Daha sonra yazarlar bir araya gelerek kendileri de dâhil beş farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilen ölçek maddelerini incelemiş ve farklı görüşleri değerlendirerek ölçeğin ilk formu için en uygun ifadeleri belirlemişlerdir.

Bir sonraki aşamada ölçeğin ilk formunda Türkçe'ye çevrilen maddelerin ölçeğin orijinal dilindeki (İngilizce) maddeleri yansıtmayı yansıtmadığını test etmek için İngilizce Eğitimi alanında uzman üç farklı araştırmacıdan birbirinden bağımsız olarak geri-çeviri yapmaları istenmiştir. Yazarlar, geri çeviri aşamasına göre ölçek maddelerinde herhangi bir değişikliğin gerekip gerekmediğini tartışmak için ikinci kez bir araya gelmişlerdir. İki maddenin sözcüklerinde küçük değişiklikler yapıldıktan sonra ölçeğin ikinci formu elde edilmiştir. Geri çeviriden sonra orijinal ölçekteki "To perform better on the exams in this class than I have done in the past on these types of exams." maddesindeki "perform" kelimesi Türkçe çeviride "yaptığımdan" yerine "gösterdiğimden" olarak değiştirilmiştir. Diğer değiştirilen madde ise orijinal ölçekteki "To do better on the exams in this class than I typically do in this type of situation." maddesidir. Bu maddede yer alan "I typically do" kalıbı için kullanılan "bana has olandan" ifadesi "genellikle yaptığımdan" şeklinde değiştirilmiştir.

Bundan sonraki aşamada ölçek maddeleri Türkçe'ye uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi için Türk Dili alanında uzman bir araştırmacıya gönderilmiştir. Yazarlar, herhangi bir düzeltmeye gerek olup olmadığını değerlendirmek için bir kez daha toplanmışlardır. Bu kez uzman tarafından herhangi bir değişiklik önerilmediği için ölçeğin ikinci formu aynı şekilde kalmıştır.

Son aşamada, daha önce "Eğitim Psikolojisi" dersini almış üç öğretmen adayından ölçeği yanıtlamaları istenmiş ve formu doldurduktan sonra ölçekteki ifadeler konusunda görüşleri alınmıştır. Katılımcılar, ölçeğin anlaşılmasının ve yanıtlamanın kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Türkçe çeviride her maddede kullanılan "sınavda" kelimesinin, her maddede tekrar ettiğinden ve ölçeğin üzerinde genel bir soru ifadesi (*Bu dersin sınavlarına neden çalışıyorsunuz?*) yer aldığından kaldırılabilirliğini önermişlerdir. Yapılan öneri dikkate alınarak tekrarlayan "sınavda" kelimesi tüm maddelerden kaldırılmıştır. Bu düzeltmeden sonra ölçeğin üçüncü formu elde edilmiş ve ölçek pilot çalışmada uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Ölçeğin üçüncü hali pilot çalışmada uygulanmıştır. Puanların geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve iç tutarlılığı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Pilot çalışma sonucunda, ölçek puanlarının güvenilir olduğu bulunmuştur. Ancak düşük faktör yüküne sahip iki maddenin (Madde 2 için .53 ve Madde 6 için .48) iyi çalışmadığı görülmüştür. Bu maddelerin geliştirilmesi için motivasyon konusunda çalışmaları olan, kimya eğitiminde doktora yapmış ve İngilizce diline hakim dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak kaçınma türü hedeflerin altında yer alan maddeler, ifadelere açıklık getirmek için olumsuz cümle yapısında yazılmıştır. Bu aşamaya kadar olan tüm değişiklikler yapıldıktan sonra, orijinal ölçekteki "To avoid doing worse than other students on the exams in this class." maddesi dördüncü formda "Diğer öğrencilerden daha kötü **yapmamak** için." şeklinde ifade edilmiştir.

Pilot çalışma sonrası düzeltilen ölçek, asıl çalışmada uygulanmıştır. Pilot çalışmada olduğu gibi geçerlik için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve iç tutarlılığı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar 3 x 2 modelini desteklemiş ve ölçeğin son hali elde edilmiştir. Ek olarak, puanların oldukça güvenilir olduğu bulunmuştur.

Etik Konular ve Veri Toplama Süreci

Çalışma öncesinde ilgili üniversitelerin İnsan Araştırmaları Etik Kurullarından ayrı ayrı gerekli izinler alınmıştır. Veri toplamadan önce katılımcılara Gönüllü Katılım Formu dağıtılarak çalışmanın amacı, gönüllü katılım ve cevapların gizliliği hakkında bilgilencmeleri sağlanmıştır. Gönüllü katılım için formu imzalayarak onay

veren öğretmen adaylarına ölçekler dağıtılmıştır. Tüm ölçekler birinci yazar tarafından uygulanmıştır. Verilerin toplanması 5 dakikası Gönüllü Katılım Formunun doldurulması ve 15 dakikası ölçeklerin yanıtlanması olmak üzere ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Analizlerden önce veri temizleme işlemi yapılmıştır. Öncelikle, veri girişi sırasındaki olası hatalar kontrol edilerek aralık dışına çıkan puanlar düzeltilmiştir. Daha sonra, ölçek maddelerinde bulunan kayıp verilerin oranı kontrol edilmiştir. En yüksek oran, pilot çalışma için % 1,52 (197 katılımcıdan üçü) ve ana çalışma için % 1,93 (311 katılımcıdan altısı)'dür. Kayıp verilerin oranı % 5'in altında olduğu için (Tabachnick ve Fidell, 2007), ortalama atama yöntemi güvenli bir şekilde uygulanmış ve kayıp verilere ilgili maddenin ortalama değeri atanmıştır. Diğer taraftan, tanımlayıcı değişkenler (sınıf düzeyi, cinsiyet ve lisans programı) geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde kullanılmadığından kayıp veriler olduğu gibi bırakılmıştır. Bu değişkenler çalışma grubu açıklanırken "Belirtmeyen" şeklinde rapor edilmiştir.

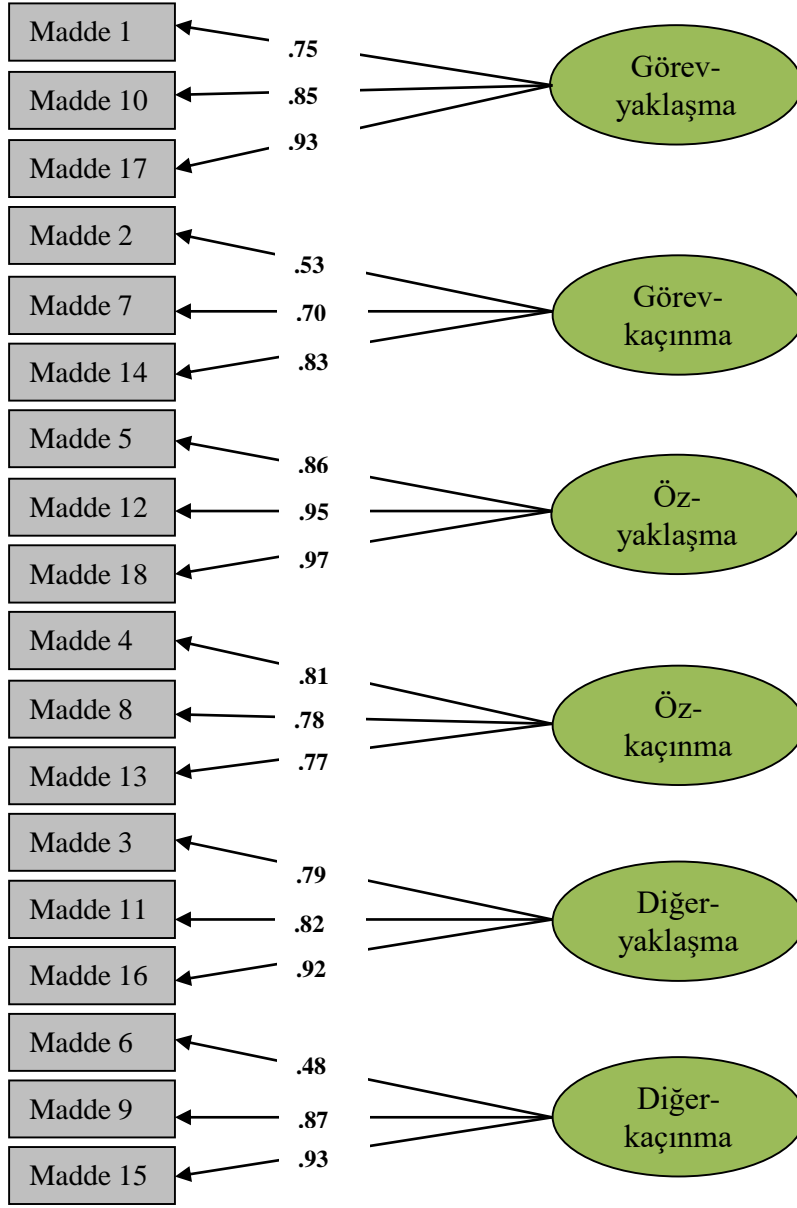
Ölçekten elde edilen skorların geçerliğini test etmek için Elliot ve ark., (2011)'nin yaptığı gibi "ikili", "üçlü", "2 x 2" ve "3 x 2" modelleri ile birlikte alternatif tüm modeller hem pilot hem de asil çalışmadan elde edilen veriler için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi LISREL programı kullanılarak yapılmış ve sonuçlar değerlendirilirken ki-kare (χ^2), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlandırılmamış uyum indeksi (NNFI), yaklaşım hatasının kök ortalama karesi (RMSEA) ve standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR) değerleri kullanılmıştır. χ^2 analizi örneklem büyüklüğünden etkilediğinden χ^2 'nin serbestlik derecesine (sd) bölünmesiyle elde edilen oran (χ^2/sd) kullanılır: $\chi^2/sd < 3$ olması model veri uyumunun oldukça iyi olduğunu göstermektedir, ancak $\chi^2/sd < 5$ de kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2005). NNFI ve CFI için .90'ın üzerindeki değerler için model iyi uyum göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005). RMSEA için .05'in altındaki değerler veri model uyumunun iyi, .05 ile .08 arasındaki değerler orta düzeyde ve .10'un üzerindeki değerler de zayıf olduğunu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Son olarak, SRMR için .05'ten küçük değerler iyi bir model-veri uyumu olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005). Ayrıca geçerlik için ek kanıt sunmak amacıyla madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Diğer taraftan skorların iç tutarlılığını test etmek için SPSS programı yardımıyla her bir boyut için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca betimsel analizler kapsamında ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Son olarak korelasyon analizi ile boyutlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir.

Bulgular

Pilot Çalışmanın Bulguları

"3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği"nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikli olarak, pilot çalışmadan elde edilen verilerin 6 faktörlü yapı (3 x 2 veya temel model) ile uyum sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir (Şekil 1). Analiz sonuçlarına göre izleyen uyum indeksleri dikkate alındığında verilerin altı-faktörlü yapı ile iyi uyum sağlamadığı görülmüştür: $\chi^2/sd = 985.34/120 = 8.21$, CFI = .78, NNFI = .71, RMSEA = .18 (90% güven aralığı = .16, .19) ve SRMR=.15. Bu değerlere göre veriler altı faktörlü yapı ile iyi uyum göstermemiştir. Faktör yüklerinin .48 ile .97 arasında değiştiği bulunmuştur. Madde 2 (Sınavda diğer öğrencilerden daha kötü yapmaktan kaçınmak için) ve Madde 6'nın (Sınavda yanlış cevap vermekten kaçınmak için) iyi çalışmadığı görülmüştür. Faktör yükleri Madde 2 için .53 ve Madde 6 için .48 olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Pilot Çalışmada Test Edilen Altı Faktörlü Yapı (Temel Model)

Daha sonra orijinal çalışmada da yapıldığı gibi temel model (3 x 2 modeli) 10 farklı alternatif modelle, verilerin bu modellerden herhangi biri ile uyum gösterip göstermediğini test etmek için karşılaştırılmıştır (Elliot ve ark., 2011). Pilot çalışmada test edilen farklı modellere ait uyum indeksleri Tablo 3'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde tüm modeller için uyum indekslerinin yetersiz olduğu; ancak verilere en iyi uyum sağlayan modelin 3 x 2 modeli olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Pilot Çalışmada Test Edilen Farklı Modellere Ait Uyum İndeksleri

Model	χ^2 (N=197)	sd	χ^2/df	CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
3 x 2 modeli (Temel Model)	985.34	120	8.21	.78	.71	.18	.15
2 x 2 modeli	1150.95	129	8.92	.73	.68	.19	.16
Üçlü model	1164.03	132	8.82	.73	.69	.20	.16
İkili model	1217.89	134	9.09	.72	.68	.20	.17
Görev-yaklaşma/görev-kaçınma modeli	1151.76	125	9.21	.73	.67	.21	.15
Öz-yaklaşma/öz-kaçınma modeli	1039.15	125	8.31	.76	.71	.19	.16
Diğer-yaklaşma/diğer-kaçınma modeli	1062.67	125	8.50	.76	.70	.18	.17
Yaklaşma modeli	1630.20	129	12.64	.61	.54	.30	.23
Kaçınma modeli	1288.03	129	9.98	.70	.64	.22	.15
Tanım modeli	1211.48	132	9.18	.72	.67	.20	.17
Değerlik modeli	1885.62	134	14.07	.54	.48	.31	.16

Verilerin test edilen modellerden hiçbiri ile iyi bir şekilde uyum sağlamadığı görüldükten sonra bu durumun sebebi motivasyon konusunda çalışmaları olan, kimya eğitiminde doktora yapmış ve İngilizce diline hakim dört uzmana sorulmuştur. Uzmanlar İngilizce dilindeki “avoid” kelimesine karşılık Türkçe çeviride kullanılan “kaçınmak” kelimesinin yaygın kullanılmadığı için ifadelerin anlaşılır olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kaçınmak” kelimesini kullanmak yerine maddelerin olumsuz yazılmasının ifadeyi netleştireceğini önermişlerdir. Uzmanların önerileri doğrultusunda görev-kaçınma, öz-kaçınma ve diğer-kaçınma alt boyutlarına ait maddelerde “kaçınmak” fiilini kullanmak yerine maddeler olumsuz cümle yapısında yazılmıştır. Örneğin Madde 2 “Diğer öğrencilerden daha kötü **yapmamak** için.” şeklinde düzeltilmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak ölçeğin son hali elde edilmiştir.

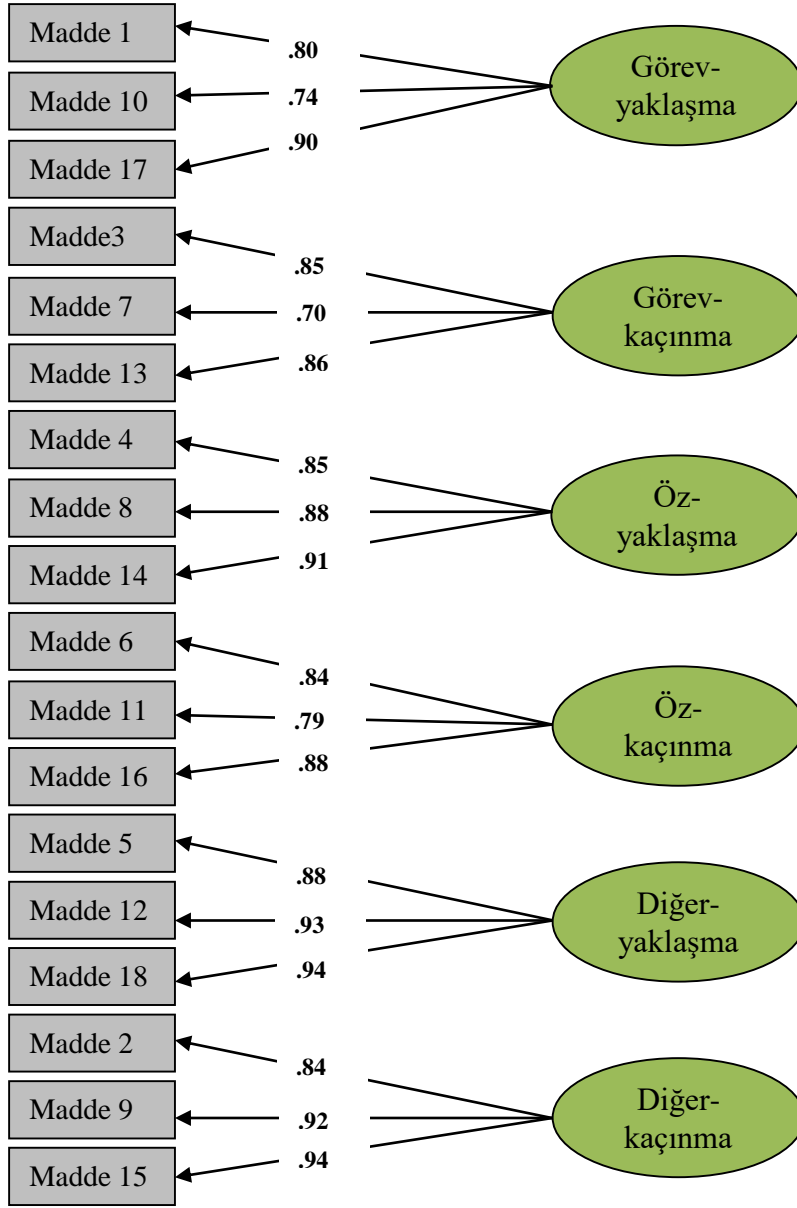
Altı faktörlü yapı için SPSS programı yardımıyla Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve .70 ve üzeri değerlere sahip faktörlerin oldukça güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Nunnally & Bernstein, 1994). Sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir. Boyutların güvenilirlik değerleri .76 (diğer-kaçınma) ile .92 (diğer-yaklaşma) arasında değişmektedir. Yalnızca “öz-yaklaşma” faktörü için .69 değeri bulunmuştur; bu değer de .70’e oldukça yakındır. Bunun sonucunda her bir faktörün oldukça güvenilir puanlar verdiği söylenebilir.

Tablo 4. Pilot Çalışma için Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Güvenirlik katsayısı
Görev-yaklaşma	.84
Görev-kaçınma	.78
Öz-yaklaşma	.69
Öz-kaçınma	.84
Diğer-yaklaşma	.92
Diğer-kaçınma	.76

Asıl Çalışmanın Bulguları

Pilot çalışma sonuçları ve uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli değişiklikler yapılan ölçek asıl çalışmada uygulanarak son hali verilmiştir. Bu aşamada yapı geçerliğini test etmek için LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Altı faktörlü yapı için uyum indeksleri incelendiğinde [$\chi^2/sd= 521.84/120 = 4.35$, CFI = .92, NNFI = .90, RMSEA = .10 (%90 güven aralığı= .09, .11) ve SRMR = .042] verinin modele iyi uyum sağladığı görülmüş ve ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Faktör yükleri incelendiğinde .70 ile .94 arasında değiştiği bulunmuştur (Şekil 2). Bu değerler, ideal değerlere yakındır. Kline (2005) ideal olarak bir maddeye ait varyansın %50’sinin ilgili faktöre ait olmasını önermektedir.



Şekil 2. Asıl Çalışmada Test Edilen Altı Faktörlü Yapı (Temel Model)

Öğretmen adaylarının sahip oldukları hedef yönelimlerini açıklamada diğer modellerin daha iyi çalışıp çalışmadığını test etmek için temel modeldeki altı faktörlü yapı orijinal çalışmada test edilen 10 alternatif model ile karşılaştırılmıştır (Elliot ve ark., 2011). Her bir modele ait uyum indeks değerleri Tablo 5’de özetlenmiştir. Sonuçlar, verilere en iyi uyum sağlayan modelin temel model (3 x 2 modeli) olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 5. Asıl Çalışmada Test Edilen Farklı Modellere Ait Uyum İndeksleri

Model	χ^2 (N=276)	sd	χ^2/df	CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
3 x 2 modeli (Temel Model)	521.84	120	4.35	.92	.90	.10	.042
2 x 2 modeli	813.51	129	6.31	.87	.84	.15	.058
Üçlü model	858.22	132	6.50	.86	.84	.16	.060
İkili model	908.74	134	6.78	.85	.83	.16	.062
Görev-yaklaşma/görev-kaçınma modeli	539.64	125	4.32	.92	.90	.11	.045
Öz-yaklaşma/öz-kaçınma modeli	564.65	125	4.52	.92	.90	.12	.044
Diğer-yaklaşma/diğer-kaçınma modeli	603.13	125	4.82	.91	.89	.12	.045
Yaklaşma modeli	1541.97	129	11.95	.73	.68	.22	.11
Kaçınma modeli	1295.92	129	10.05	.78	.73	.20	.097
Tanım modeli	628.19	132	4.76	.90	.89	.12	.049
Değerlik modeli	1917.94	134	14.31	.66	.61	.29	.110

Geçerlilik için ek kanıt toplamak amacıyla korelasyon tekniği kullanılmıştır. Maddelerin ilgili hedef türünü öngörülmesi şeklinde ölçüp ölçmediğini test etmek için madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Toplam puanlar yerine faktör puanları yorumlandığından, bir faktör altındaki madde puanları ile ilgili faktör puanı arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Her madde için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 6'da verilmiştir. Korelasyon katsayıları .73'den (Madde 1 ile görev-yaklaşma hedefi arasında) .94'e (Madde 12 ile diğer-yaklaşma hedefi ve Madde 9 ile diğer-kaçınma hedefi arasında) değişiklik göstermektedir. Bu sonuçlar maddelerin önerilen hedef yapısını oldukça iyi ölçtüğünü göstermektedir.

Tablo 6. Faktörlere ait Maddeler Arasındaki ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Faktör		Madde 1	Madde 10	Madde 17
Görev-yaklaşma	Madde 1	1.00		
	Madde 10	.39**	1.00	
	Madde 17	.55**	.66**	1.00
	İlgili Faktör Puanı	.73**	.83**	.89**
		Madde 3	Madde 7	Madde 13
Görev-kaçınma	Madde 3	1.00		
	Madde 7	.51**	1.00	
	Madde 13	.65**	.55**	1.00
	İlgili Faktör Puanı	.85**	.83**	.86**
		Madde 4	Madde 8	Madde 14
Öz-yaklaşma	Madde 4	1.00		
	Madde 8	.67**	1.00	
	Madde 14	.74**	.75**	1.00
	İlgili Faktör Puanı	.90**	.88**	.92**
		Madde 6	Madde 11	Madde 16
Öz-kaçınma	Madde 6	1.00		
	Madde 11	.60**	1.00	
	Madde 16	.74**	.60**	1.00
	İlgili Faktör Puanı	.89**	.83**	.90**
		Madde 5	Madde 12	Madde 18
Diğer-yaklaşma	Madde 5	1.00		
	Madde 12	.79**	1.00	
	Madde 18	.76**	.84**	1.00
	İlgili Faktör Puanı	.91**	.94**	.93**
		Madde 2	Madde 9	Madde 15
Diğer-kaçınma	Madde 2	1.00		
	Madde 9	.76**	1.00	
	Madde 15	.72**	.84**	1.00
	İlgili Faktör Puanı	.90**	.94**	.92**

** p<.01

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği'nin yapı geçerliği sağlandıktan sonra, alt boyutlar için güvenilirlik analizi yapılmıştır. SPSS programı yardımıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, .80 ile .92 arasında değişen değerler bulunmuştur (Tablo 7). Buna göre ölçek bütün faktörleri yüksek güvenilirlikte ölçmektedir. Buna ek olarak, ölçeğin son hali için her boyutun altındaki madde numaraları Tablo 7'de verilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun tamamı için Ek 1'e bakınız.

Tablo 7. Asıl Çalışma için Güvenirlik Katsayıları

Alt boyut	Güvenirlik katsayısı	Madde Numarası
Görev-yaklaşma	.80	1, 10, 17
Görev-kaçınma	.80	3, 7, 13
Öz-yaklaşma	.88	4, 8, 14
Öz-kaçınma	.85	6, 11, 16
Diğer-yaklaşma	.92	5, 12, 18
Diğer-kaçınma	.91	2, 9, 15

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Elliot ve arkadaşları (2011) tarafından güncellenen orijinal ölçek ile aynı faktör yapısını gösterdiği ve ilgili faktörleri yüksek güvenilirlikle ölçtüğü bulunduktan sonra asıl çalışma için betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 8'de özetlenmiştir. Ölçeğin boyutları için ortalama değerler incelendiğinde, "Eğitim Psikolojisi" dersinin sınavlarına hazırlanırken öğretmen adaylarının en çok görev-yaklaşma (*Ort.*=5.30; *Std.Sap.*= 1.39) en az diğer-yaklaşma (*Ort.* =4.00; *Std.Sap.*= 1.75) hedefine sahip oldukları görülmüştür. Buna göre öğretmen adayları en çok göreve yönelik yeterlik kazanmak üzerinde yoğunlaşırken, en az diğer öğrencilerden daha iyi yapmaya önem vermektedirler.

Ayrıca ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır: en yüksek korelasyon .87 değeri ile diğer-yaklaşma ve diğer-kaçınma hedefleri arasında, en düşük korelasyon ise .43 değeri ile görev-yaklaşma ve diğer-yaklaşma hedefleri arasında bulunmuştur. Buna göre, diğer öğrencilerden daha iyi yapmaya odaklanan öğrenciler aynı zamanda diğerlerinden daha kötü yapmaktan kaçınmaktadır.

Tablo 8. Ortalama, Standart Sapma ve Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

	<i>Ort.</i>	<i>Std.Sap.</i>	1	2	3	4	5	6
1. Görev-yaklaşma	5.30	1.39	1.00					
2. Görev-kaçınma	4.98	1.41	.79**	1.00				
3. Öz-yaklaşma	4.83	1.60	.69**	.65**	1.00			
4. Öz-kaçınma	4.87	1.44	.67**	.69**	.86**	1.00		
5. Diğer-yaklaşma	4.00	1.75	.43**	.49**	.56**	.58**	1.00	
6. Diğer-kaçınma	4.15	1.72	.45**	.55**	.56**	.65**	.87**	1.00

** p<.01

Tartışma ve Sonuç

Başarı Hedefleri Kuramı ile ilgili alanyazındaki en önemli sorun hedef yönelimlerinin farklı modeller kullanılarak açıklanması sonucunda mevcut çalışmalar karşılaştırmadaki güçlüğüdür. Bu nedenle öğrencilerin hedef yönelimlerini belirlemede hangi modelin uygun olduğu üzerinde tartışmalar sürmektedir. Son beş yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı kültür ve örneklem gruplarında en güncel model olan 3 x 2 modelinin uygunluğunu test eden çalışmalar dikkat çekmektedir (Mascret ve ark., 2015; Mascret ve ark., 2017; Lüftenegger ve ark., 2016; Ning, 2018; Wu, 2012). Benzer şekilde bu araştırma kapsamında Elliot ve arkadaşları (2011) tarafından 3 x 2 modeline göre güncellenen Hedef Yönelimi Ölçeği üniversite düzeyinde Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin Türk öğretmen adaylarının sahip oldukları hedef yönelimlerini geçerli ve güvenilir sonuçlarla ölçüp ölçmediği test edilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini test ederken Elliot ve arkadaşları (2011)'nin yaptığına benzer şekilde hem 3 x 2 modelindeki faktör yapısı hem de alternatif tüm modeller için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikli olarak pilot çalışmada uyum indeksleri hiçbir model için kabul edilebilir sınırlar içinde çıkmasa da en iyi sonuçlar 3 x 2 modeli için elde edilmiştir. Bu aşamada faktör yükü .70'in altındaki iki madde için uzman görüşü

sorulmuştur. İngilizce ölçekte kaçınma türü hedefleri açıklarken kullanılan “avoid” kelimesinin Türkçe karşılığı olan “kaçınmak” fiilinin kültürümüzde yaygın kullanılmadığı için ifadelerin anlaşılmasını zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle ifadeleri sadeleştirmek için ölçeğin bütününde kaçınma türü hedefler için “kaçınmak” kelimesini kullanmak yerine cümleler yapıcı olumsuz hale getirilmiştir. Örneğin diğer-kaçınma alt boyutundaki ikinci madde ölçeğin son halinde “Diğer öğrencilerden daha kötü yapmamak için.” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçeğin düzeltilmiş halinin uygulandığı asıl çalışmada aynı şekilde 3 x 2 modeli on farklı modelle karşılaştırılmış ve uyum indeksleri 3 x 2 modeli için en iyi sonucu vermiştir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının sahip oldukları hedef yönelimlerini ölçmede en uygun yapının 3 x 2 hedef yönelimi modeli olduğunu ve 18 maddeden oluşan altı faktörlü 3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği ile elde edilen puanların geçerli olduğunu göstermektedir. Son yıllarda farklı örneklem grupları ile yapılan araştırmalar da benzer şekilde 3 x 2 modelini desteklemektedir (Mascrot ve ark., 2015; Mascrot ve ark., 2017; Lüftenegeer ve ark., 2016; Ning, 2018; Wu, 2012). Ek kanıt için, maddelerin önerilen hedef yapısını oldukça iyi ölçtüğünü göstermektedir. O halde Elliot ve arkadaşlarının (2011) yeterliğin tanımını dikkate alarak 2 x 2 modelinde tanımlanan “öğrenmeye yönelik” hedefleri 3 x 2 modelinde “görev” ve “öz” şeklinde ayırmaları Türkiye örneklemini için de uygundur.

Bununla birlikte Kline (2005) ayırt edici geçerlik için (discriminant validity) faktörler arası korelasyon değerlerinin .85’i geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada hesaplanan 15 korelasyon değerinden yalnızca iki tanesi bu değeri çok az geçmektedir. Pearson korelasyon katsayısı değeri öz-yaklaşma ile öz-kaçınma faktörleri arasında .86 iken diğer-yaklaşma ve diğer-kaçınma faktörleri arasında .87 bulunmuştur. Bu durum daha önceki performanslarından daha iyisini yapmak isteyen öğrencilerin, aynı zamanda daha öncekinden kötü yapmaktan kaçındıklarını göstermektedir. Benzer şekilde diğer öğrencilerden daha iyi performansa sergilemek isteyen öğretmen adayları, onlardan daha kötü yapmaktan sakınılmaktadırlar. Diğer ikili karşılaştırmalarda korelasyon katsayısı .43 ile .79 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki yüksek ilişki öğrencilerin birbirinden farklı fakat birbiriyle ilişkili hedef yönelimlerine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, Elliot ve arkadaşları (2011)’nin ileri sürdüğü teorik yapıyı desteklemektedir: hedeflerin tanımı bakımından aynı varyansı paylaşan faktörler arası korelasyon değerleri daha yüksek bulunmuştur.

3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği’nden elde edilen puanların geçerli olmasının yanında güvenilir olduğu bulunmuştur. Nunnally ve Bernstein (1994) Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması gerektiğini söylemektedir. Bu çalışmada .80 ile .92 arasında değişen değerler elde edilen puanların oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak 3 x 2 Hedef Yönelimi Ölçeği ile 18 madde ve altı boyutta geçerli ve güvenilir puanlar elde edilmektedir. Aynı zamanda uygulama kolaylığı da dikkate alınarak ilerleyen çalışmalarda araştırmacılar tarafından tercih edileceği düşünülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok görev-yaklaşma ($Ort.=5.30$) en az diğer-yaklaşma ($Ort.=4.00$) hedefine sahip olduklarını görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adayları çoğunlukla göreve yönelik yeterlik kazanmaya odaklanırken, en az diğer öğrencilerden daha iyi bir performans göstermek üzerinde durmaktadırlar. Bu durum, öğretmen adaylarının istenen motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını göstermektedir. Her ne kadar 3 x 2 Hedef Yönelimi Modeli ile ilgili yeterince ampirik çalışma olmasa da; önceki çalışmalar içsel standartlara göre başarılarını değerlendiren bireylerin (görev ve öz tanımlı hedeflere sahip bireyler) akademik olarak daha başarılı, diğer tanımlı hedeflere sahip olan bireylerin akademik olarak daha az başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrenme ortamlarında bireylerin başarılarını kendi belirledikleri standartlar doğrultusunda değerlendirmeleri desteklenmelidir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması öğretmen adaylarının sahip oldukları hedef yönelimlerinin en son güncellenen 3 x 2 modeline göre incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları hedefler ölçeğe verdikleri yanıtlar dikkate alınarak ölçülmüştür. Ancak mevcut çalışma, hedef yönelimlerinin akademik başarı gibi değişkenler üzerindeki etkisini içermemektedir, bu nedenle ilerleyen çalışmalarda farklı değişkenlerle ilişkiler nicel ve nitel yöntemler kullanarak araştırılabilir. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilecek veriler, öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde kullandıkları motivasyon kaynaklarının belirlenmesine olanak sağlayacak ve böylelikle daha etkili bir öğrenme ortamı oluşmasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca sonuçlar öğretmen yetiştirme programlarına da dönüt sağlayacaktır. Ölçek bu çalışmada sadece “Eğitim Psikolojisi” dersi alan öğretmen adaylarına uygulandığından diğer alanlarda uygulanması için o alanlarda da 3 x 2 modelinin geçerliliğini test etmek gerekmektedir.

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Bartels, J. M. & Magun-Jackson, S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 459–463.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 75-87.
- Conroy, D. E. ve Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping, 17*(3) 271-285.
- David, A. P. (2014). Analysis of the separation of task-based and self-based achievement goals in a Philippine sample. *Psychological Studies, 59*(4), 365-373.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social –cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.
- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 968-980.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Elliot, A.J., Murayama, K., ve Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*, 632-648.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J.M., Carter, S.M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316-330.
- Hulleman, C. S., & Rhee Bonney, C. (2006, April; co-organizers). *Defining and distinguishing mastery-avoidance goals: Definitions, domains, and assessment*. Symposium organized for the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Participants: S. Karabenick (chair), A. Elliot, C. Hulleman, C. Rhee Bonney, K. Barron, N. Van Yperen, J. M. Harackiewicz (discussant).
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology, 79*, 107–114.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology, 7*, 603.

- Madigan, D. J., Stoeber, J., & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3×2 achievement goal framework. *Psychology of Sport and Exercise, 28*, 120-124.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). Extending the 3 x 2 achievement goal model to the sport domain: The 3 x 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise, 17*, 7-14.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2017). The 3×2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology, 37*(3), 346-361.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 381–395.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514–523.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Saborit, J. A. P., & Méndez-Alonso, D. (2017). 3 x 2 classroom goal structures, motivational regulations, self-concept, and affectivity in secondary school. *The Spanish Journal of Psychology, 20*, 1-12.
- Ning, H. K. (2018). Psychometric Properties of the 3 x 2 Achievement Goal Questionnaire in a Hong Kong Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(3), 261-272.
- Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. & Smith, A. L. (2009). Achievement goals, self-handicapping, and performance: A 2 x 2 achievement goal perspective. *Journal of Sports Sciences, 27*, 1471-1482.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Sungur, S., & Şenler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation, 15*(1), 45-62.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York Allyn and Bacon.
- Van Yperen N.W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 x 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(11), 1432-1445.
- Wolters, C. A (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236–250.
- Wu, C. C. (2012). The cross-cultural examination of 3 x 2 achievement goal model in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 422-427.
- Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 achievement goal model in predicting online student test anxiety and help-seeking. *International Journal of E-Learning & Distance Education, 32*(1), 1–16.
- Yerdelen, S., & Padir, M. A. (2017). Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışması [Adaptation of 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers into Turkish: Validity and Reliability Study]. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 6*(3), 1027-1039.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Ziedner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.

EK 1

3 x 2 HEDEF YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeler bir öğrencinin “Eğitim Psikolojisi” dersinin sınavlarına çalışırken sahip olabileceği hedefleri içermektedir. Ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Ölçeği yanıtlarken, size **mantıklı geleni değil; sizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.** Lütfen, aşağıdaki her ifade için, kendinize şu soruyu sorun ve üzerinde birkaç saniye düşünün: “*Bu dersin sınavları için genellikle bu şekilde mi düşünüyorum?*” Eğer ifadenin **sizi tam olarak yansıttığını düşünüyorsanız 7’ yi**; eğer ifadenin **sizi hiç yansıtmadığını düşünüyorsanız 1’i** işaretleyiniz. Bu iki durum dışında ise 1 ve 7 arasında sizi en iyi tanımladığını düşündüğünüz numarayı işaretleyiniz.

BU DERSİN SINAVLARINA NEDEN ÇALIŞIYORSUNUZ?								
		hiç yansıtmıyor	çok az yansıtır	orta derecede yansıtır	çok yansıtır	tam olarak yansıtır		
1	Çok sayıda soruyu doğru yapmak için.	1	2	3	4	5	6	7
2	Diğer öğrencilerden daha kötü yapmamak için.	1	2	3	4	5	6	7
3	Yanlış cevap vermemek için.	1	2	3	4	5	6	7
4	Geçmişte benzer sınavlarda gösterdiğimden daha iyi bir performans göstermek için.	1	2	3	4	5	6	7
5	Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bu tür sınavlarda normalde yaptığımdan daha kötü yapmamak için.	1	2	3	4	5	6	7
7	Çok sayıda soruyu boş bırakmamak için.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bu tür durumlarda genellikle yaptığımdan daha iyi yapmak için.	1	2	3	4	5	6	7
9	Diğer öğrencilere göre daha başarısız olmamak için.	1	2	3	4	5	6	7
10	Soruların doğru cevaplarını bilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
11	Genel performans seviyeme göre daha kötü bir performans göstermemek için.	1	2	3	4	5	6	7
12	Diğer öğrencileri geçmek için.	1	2	3	4	5	6	7
13	Çok sayıda soruyu yanlış yapmamak için.	1	2	3	4	5	6	7
14	Geçmişteki benzer sınavlara göre daha iyi yapmak için.	1	2	3	4	5	6	7
15	Sınıf arkadaşlarıma göre daha kötü performans göstermemek için.	1	2	3	4	5	6	7
16	Daha önceki benzer sınavlarda yaptığımdan daha kötü yapmamak için.	1	2	3	4	5	6	7
17	Çok sayıda soruyu doğru yanıtlamak için.	1	2	3	4	5	6	7
18	Sınıf arkadaşlarımdan daha iyisini yapmak için.	1	2	3	4	5	6	7

Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederiz ☺

Visual Literacy, Cognitive Learning Approach and Instructional Technology

Dr. Öğretim Üyesi Zafer GÜNEY*

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.567480

Article History:

Received: 19.05.2019

Accepted: 06.07.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Visual Literacy,
Instructional Technology,
Visual Memory,
Visual Perception.

Article Type:

Review Article

Abstract

The development of technology has affected the contribution of perception management on learning in instructional technology with its acceleration as well as leading the interaction between people in social life. The development of technology makes it important to integrate the perceptual design language into the culture of the society. The concepts of "Visual Intelligence" and "Visual Memory" have a positive relationship with the concept of "visual literacy". Visual learning, visual thinking and visual communication, which form visual literacy, should be remembered in the learning process and should not be forgotten as a whole (Dwyer, 1994; İpek, 2003). The use of visuals in education and training is a factor that increases the effectiveness, efficiency and attractiveness of the learning-teaching process and positively affects motivation. The role of a material prepared in accordance with the instructional design models in the teaching-learning process must be effective to support the visual perception that can lead the instructional purpose. The teacher, who will realize the learning process and direct the perception of the student, should be able to master the characteristics of the student population while designing the learning process and materials, and plan with new technologies.

Görsel Okuryazarlık, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Öğretim Teknolojisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.567480

Makale Geçmişi:

Geliş: 19.05.2019

Kabul: 06.07.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Görsel Okuryazarlık,
Öğretim Teknolojisi,
Görsel Bellek,
Görsel Algılama.

Makale Türü:

Derleme

Öz

Teknolojinin gelişmesi, toplumsal hayatta insanlar arası etkileşimi yönlendirdiği gibi meydana getirdiği ivme ile öğretim teknolojisinde de algı yönetiminin öğrenme üzerindeki katkılarını etkilemiştir. Teknolojinin gelişmesi algısal tasarım dilinin toplumun kültürüne doğru entegre edilebilmesini önemli kılmaktadır. "Görsel zeka" ve "görsel bellek" kavramlarının, "görsel okuryazarlık" kavramı ile arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Burada görsel okuryazarlığı oluşturan görsel öğrenme, görsel düşünme ve görsel iletişimi de öğrenme sürecinde anımsamak ve bir bütün olduğunu unutmamak gerekir (Dwyer, 1994; İpek, 2003). Eğitim ve öğretimde görsellerin kullanılması, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini, verimliliğini ve çekiciliğini arttıran, motivasyonu olumlu etkileyen bir faktördür. Öğretim tasarımı modelleri doğrultusunda hazırlanmış bir materyalin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü, görsel algıyı öğretimsel amaçlı yönlendirebilecek destekleyebilecek nitelikte etkili olmalıdır. Öğrenme sürecini gerçekleştirecek ve öğrenci algısını yönlendirecek olan öğretmenin, öğrenme süreci ve materyallerinin tasarımını yaparken öğrenci kitlesinin özelliklerine de hâkim olması gerektiği gibi, öğrencilerin algısal seçiciliklerine ve görsel öğrenme biçemlerine yönelik tasarımları görsel öğrenme süreci için görsel iletişim stratejileri ile öğretim tasarımı ve yeni teknolojilerle planlanmalıdır.

Introduction

Education is the most important tool in the formation process of the information society. Education is defined as the process of making changes in the behaviours of the individual through his own life and intentionally in the desired direction (Ertürk, 1972). Those who produce knowledge and make a difference in the Global World use the knowledge they produce for the development of humanity by using them as a tool in the disciplines and interdisciplinary fields to which they belong. The use of technology makes communities more powerful and makes life easier. The best approach is to overcome the difficulties encountered in solving problems in the field of education, to take advantage of the opportunities provided by technology.

It is a well-known phenomenon of our age in which technology is constantly developing and has left its place in new technologies in a very short time. First of all, it is possible to access the available information, to use the information obtained for the purpose, to produce new information and to market the information produced, to gain the competence to produce new technologies and to use these technologies. In other words, this makes it necessary for individuals to be computer literate and technology literate (Keser, 2005.4-5).

Increasing the speed of technological developments, communication tools and the spread of the internet contribute rapidly to the development of different skills. The fact that technology is such a big factor in community life makes it important that the society can use technology and integrate it into culture as a factor that facilitates life.

As Kashgar Mahmoud said many years ago, if there is a sign, the road will not be surprised. Knowledge is the most important tool of contemporary societies and power has been the power of people. Throughout the history of civilization, people have tried to make their ideas written and spread around them, knowing that they know what they have learned. These words historically explain that accurate information can be gained through acquiring knowledge and healthy communication and visual and verbal signs. In his book titled exercises in visual thinking and visual communicating, Wileman (1980, 1993) describes the visual communication map as the interaction of verbal and visual steps in a similar way and discusses interactively for visual learning.

Teachers were the source of learning before finding the writing (learning by verbal expressions). With the discovery of the writing, people began to transfer what they had seen, learned, and wanted to tell others by inspiring from the signs around them and item writing. Then, with the pictography, they engraved certain signs on the rocks and painted the pictures of the objects they wanted to tell on the cave walls. In the history of instructional technology, Göbeklitepe archaeology studies in Şanlıurfa have carried the well-known written period of human history to 10-11 thousand years before Christ, while the information on the development of technology has been much before in terms of instructional technology. We know that the square-shaped pits on the rocks seen here are opened using flint and that the beginning of the story dates back to the stone and polished stone years (Osma, 2019). Ten thousand years ago, people used walls as paper for years. The ideas that are desired to be explained by ideography was tried to be expressed with pictures. The target which is aimed with item writing, pictography, ideography is to provide learning by establishing a communication between eye and conscience through our sense, in other words by giving and taking messages (Dwyer, 1994; Ipek, 2003; Seels, 1994).

Consequently, the importance and importance of visual literacy, which is an interdisciplinary concept, in the field of education and teaching design is discussed in this study. The relationship between cognitive learning theory and visual perception is discussed. Therefore, the relations between visual concepts, cognitive and design theories, perception and elements of visual literacy are analysed in terms of educational technology in the field of instructional design and visual design development process, respectively.

Visual perception

The concept of perception in psychology and cognitive sciences means taking, interpreting, selecting and arranging sensory information (Atkinson, 1995). According to Arnheim, visual perception may refer to a small object or to the visual environment of the space where the objects are located. There is an effective selectivity towards the changes in the environment in terms of defining concepts and images acquired by the individual within the objective environment. However, this situation makes it difficult to perceive the factors that remain unchanged in life. The process of perception requires the integration of the parts defined in the past and now, while the summation and depth of the target are summarized in terms of the distinction, the meaning of the figures and the creation of the concepts (Arnheim, 2012). Perception and thinking exist as a whole. Perception is a process in which sensory stimulations are converted into usable experiences. Seeing and perceiving the environment at the

beginning of design education is very basic features for a designer. "Visual perception should capture the general characteristics rather than being an information collector about some specific features, objects, events (Arnheim, 1984).

Human beings have the effort to understand, interpret and structure the events taking place around them through their senses with the effect of culture which they have acquired in the social life. In cultural interaction, sensory stimuli have a great influence on information acquiring. Although the effect of stimuli on individuals acts in parallel with physical maturation, the impact of the hierarchy of needs on perceptions is influenced by more learning than by maturation. In this approach, when the visual elements are integrated with our perceptions, it is away from an objective and pure sight and the human is directed to a perception and vision guided by the context of cultural learning. The material that encounters our perceptions in any section of time and space is interpreted within a period of cognitive meaning that is directly related to the lifestyle of society.

While the concept of visual literacy started its way, it has taken the visual culture itself as a starting stone. The visual culture we mentioned here is the visual way of life with a clear expression, and if we clarify it more, it is our daily activities. The meaning we give by synthesizing the materials individually through environmental influences is the attempt to make sense of meaning given by influencing the consciousness of the individuals in the society. It appears that the field of visual literacy creates a learning environment in the context and effect of the other disciplines that make up the culture as seen in the figure, and therefore the cognitive skills of the individual such as speech, art and writing are needed besides the philosophical contribution of the individual. For this reason, visual perception and visual memory make the form of learning meaningful in the process of visual learning and thinking (Dwyer, 1994; İpek, 2001a, 2001b; Moore & Dwyer, 1994; Seels, 1994).

As an approach that supports this process, Arnheim (1966) describes a two-stage structure that includes cognitive processes that "involve works and transactions such interpreting and commenting the cognitive inputs occurring as the result of perception and physiological processes" including the perception of objective stimuli. Although it is inevitable that the cultural environment directs perception, all of the globalized learning resources, materials and technologies direct the whole world to a similar perception interaction. Of course, it is observed that social relations and global experiences change the perception differences in parallel to technological developments. At this stage, the rapid increase of intercultural communication in the process, while creating a common point of view in questioning the visual imagery, while the analysis and critical point of view guiding the nature of culture develops, visual readings in the line of past experiences will not have a unique understanding. The critical approach of perceptions will be devoted to the speed of interaction of culture and global culture in designing and understanding visual images.

Visual Literacy

The first definition of visual literacy was used in 1969 by John Debes, a scientist conducting visual and visual perception studies and who is the pioneer of visual literacy. Debes (1969a, 1969b) defined visual literacy as a series of vision-related competences that can be developed by integrating with vision and other emotional experiences. Wileman (1993) sees visual literacy as the ability to read, interpret and understand information presented by pictorial or graphical images.

Visual learning, visual thinking and visual communication, which form visual literacy, should be remembered in the learning process and should not be forgotten as a whole (Dwyer, 1994; İpek, 2003; Moore & Dwyer, 1994). Visual learning is to provide learning through visuals in the learning process, visual thinking is vision, imagination, imagination-drawing steps (McKim, 1980), and visual communication is the ability to maintain a continuous connection between the sources of information provided.

Visual literacy is to gain ability to use the communicative symbols effectively that are meaningful by the society (Sanalan, Sülün & Çoban, 2007). It is the process of configuring people's perception channels in their minds by placing written, auditory or visual icons from different angles to existing frames. It enables us to perceive and construct images by means of images, objects, colours, shapes, textures, symbols, pictures, graphics, typographies, body language, nature and social events and cultural meaning of technology within the skills of interpreting and transferring visuals gained by social life.

In short, ξ Visual literacy is the name given to a series of vision skills developed by using human vision. The development of these competences constitutes the basis for learning. The person who has these competences, has developed the skills to distinguish and interpret visual movements, objects, symbols and other things around it.

With the creative use of these qualifications, people communicate more effectively with others and use visual communication better (Sanalan, Sülün & Çoban, 2007). In other words, visual literacy refers to the connection between the eye and the mind, and this is a concept that realizes this within the framework of communication (Yılmaz, 2013).

Many disciplines in the field of visual literacy are effective. These are disciplines such as art, education, linguistics, philosophy and psychology. These disciplines are influenced by the development of the visual knowledge of the human, visual learning, visual thinking and visual communication. Theoretical foundations and visual literacy theory also stem from these disciplines (Barley, 1971; Debes, 1968a, 1968b; 1972). Visual literacy is based on four areas as linguistics, art, psychology and philosophy (Hortin, 1994). From this point of view, visual literacy, perception approach or even visualization by abstracting the abstract concepts, visualization play a role in the communication and learning process which includes teaching design activity and application of the field of educational technology (Güney, 2019; İpek, 2001a, 2001b; Seels, 1989).

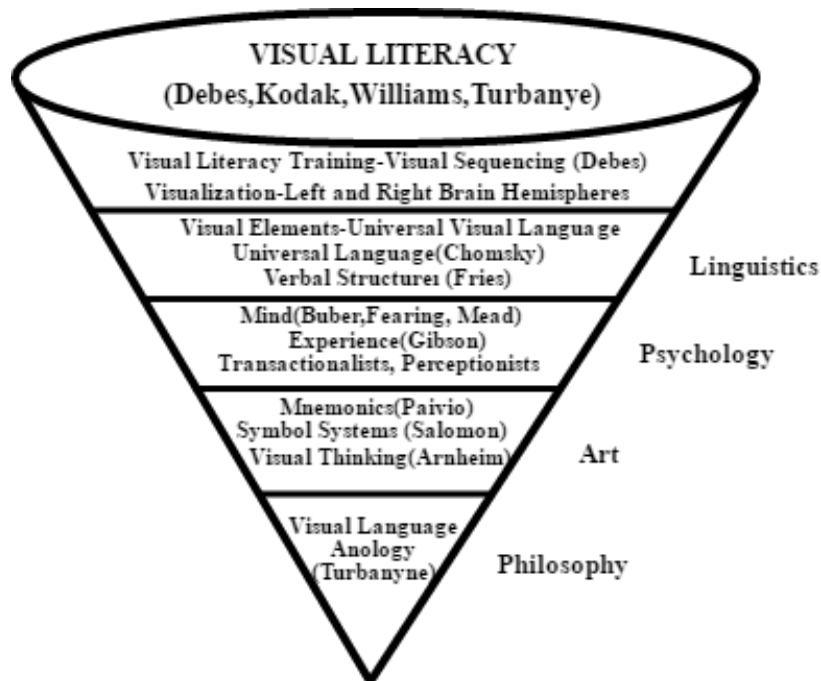


Figure 1. The Theoretical Foundations of Visual Literacy Model (Taken from Hortin, (1994); İpek, 2003)

Visual Literacy and Relations with Basic Concepts

Visual literacy consists of visual learning, visual thinking and visual communication (Seels, 1994). The visual literacy philosophy has a long history of visual design and information processing, which defines seeing as communication when learning to create paintings, and how to think when designing visuals and completing parts of figures such as puzzles. The interaction of the elements that constitute visual literacy and the continuity of this process are also indicated as a diagram (Güney, 2019).

Visual learning: The visuals and visual literacy concepts, including visual thinking and visual communication, are important design variables in the teaching design process and in the human information processing model, which includes the visual and hearing variables in Mayer's (2001) model. Therefore, it should emphasize the importance of visual design and instructional design strategies for visual and instructional designers, multimedia designers, lectures, software developments, visualization types for learning images and user interface design principles in all the studies they will do for industry designers, teaching areas and industry.

Visual Thinking: It is the inner reaction that directs the mental image and a more emotional combination in the learning process. Thus, visual shapes, images, signs and symbols, including the visual perception of vision, which includes a combination of perception and understanding (Arnheim, 1969). Visual thinking also refers to visualization through mental images of sensory experiences, perceptions or different concepts in learning environments for science and engineering. Visual thinking includes the interaction of vision, imagination and picture definition. Thinking thus occurs with three kinds of visual images and becomes meaningful (Güney, 2019; McKim, 1980; Seels, 1994). Arnheim's (1969) theory of visual thinking, developed in his book in visual thinking, defines visual thinking as the ability to see visual shapes as the image of the structures expressed in the definite lines. According to this; visual literacy is a visual thinking which is thought to be the effect of visual elements and has a continuity characteristic including information process as much as possible (Ipek, 2003; Hortin, 1980).

Arnheim's (1969) theory of visual thinking made significant contributions to the development of the visual literacy theory. According to Arnheim, visual thinking is "the ability to see visual forms, which are functions of minds, bodies, machines, and societies, or of ideas, as the images of the underlying patterns of power of our existence". Arnheim believes that human thought is visual. According to him, reasoning or, in other words, arguing is not limited to the way of thinking by playing with words and numbers. It can be said that this idea of Arnheim is an important turning point in the creation of the concept of visual literacy. Arnheim warns his readers that the process of visual literacy is a tiring and difficult process. According to him, this exhausting process is something like "creating a visual literacy island in the ocean of blindness". Visual literacy is a visual tool of thinking, as well as a process of acquiring information, as well as providing information about visual elements. Understanding the images may not be easy and clear because it is not easy to prepare visual aids for visual thinking (Hortin, 1994).

Visual Learning: By observing, visual images as the fastest and meaningful in the memory of the current mental frame, interpreting later in the most meaningful structure is seen as being able to interpret. Because, for example in a plate reading which is the basis of artificial intelligence, we first guide us about the theory involved in the teaching of how to loop the data within the algorithm of simulating the images and numbers or the comparison of the proportional distance between the eyes in the face recognition and the ear or nose distance. In the first stage, the visual image is quickly interpreted into the most meaningful framework and is interpreted with critical thinking and questioning.

Although the theory is seen as complicated, the frame and critical thinking skills in the first stage and the experienced culture can give meaning to the images with the help of related frames by scanning all the information in the mind. This learning process will enable us to disseminate a concrete problem in education and especially in instructional design through the analysis of the solutions based on hypothesis that will purify the complex helical structure with a design that will lead to the aim and the target, and the application that will be placed in mental frameworks with appropriate media and materials.

Visual Communication: According to Seels (1994), visual communication is the use of visual symbols to express ideas and to express meaning. In general, communication can be defined as an interactive or operational process in the teaching and learning dimension of educational technology. Visual communication has also been emphasized in terms of its contribution to learning as a mutual interaction of verbal and visual schemes as typography (Wileman, 1993).

Visual Literacy and Its Use in Education

Visual literacy is one of the first areas of literacy that has emerged with new technologies and developments in science education and engineering education, instructional design, educational technology and other fields, multimedia and learning design. Other literatures, including visual learning, are now used effectively in the process of learning from literacy to literacy. In other words, the visual designer should have the design ability to make the important and the insignificant difference very clear. In this process, the training enables the structuring of verbal and visual interaction through the use of perceptions on people, that is, the effective awareness that will lead to behavior change (Wileman, 1993). The process of examining visual images within multimedia design strategies is a large and complex mixture of many disciplines, perceptions, interests and material design functions as well as learning from ideas and pictures (Güney, 2019; İpek, 2001a, 2001b, 2003).

Instructional designers, after the analysis of requirements in the design of visual images; They use visual variables and images to develop verbal and visual perception frames on the screens using visual development activities and visual development activities, such as economic trends, the design of political messages, in the design

of advertisements and screens. Visual literacy is an essential area for teachers and students to understand all the variables involved in the design of visual design and learning to improve the design of teaching elements for visualization in learning (Dwyer, 1978; Güney, 2019; İpek, 2001, 2003; Moore & Dwyer, 1994).

In the field of visual literacy, McKay (1999) examined the differences between text use and text plus visual effects for learning activity. The student groups were divided according to the level of learning among inexperienced and more experienced students. The result obtained; images and text using both groups showed higher scores than those using text only; It was observed that inexperienced students achieved higher success. On the other hand, Stokes (2002) stated in his study that learning and human performance are critical in the field of educational technology and include the idea of visual literacy. In order to improve learning and performance, it is stated that educators and designers need to add visuals or graphics in the page layout or create visual design principles.

Visual Literacy, Instructional Technology and Theoretical Relations

Instructional technology is the theory and practice of designing, developing, using, managing and evaluating processes and resources for learning, which are defined in the latest definitions and research and ethical practices as synonymous with educational technology (Seels & Richey, 1994). Another definition was redefined in 2008 by the Association of Educational Communication and Technology (AECT) as an ethical practice within the framework of research and performance. According to this, using educational technology instead of instructional technology “Education technology” is the field of research (theory) and ethical application of the development , performance and development of learning, use and management of appropriate technological processes and resources (İpek & Ziadinov, 2017; Januszewski & Molenda, 2008).

Effective learning environments are created by applying this theory to instructional design. If the amount of knowledge or cognitive load is too much for the student, the information will not be effective and the learning environment will be adversely affected. On the other hand, if the cognitive load is too small, the learning environment will not be effective. The role of the instructional designer is to create the right amount of load knowledge in a way that is student-centered so that it is more effective for students. An important part of the theory of cognitive load in determining effectiveness is how well knowledge can be transported from working memory to long-term memory (Harasim, 2012). Cognitive load theory has an important place in the context of visual literacy and contributes to visual learning. Cognitive load theory, dual coding theory, and multimedia learning theory are important theories explaining the transport of information in terms of visual literacy, instructional designers and teachers use the student's visual literacy thinking skills to explain and improve the relevance of visual learning (Beatty, 2013). The three cognitive theories mentioned here try to explain what happens when students are able to combine visualization with verbal information. Cognitive load theory, dual coding theory, and cognitive theory of the principle of multimedia learning try to explain the role of visual variables in learning process. It is very difficult to examine each theory separately because they are often in intense relationship with each other.

Cognitive Load Theory

According to the theory, human cognitive structure consists of a short-term memory that operates consciously and has limited capacity and a limitless long-term memory functioning in the subconscious (Sweller, 2018). These features of the cognitive structure and the placement of long-term diagrams that facilitate problem solving are of great importance in the context of instructional design. It can even be said that one of the aims of instructional design is to support learners in the creation and automation of schemes (Akbulut, 2017).

Short-term memory is limited in terms of time and data it can store (Zhang & Wang, 1998). At this point, the cognitive load of the material becomes important. Cognitive load is a set of mental activities that take place in short-term memory at once. The most important factor affecting the cognitive load is the number of objects (units) that require attention (Cooper, 1998).

The theory of cognitive load deals with cognitive processes and is concerned with the learning of complex cognitive tasks, which arise with the amount and interaction of information that must be simultaneously processed before learning begins (Paas, Renkl & Sweller, 2004). The theory of cognitive load is based on cognitive architecture, which is composed of two partially independent channels and limited to the working memory, which interacts with long-term memory, enabling the processing of visual and auditory / verbal information. One of these is the design and use of software that works as a partner in the software architecture as in instructional design. This

software development step performs visual communication after visual learning and visual thinking. Students learn step by step, learn and solve the problem by thinking in loops. For him visual perception and visual memory can have an important function in the software process.

Binary Coding

According to the binary coding theory, it is seen that the word and picture are focused on the definitions of multimedia learning to be used in the learning process. According to Binary Coding Theory, information in a learning environment is symbolized and encoded and stored in memory after being learned by the learner. Information is symbolized by two ways: These are the transformation of knowledge into mental symbols (images), the transformation of knowledge into verbal symbols (images) and transforms into visual thinking of visual literacy within the interaction of verbal and visual schemas or images (Wilemen, 1993). Mayer & Moreno (2003) propose an approach in which information is presented over two channels. The first channel helps the student understand both auditory and verbal information, while the other channel manages the learning of visual information from pictures. It is important that working memory encodes information from two separate sources at the same time to transfer information to long-term memory (Mayer & Moreno, 2003). As the technology changes, it will be easier to combine the way in which the working memory brings together information to form long-term memory information using word, image and multimedia.

As a result, educators, designers and teachers should be aware of the principles of visual design in science and engineering education, the types of visualization and the principles of learning to create learning environments with the help of visuals from images. Therefore, the systematic evaluation of visual programs for visual literacy (Dwyer, 1994; Moore, 1994), and Instructional Design and Technology (CDT) are used to visualize images encountered in mental skills, technical skills, cognitive ability, and virtual reality technologies. different instructional design (RT) models for their development can contribute to developing classical and e-learning materials (Güney, 2019; Güney & İpek, 2017, 2018).

Understanding Visual Design in Teaching, Design and Cognitive Perception

Fleming & Levie (1978, 1993) developed principles and strategies for message design in the behavioural dimension of teaching. The first step of the message design, which constitutes the principles of perception, is to provide preliminary attention; the detection depends on the effect of stimuli. It is important to describe the relationship of relationships and analytical lessons in education and the perception relationships for subjects in education. Individuals can use the principle of similarity, difference and proximity as a principle of perception. As a continuation of this, the perspective approach can be used for spatial spacing, time and motion detection principle, animation and screen design with the relation of size and depth. The relationship between perception and cognition, the perception of the event, object or object enables the learning of the meaning expressed by the visual encountered. These factors can be seen and are expressed in a cognitive theory approach in learning reliable cognitive processes. For example, memory can be depicted as instructional message design principles such as conceptual knowledge, problem solving, creation and change of attitude.

Fleming & Levie (1978, 1993) proposed the following principles for the design of messages based on behavioral approach in teaching. These principles provide important clues to relevant educational scientists and designers. These can be summarized as follows.

- a) At the beginning of the teaching, the student should face unexpected situations.
- b) An unusual entry should be designed at the beginning of the material.
- c) Headings must be in accordance with the expectations of the students.
- d) The information should be designed in relation to the prior information.
- e) A step from simple to complex should be preferred.
- f) Reminder tips should be included.
- g) Examples of daily life should be included.
- h) A design that is open to receiving a return should be created.
- i) The message should be designed to allow review and repeat. (Alpan, 2008; Pettersson, 1993).

In the researches, more than half of the students stated that the pictures in the textbooks were not interested, the colors used were not compatible with the subject, the picture was bad, the graphical diagrams were not understandable, and the print quality affected them negatively. This negative impact can be reflected on the attitudes of the students towards the course. Teachers; They emphasize that there are errors in drawing, colouring and prints in textbooks; (Pettersson, 1993). In the process of learning and teaching by using images, multimedia technologies have the potential to strengthen students' higher-order thinking skills. Multimedia has two important aspects. The first is to involve multi-environments in design to provide the knowledge of learners and designers, the second is to use visualization and virtual communities to create artificial worlds (Dede, 1992).

Conclusion and Recommendations

The purpose of instructional design is to make learning better structured, more easily understood and effective structured as engaging. For this reason, visual perception plays an important role in the visual learning process in terms of sensing and sensing a better understanding of the theme and messages to be understood by means of verbal and visual elements. The desired situation is to make the contributions to the learning more effective, efficient and attractive with the perceptions created by the visuals. In this context, the field of educational technology, along with the theoretical and practical function, will help to develop meaningful and fast learning by implementing ethical practice as well as improving teaching.

Studies in the field of psychology suggest that visual perception itself is a form of learning. Gibson (1954) pointed out the importance of developing visual perception. Arnheim's (1969) theory is about visual thinking. According to her, visual literacy means visual thinking, the process of processing visual information.

The use of visual elements in communication makes it necessary to read them, that is, to be visual literate. Between the text and the pictures, in other words, a fine and fluid movement between the written and figurative worlds should be carried out (İşler, 2002). It is expected that all the characteristics of an instructional material with an effective visual design, primarily motivational, will increase the student's success and positively affect the students' attitudes towards the course (Tüzel, 2010).

On the other hand, Feinstein (1993) suggests four reasons why visual literacy is important:

1. It requires the right hemisphere of the brain to be used, thus providing holistic thinking.
2. It makes the abstract ideas of the left hemisphere of the brain alive, concrete and familiar, allowing them to better understand them.
3. It allows to think the same concept in different ways.
4. It empowers the visual environment to read and understand the visual environment by providing as much influence as possible and by making informed decisions (92-93).

The use of visual elements in lessons leaves a positive impact on students. While it is more effective to explain the lessons visually, teachers should give visual literacy skills to their students. In addition, visuals reveal the students' creative thoughts (Stokes, 2002). Visualization makes the invisible visible. Therefore, visualization for effective learning should be based on images, infographics and animation (Gogia, 2018). Visualization is the task or exercise to represent the content visually and verbally in order to increase the visibility of the content and the storage of information.

As a result, visual literacy refers to an ongoing critical process for visual learning in the visual and auditory design of instructional design and technology, communication of information, message design, and the usefulness of teaching materials, between the perception capacity of the individual and cognitive learning theory. In this context, different methods, visual learning, visual design and visual usability in order to provide visual and educational tools in the field of instructional technology are used within the framework of research and ethical practice. In the design of teaching; human technology interaction, experienced usability and user-oriented design concepts with the most appropriate technologies, visual design and visualization principles within the framework of; Educators, students and designers use the instructional design of visual materials and their development steps and visual techniques.

Görsel Okuryazarlık, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ve Öğretim Teknolojisi

Giriş

Bilgi toplumunun oluşum sürecinde en önemli araç eğitimidir. Eğitim ise, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik yönde değişim meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,1972). Küresel Dünyada bilgiyi üretenler ve fark yaratanlar ürettikleri bilgiyi ait olduğu disiplinlerde ve disiplinler arası alanlarda bir araç olarak kullanarak insanlığın gelişimi için kullanmaktadırlar. Teknolojinin kullanılması toplumları olaylar karşısında daha güçlü yapmakta ve hayatı kolaylaştırmaktadır. Öğretim alanındaki sorunların çözüme kavuşturulmasında karşılaşılan zorlukları aşmada, günümüzde en iyi yaklaşım ise; teknolojinin sağladığı olanaklardan yararlanmaktır.

Teknolojinin sürekli geliştiği çok hızlı ve çok kısa sürede yeni teknolojilere yerini terk ettiği çağımızın bilinen bir olgusudur. Öncelikle mevcut bilgiye ulaşabilme, elde ettiği bilgiyi amacı doğrultusunda kullanabilme, yeni bilgiler üretebilme ve üretilen bilgiyi pazarlayabilme, yeni teknolojileri üretme ve bu teknolojileri kullanabilme yetkinliğini kazanabilme ile mümkün olabilmektedir. Bir başka deyişle bu durum bireylerin bilgisayar okuryazarı ve teknoloji okuryazarı olmasını gerekli kılmaktadır (Keser,2005,4-5).

Teknolojik gelişmelerin hızını arttırması ile iletişim araçları ve internetin yaygınlaşması birbirinden farklı becerilerin gelişmesine hızla katkı sağlamaktadır. Teknolojinin toplum yaşantısında bu denli büyük bir etken olması, toplumun teknolojiyi kullanabilmesi ve yaşamı kolaylaştıran bir etken olarak kültüre doğru entegre edebilmesini önemli kılmaktadır.

Kaşgarlı Mahmut'un yıllar önce dediği gibi "İşaret olsa yol şaşırılmaz, bilgi olsa söz saptırılmaz." Bilgi çağdaş toplumların en önemli aracı insanların ise kudreti, gücü olmuştur. Uygarlık tarihi boyunca insanlar öğrendiklerini bildiklerini fikirlerini yazılı hale getirebilmek ve bunları etraflarına yayabilmek için çaba göstermişlerdir. Bu sözcükler işaretin sözel ve görsel olması ile bilgi edinme ve sağlıklı iletişim yoluyla doğru bilgiler kazanılabileceğini tarihsel biçimde açıklamaktadır. Wileman (1980, 1993) görsel düşünme alıştırmaları (exercises in visual thinking) ve görsel iletişim (visual communicating) isimli çalışmasında görsel iletişim haritasını benzer biçimde sözel ve görsel basamakların etkileşimini basılı olarak açıklamakta ve etkileşimli biçimde görsel öğrenme için tartışmaktadır.

Yazının bulunmasından önce öğrenmenin kaynağı öğretmenlerdi, (sözlü ifadelerle öğrenme). Yazının bulunması ile insanlar gördüklerini, öğrendiklerini, başkalarına anlatmak istediklerini başlangıçta madde yazısı ile çevresindeki eşyalardan simgelerden esinlenerek aktarmaya başlamışlardır. Ardından resim yazısı (pictographie) ile kayalar üzerine belirli işaretler kazımışlar ve anlatmak istedikleri nesnelerin resimlerini mağara duvarlarına çizmişlerdir. Öğretim teknolojisi tarihi bakımından Şanlı Urfa ili Göbeklitepe arkeoloji çalışmaları, insanlık tarihinin bilinen yazılı dönemini milattan önce 10-11 bin yıl daha öncesine taşırken, teknolojinin gelişmesine ilişkin bilgileri de aynı şekilde çok daha öncesine taşımaktadır. Burada görülen kayalar üzerindeki kare biçimindeki çukurların çakmaktaşı kullanılarak açıldığını ve hikayenin başlangıcının taş ve cilali taş yıllarına kadar uzandığı, tapınma amaçlı törensel alanlara ait mimari kalıntılardan, dikili taşlar ve üzerinde kabartmalı yabancı hayvan ve bitki figürlerinin olduğunu biliyoruz (Osma, 2019). On bin yıl önce insanlar duvarları tıpkı birer kağıt gibi yıllarca kullanmışlardır. Düşün yazısı (ideographie) ile anlatılmak istenilen düşünceler resimlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Madde yazısı, resim yazısı, düşün yazısı ile amaçlanan hedef, bilgi aktarımını genelde algılarımız yoluyla göz ile bilinç arasında bağlantı kurmaya çalışarak yani mesajlar verilerek ve alınarak görsel iletişim ortamı sonucu öğrenme sağlamaya çalışılmıştır (Dwyer, 1994; Moore, 1994; İpek, 2003; Seels, 1994).

Sonuç olarak, bu çalışmada, içinde bulunduğumuz çağda toplum yaşantısının hemen her alanında fazlaca kullanılan görsel simgelerin algılanmasını ilgilendiren ve aynı zamanda disiplinler arası bir kavram olan görsel okuryazarlığın eğitim ile öğretim tasarımı alanındaki önemi ve yeri tartışılmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramı ile görsel algılama arasındaki ilişkilere değinilmektedir. Bu nedenle görsel kavramlar, bilişsel ve tasarım kuramları, algılama ve görsel okuryazarlık alanının unsurları arasındaki ilişkiler, sırasıyla, öğretim tasarımı ve görsel tasarım geliştirme sürecinde eğitim teknolojisi alanı bakımından irdelenmektedir.

Görsel Algı

Psikoloji ve bilişsel bilimlerde algı kavramı duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamlarına gelmektedir (Atkinson, 1995). Arnheim'a göre görsel algı küçük bir nesneye ya da nesnelerin konumlandıkları uzamın görsel çevresine göndermede bulunabilir. Bireyin nesnel çevresinde edindiği kavram ve imgelerin tanımlanması noktasında çevredeki değişimlere yönelik etkin seçicilik söz konusudur. Fakat bu durum, yaşamın içinde değişmeden sürüp giden faktörlerin algılanmasını güçleştirebilmektedir. Algı süreci, hedefe sabitleme ve derinliği ayımsama, şekilleri anlamlandırma ve kavramları oluşturma şeklinde özetlenirken geçmişte ve şimdide tanımlanan parçaların birleştirilmesini de gerektirmektedir. (Arnheim, 2012). Algılama ve düşünme bir bütünlük halinde bulunurlar. Algılama duyuşsal uyarımların kullanılabilir deneyimlere

dönüştürüldüğü bir işlemdir. Tasarım eğitiminin başlangıcında çevreyi görmek ve algılamak bir tasarımcı için çok temel özelliklerdir. "Görsel algılama yalnız özel bazı özellikler, nesnelere ve olaylar konusunda bilgi toplayıcı olmaktan öte, genel özellikleri yakalamalıdır (Arnheim, 1984).

İnsan toplumsal hayatta edinmiş olduğu kültür etkisiyle, duyuları sayesinde etrafında gerçekleşen olayları algıları yordamıyla anlama, yorumlama ve yapılandırma gayreti içerisinde. Kültürel etkileşimde duyuşsal uyaranlar bilgi edinmede çok büyük etkiye sahip bulunmaktadır. Uyaranların bireyler üzerinde etkisi fiziksel olgunlaşma ile paralel hareket etse de ihtiyaçlar hiyerarşisinin algı üzerindeki etkisi olgunlaşma ile olduğundan çok daha fazla öğrenme ile etkilenmektedir. Bu yaklaşım içinde görsel öğelerin algılarımızla bütünleştiği anda objektif ve saf bir görmeden uzak kalarak insan, sahip olduğu kültürel öğrenme bağlamı ile yönlendirilen bir algı ve görmeye yönelir. Zamanın ve mekanın herhangi bir kesitinde algılarımızla karşılaşan materyal, toplumun yaşam tarzı ile doğrudan ilgili bir bilişsel anlamlandırma periyodu içerisinde anlamlandırılır.

Görsel okuryazarlık kavramı kendisine çizmiş olduğu yola çıkarken görsel kültürü kendisine başlangıç taşı olarak almıştır. Burada sözünü ettiğimiz görsel kültür, açık ifadeyle görsel yaşam tarzı, daha da açacak olursak sıradan günlük faaliyetlerimizdir. Çevresel etkiler yoluyla materyalleri bireysel sentezleyerek verdiğimiz anlam aslında toplumun içerisinde var olan bireylerinin bilinçlerini etkileyerek vermiş olduğu anlamlandırma çabasıdır. Görsel okuryazarlık alanının şekilde görüldüğü gibi kültürü oluşturan diğer disiplinlerin etkisinde ve bağlamında oluşan bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, bu nedenle bireyin felsefi katkısı yanında diğer konuşma, sanat ve yazma gibi bilişsel becerilerine gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle görsel algı ve görsel bellek bu işlemler sürecinde öğrenmenin biçimini görsel öğrenme ve düşünme sürecinde anlamlı kılmaktadır (Dwyer, 1994; İpek, 2001; Moore ve Dwyer, 1994; Seels, 1994).

Buna süreçleri destekleyen bir yaklaşım olarak, Arnheim (1966), algısal süreç nesnel uyaranların duyumsanmasını kapsayan "fizyolojik süreçleri ve bu duyumsama sonucu meydana gelen bilişsel girdilerin yorumlanması, anlamlandırılması gibi iş ve işlemler ile içeren "bilişsel süreçleri içeren iki aşamalı bir yapı göstermektedir biçiminde açıklamaktadır. Kültürel çevrenin algıyı yönlendirmesi kaçınılmaz olsa da küreselleşen öğrenme kaynak, materyal ve teknolojilerin hepsi tüm dünyayı benzer algı etkileşimine yönlendirmektedir. Elbette toplumsal ilişkilerin ve küresel deneyimlerin teknolojik gelişmelere paralel olarak algı farklılıklarını değiştirdiği gözlemlenmektedir. Bu aşamada kültürler arası iletişiminin süreç içerisinde hızla artması görsel imgelerin okunmasında sorgulanarak anlamlandırılmasında büyük ölçüde ortak bir bakış açısı oluşturmakta olsa da kültürün doğasına yön veren analiz ve eleştirel bakış açısı geliştikçe geçmiş yaşanmışlıkların çizgisinde görsel okumalar yegâne bir anlayışa sahip olamayacaktır. Algıların eleştirel yaklaşımı görsel imgelerin tasarlanmasında ve anlaşılmasında yaşanmış kültürle küresel kültürün etkileşim hızına bağımlı bir devinime uğrayacaktır.

Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlığın ilk tanımı, 1969 yılında görsel okuryazarlığın öncülerinden görüntü ve görsel algı araştırmaları yapan bir bilim adamı olan John Debes tarafından kullanılmıştır. Debes (1969a,1969b) görsel okuryazarlığı, "görme yoluyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirilerek geliştirilebilen, görmeye ilgili bir dizi yeterlik "olarak tanımlamıştır. Wileman (1993) ise görsel okuryazarlığı "resimsel ya da grafiksel imgelerle sunulan bilgiyi okuma, yorumlama ve anlama yeteneği" olarak görmektedir.

Burada görsel okuryazarlığı oluşturan görsel öğrenme, görsel düşünme ve görsel iletişimi de öğrenme sürecinde anımsamak ve bir bütün olduğunu unutmamak gerekir (Dwyer, 1994; İpek, 2003; Moore ve Dwyer, 1994). Görsel öğrenme öğrenme sürecinde görseller yoluyla öğrenmeyi sağlamak, görsel düşünme ise görme, hayal etme (imagine), resimleme-çizme adımlarını (McKim,1980), görsel iletişim ise bu sunulan bilgi kaynakları arasında sürekli bağı sürdürülebilir.

Görsel okuryazarlık, toplumun anlaşlırdığı iletişimsel sembelleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterlik kazanabilmektir (Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007). İnsanların algı kanalları ile zihinlerinde mevcut olan çerçevelere, yazılı, işitsel veya görsel sembelleri farklı açılardan yerleştirerek bilinçlerinde yapılandırması işlemidir. Toplumsal yaşantının kazandırdığı görselleri anlamlandırma ve aktarma becerileri içinde, imgeler, nesnelere, renkler, şekiller, dokular, semboller, resimler, grafikler, emojiler, tablolar tipografikler, beden dili, doğa ve sosyal olaylar ile teknolojinin kültürel anlamlandırması yoluyla görselleri algılayıp yapılandırmamızı sağlamaktadır.

Kısaca, "Görsel okuryazarlık, insanın görme duyusunu kullanarak geliştirdiği bir dizi görme yeterliliğine verilen isimdir. Bu yeterliliklerin gelişimi, öğrenme için temel teşkil eder. Bu yeterliliklere sahip olan kişinin; görsel hareketleri, nesnelere, sembollere ve çevresindeki diğer şeyleri ayırt etme ve yorumlama becerilerini

geliştirmiştir. Bu yeterliliklerin yaratıcı bir şekilde kullanılması ile insan başkalarıyla daha etkili bir iletişim kuar ve görsel iletişimi daha iyi kullanır” (Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007). Bir başka deyişle, görsel okuryazarlık, göz ve zihin arasındaki bağlantıya gönderme yapan bunu iletişim çerçevesinde gerçekleştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2013).

Görsel okuryazarlık alanında birçok disiplin etkilidir. Bunlar sanat, eğitim, dil bilimi, felsefe ve psikoloji gibi disiplinler olup Görsel Okuryazarlık alanının kuramsal temelleri olarak şekil’de gösterilmiştir. Bu disiplinler insanın görsel bilgisinin gelişmesine, görsel öğrenme, görsel düşünme ve görsel iletişimden oluşan süreçlerden etkilenerek görsel okuryazarlık olarak tanımlanan alanın oluşmasını sağlar (İpek, 2003; Seels, 1994). Teorik temeller ve görsel okuryazarlık teorisi de bu disiplinlerden kaynaklanmaktadır (Barley, 1971; Debes, 1968a, 1968b; 1972). Görsel okuryazarlık dilbilim, sanat, psikoloji ve felsefe olarak dört alana dayanmaktadır (Hortin, 1994). Bu açıdan bakıldığında görsel okuryazarlık, algı yaklaşımı hatta soyut kavramları somutlaştırarak görünür kılma yani görselleştirme (visualization) öğretim tasarımı aktivitesini ve eğitim teknolojisi alanının uygulamasını içeren iletişim sağlama ve öğrenme sürecinde rol oynamaktadır (Güney, 2019; İpek, 2001a, 2001b; Seels, 1989).



Şekil 1. Görsel Okuryazarlık Alanının Teorik Temelleri Modeli (Hortin,(1994);İpek, 2003)

Görsel Okuryazarlık ve Temel Kavramlarla İlişkiler

Görsel okuryazarlık, görsel öğrenme, görsel düşünme ve görsel iletişimden oluşur (Seels, 1994). Görsel okuryazarlık felsefesi, görsel tasarım ve bilgi işlemeyi, resim oluşturmayı öğrenirken iletişim olarak görmeyi tanımlayan ve görseller tasarlarken ve bulmacalar gibi figürlerin parçalarını tamamlarken nasıl düşünüleceği konusunda uzun bir geçmişe sahiptir. Görsel okuryazarlığı oluşturan unsurların etkileşimi ve bu sürecin bir süreklilik gösterdiği şema olarak ayrıca belirtilmiştir (Güney, 2019).

Görsel öğrenme: Görsel düşünme ve görsel iletişim dahil olmak üzere görseller ve görsel okuryazarlık kavramları, öğretim tasarım sürecinde ve Mayer’in (2001) modelinde görme ve duyma değişkenlerini içeren insan bilgi işlem modelinde önemli tasarım değişkenleridir. Bu yüzden görsel ve öğretim tasarımcıları ile çoklu ortam tasarımcıları, öğretim alanları ve endüstri için yapacakları tüm çalışmalarda, örneğin multimedya projeleri, dersler, yazılım geliştirmeleri, görüntülerin öğrenilmesi için görselleştirme türleri ve kullanıcı ara yüzü tasarım ilkeleri için görsel tasarım ve öğretim tasarımı stratejilerinin önemine dikkat çekmelidir.

Görsel Düşünme: Öğrenme sürecindeki zihinsel imge ve daha duygusal bir kombinasyonu yönlendiren iç tepkidir. Böylece görsel şekiller, resimler, işaretler ve semboller de dahil olmak üzere görsel olarak görmeyi yeteneğini belirten algı ve anlayış birliğini içerir (Arnheim, 1969). Görsel düşünme, aynı zamanda fen ve mühendislik için öğrenme ortamlarındaki duyuşal deneyimlerin, algıların veya farklı kavramların zihinsel resimleri olan görüntüler yoluyla görselleştirmeyi ifade eder. Görsel düşünme stratejileri görme, hayal etme (imagine), resimle tanımlananın etkileşimini kapsar. Düşünme böylece üç çeşit görsel resimlerle oluşur ve anlam kazanır (Güney, 2019; McKim, 1980; Seels, 1994). Arnheim'in (1969) visual thinking [Görsel Düşünme] isimli kitabında geliştirdiği görsel düşünme hakkındaki teorisi, geniş anlamıyla kesin çizgilerle ifade edilen etkilerin

yapılarının görüntüsü olarak görsel şekilleri görebilme yeteneği olarak görsel düşünmeyi tanımlar. Buna göre; görsel okuryazarlık görsel elemanların etkisi olarak düşünülen ve olabildiğince bilgi süreci gibi bir anlamı içeren süreklilik özelliği taşıyan bir görsel düşünmedir (İpek, 2003; Hortin, 1980).

Arnheim'in (1969) görsel düşünme kuramı, görsel okuryazarlık kuramının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Arnheim'a göre görsel düşünme, "zihinlerin, bedenlerin, makinelerin ve toplumların yapısı ya da düşüncelerin işlevleri olan görsel biçimleri, varlığımızın altında yatan güç örüntülerinin imgeleri olarak görebilme yeteneğidir". Arnheim, insan düşüncesinin görsel olduğuna inanmaktadır. Ona göre "usa vurma ya da diğer deyişle akıl yürütme, sözcükler ve sayılarla oynayarak düşünme yöntemiyle sınırlı değildir". Arnheim'in bu düşüncesinin görsel okuryazarlık kavramının oluşturulmasında önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Arnheim görsel okuryazarlık sürecinin yorucu ve güç bir süreç olduğu konusunda okurlarını uyarmaktadır. Ona göre; bu yorucu süreç, "körlük okyanusunda bir görsel okuryazarlık adası kurmak" gibi bir şeydir. Görsel okuryazarlık, görsel bir düşünme aracıdır, bir tür bilgi edinme süreci olduğu kadar görsel öğeler konusunda bilgilenmeyi de sağlamaktadır. İmgelerin kavranması açık ve kolay biçimde gerçekleşmeyebilir. Çünkü görsel düşünme için gerekli görsel yardımcıları hazırlamak da kolay değildir (Hortin, 1994).

Görsel Öğrenme: Gözlem yaparak, izleyerek, görsel imgeleri hafızada yer alan en hızlı ve anlamlı mevcut zihinsel çerçeveye doğru olarak eleştirel yaklaşım, yorumlayıp daha sonra en anlamlı yapıda yorumlayabilme olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira yapay zekanın temelinde yatan örneğin bir plaka okumada öncelikle imgeleri harflere ve rakamlara benzetme algoritması içinde verinin döngüye sokulması veya yüz tanımada gözler arası orantısız uzaklık ile kulak veya burun mesafesinin elde yer alan veri ile kıyaslanması öğretide yer alan kuram hakkında bizlere yol göstermektedir. İlk aşamada hızla görsel imge en anlamlı mevcut çerçeveye oturtularak eleştirel düşünce ve sorgulama ile anlamlandırılmaktadır.

Teori karmaşık olarak görülse de ilk aşamada yerleştirilen çerçeve ve eleştirel düşünme becerileri ile yaşanmış kültür zihin içerisinde yer alan tüm bilgiyi taramadan ilişkili çerçeveler yardımıyla imgelere anlam verebilecektir. Bu öğrenme süreci bize eğitimde ve özellikle öğretim tasarımında somut bir problemi varsayım dayalı çözüm analizi basamaklarıyla amaç ve hedefe yönelecek bir tasarımla karmaşık sarmal yapıdan arındırarak, tasarıma uygun ortam ve materyallerle zihinsel çerçevelere yerleştirmeyi sağlayacak uygulama ve neticesinde şekilsel ve düzeysel değerlendirmeler yoluyla yaygınlaştırma sağlayabilecektir.

Görsel İletişim: Seels'e (1994) göre görsel iletişim, fikirleri ifade etmek ve anlam ifade etmek için görsel sembollerin algılanması yoluyla kullanılmasıdır. Genel olarak iletişim, görsel olarak eğitim teknolojisinde öğrenme ve öğretme boyutunda etkileşimli veya işlemsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Görsel iletişim tipografi olarak sözel ve görsel şemaların karşılıklı etkileşimi olarak öğrenmeye katkıları bakımından ayrıca vurgulanmıştır (Wileman, 1993).

Görsel Okuryazarlık ve Eğitimde Kullanımı

Görsel okuryazarlık, fen eğitiminde ve mühendislik eğitiminde, öğretim tasarımı, eğitim teknolojisi ve diğer alanlarda, multimedya ile öğrenme tasarımındaki yeni teknolojiler ve gelişmelerle ortaya çıkmış olan okuryazarlıkların ilk alanlarından biridir. Görsel öğrenmenin yer aldığı başka okuryazarlıklar günümüzde bilgi okuryazarlığından başka okuryazarlıklara değin öğrenme sürecinde etkili olarak kullanılmaktadır. Yani, görsel tasarımcı, önemli olanla önemsiz olanın çok açık biçimde ayırt edilebilmesini sağlayacak tasarım yeteneğine sahip olmalıdır. İşte, eğitim bu süreçte davranış değişikliğine yol açacak etkisel farkındalığı insanlar üzerinde algıların kullanılmasını yoluyla yani görsel iletişim için sözel ve görsel etkileşimli olarak yapılandırmayı sağlar (Wileman, 1993). Çoklu ortam tasarım stratejilerinin içerisinde görsel imgelerin incelenmesi süreci, birçok disiplinin, algının, ilgi alanlarının ve materyal tasarım fonksiyonlarının yanı sıra düşüncelerin ve resimlerden öğrenmenin geniş ve karmaşık bir karışımıdır (Güney, 2019; İpek, 2001a, 2001b, 2003).

Öğretim tasarımcıları, görsel imgelerin tasarlanmasında gereksinim analizi sonrasında; ekonomik eğilimlerde, siyasi mesajların tasarımı aşamalarında, reklam ve ekranların tasarımında yer aldığı gibi görselleri geliştirme etkinlikleriyle, çoklu ortam geliştirme stratejilerini kullanarak ekranlar üzerinde mevcut algı çerçevelerini sözel ve görsel anlamda geliştirmek için görsel değişkenler ve imgeler kullanılmaktadırlar. Görsel okuryazarlık, öğrenmede görselleştirme için öğretim öğelerinin tasarımını geliştirmek amacıyla görsel tasarım ve öğrenmenin tasarımında yer alan tüm değişkenleri anlamak öğretmen ve öğrenciler için temel bir alandır (Dwyer, 1978; Güney, 2019; İpek, 2001, 2003; Moore ve Dwyer, 1994).

Görsel okuryazarlık konusunda, McKay (1999) çalışmasında sadece metin kullanımı ile metin artı öğrenme etkinliği için görseller arasındaki farkları incelemiştir. Öğrenci gruplarını tecrübesiz ve daha tecrübeli öğrenciler arasındaki öğrenme seviyelerine göre ayırmıştır. Elde ettiği sonuç; her iki grubun görüntüleri ve metni kullananların yalnızca metin kullananlardan daha yüksek puan aldığını göstermiştir; tecrübesiz öğrencilerin daha yüksek başarı sağladıkları görülmüştür. Diğer taraftan, Stokes (2002) çalışmasında öğrenme ve insan performansının, eğitim teknolojisi alanında kritik öneme sahip olduğunu ve görsel okuryazarlık fikrini içerdiğini belirtmiştir. Öğrenme ve performansı artırmak için, eğitimcilerin ve tasarımcıların sayfa düzeninde görselleri veya grafikleri eklemeleri veya görsel tasarım ilkelerini oluşturmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Görsel Okuryazarlık, Öğretim Teknolojisi ve Kuramsal İlişkiler

Son tanımları ile araştırma ve etik uygulamalar içinde eğitim teknolojisi ile eş anlamlı tanımlanan, öğretim teknolojisi “süreç ve kaynakları öğrenme için tasarlama, geliştirme, kullanma, yönetme ve değerlendirme teorisi ve uygulamasıdır” (Seels ve Richey, 1994). Bir başka tanım, 2008 yılında gene (Association of Educational Communication and Technology- AECT) tarafından araştırma ve performans çerçevesinde etik uygulama olarak yeniden tanımlanmıştır. Buna göre eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi yerine kullanılarak “Eğitim teknolojisi uygun teknolojik süreçlerin ve kaynakların yaratılması, kullanımı ve yönetimi ile öğrenmenin oluşması ve performansın gelişmesini araştırma (kuram) ve etiksel uygulama alanıdır” (İpek ve Ziadinov, 2017; Januszewski ve Molenda, 2008).

Etkili öğrenme ortamları, bu teoriyi öğretim tasarımına uygulayarak yaratılır. Bilgi miktarı veya bilişsel yük, öğrenci için çok fazlaysa, bilgi etkili olmayacak ve öğrenme ortamı olumsuz yönde etkilenecektir. Öte yandan, bilişsel yük çok küçükse, öğrenme ortamı da etkili olmayacaktır. Öğretim tasarımcısının rolü, öğrenciler için daha etkili olacak şekilde doğru miktarda yük bilgisini öğrenci merkezli olacak biçimde oluşturmaktır. Etkinliğin belirlenmesinde bilişsel yük teorisinin önemli kısmı, bilginin çalışan bellekten uzun süreli belleğe ne kadar iyi taşınabileceğidir (Harasim, 2012). Bilişsel yük teorisi görsel okuryazarlık bağlamında çok önemli bir yere sahip olup, görsel öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bilişsel yük teorisi, ikili kodlama teorisi ve çoklu ortam öğrenme teorisi görsel okuryazarlık açısından bilginin taşınmasını açıklayan önemli teorilerdir, öğretim tasarımcıları ve öğretmenler, öğrencinin görsel okuryazarlık düşünme becerilerini görsel öğrenmenin nasıl geliştirebileceğini açıklamak ve görsel okuryazarlıkla ilişkilendirmek için kullanırlar (Beatty, 2013). Burada sözü edilen üç bilişsel teori, öğrencilerin görselleştirmeyi sözel bilgilerle birleştirebildiklerinde neler olduğunu açıklamaya çalışır. Bilişsel yük teorisi, ikili kodlama kuramı ve çoklu ortam öğrenme ilkesinin bilişsel teorisi iletişim süreci içinde görsel değişkenlerin öğrenme üzerindeki rolünü açıklamaya çalışır. Her bir teoriyi ayrı ayrı incelemek oldukça zordur, çünkü bunlar sıklıkla birbirleriyle yoğun ilişki içindedirler.

Bilişsel Yük Teorisi

Kurama göre insanın bilişsel yapısı, bilinçli olarak işleyen ve sınırlı kapasiteye sahip kısa süreli bir bellek ile bilinçaltında işleyen limitsiz bir uzun süreli bellekten oluşmaktadır (Sweller, 2018). Bilişsel yapının bu özellikleri ve sorun çözmeyi kolaylaştıran şemaların uzun süreli belleğe yerleştirilmesi, öğretim tasarımı bağlamında büyük önem taşımaktadır. Hatta öğretim tasarımının amaçlarından birinin şemaların oluşturulmasında ve otomatikleştirilmesinde öğrenenlere destek vermek olduğu söylenebilir (Akbulut, 2017).

Kısa süreli bellek, zaman ve saklayabildiği veriler bakımından sınırlıdır (Zhang ve Wang, 1998). Bu noktada materyalin sahip olduğu bilişsel yük önem kazanmaktadır. Bilişsel yük (cognitive load), kısa süreli bellekte bir kerede gerçekleşen zihinsel etkinlikler bütünüdür. Bilişsel yükü etkileyen en önemli faktör, dikkat gerektiren nesnelerin (birimlerin) sayısıdır (Cooper, 1998).

Bilişsel yük kuramı, öğrenmenin başlamasından önce eşzamanlı işlenmesi gereken bilginin miktarı ve etkileşimi ile ortaya çıkan, karmaşık bilişsel görevlerin öğrenilmesi ile ilgilenmekte ve bilişsel süreçler üzerinde durmaktadır (Paas, Renkl ve Sweller, 2004). Bilişsel yük kuramı, uzun süreli bellekle etkileşim içinde olan, görsel (visual) ve işitsel (auditory/verbal) bilgilerin işlenmesini sağlayan, birbirinden kısmen bağımsız iki kanaldan oluşan ve sınırlı olan çalışma belleğini içeren bilişsel mimariyi temel almaktadır. Bunlardan birisi de öğretim tasarımında olduğu üzere yazılım mimarisinde ortak olarak çalışan yazılım tasarımı ve kullanımınıdır. Bu yazılım geliştirme adımı görsel öğrenme ve görsel düşünme sonrasında görsel iletişimi gerçekleştirir. Süreçleri öğrenciler adım adım algılar, öğrenir ve döngüler içinde düşünerek problemini çözüme ulaştırır. Onun için görsel algı ve görsel bellek yazılım sürecinde de önemli bir işleve sahip olabilir.

İkili Kodlama

İkili Kodlama kuramına göre, öğrenme sürecinde kullanılacak çoklu ortam öğrenmeye ait tanımlarda, sözcük ve resim üzerinde durulduğu görülmektedir. İkili Kodlama Kuramı'na göre bir öğrenme ortamındaki bilgi öğrenen tarafından algılandıktan sonra sembolleştirilip kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Bilgi iki yol ile sembolleştirilmektedir: Bunlar, bilginin zihinsel sembollere (imgelere) dönüştürülmesi, bilginin sözel sembollere (imgelere) dönüştürülmesi biçiminde olup, aynı biçimde sözel ve görsel şemaların ya da imgelerin etkileşimi içinde görsel okuryazarlık kapsamının görsel düşünmesine dönüşür (Wilemen, 1993). Mayer ve Moreno (2003) bilginin iki kanal üzerinden sunulduğu bir yaklaşımı önermektedir. Birinci kanal öğrencinin hem işitsel hem de sözel bilgiyi anlamalarına yardımcı olurken, diğer kanal resimlerden görsel bilgilerin öğrenilmesini yönetir. Önemli olan, çalışan belleğin, bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmak için aynı anda iki ayrı kaynaktan gelen bilgileri kodlamasıdır (Mayer ve Moreno, 2003). Teknoloji değiştiğinde, çalışan belleğin uzun süreli bellek bilgisi oluşturması için bilgileri bir araya getirme şeklini sözcük, resim, çoklu ortam kullanarak birleştirmesi daha kolay olacaktır.

Sonuç olarak, eğitimciler, tasarımcılar ve öğretmenler, fen ve mühendislik eğitiminde görsel tasarım ilkeleri, görselleştirme türleri ve resimlerden görseller yardımıyla öğrenme ortamları oluşturmak için öğrenme ilkelerinin farkında olmalıdır. Bu nedenle, görsel okuryazarlık için görsel programların sistematik değerlendirme (Dwyer, 1994), ve Öğretim Tasarımı ve Teknolojisi (ÖTT) karşılaşılan görüntüleri zihinsel beceriler, teknik beceriler, bilişsel yetenek ve sanal gerçeklik teknolojileriyle görselleştirmek için multimedya öğrenim, kodlama ve farklı görsel öğrenme ortamlarında görsellerin geliştirilmesi için farklı öğretim tasarımı (ÖT) modellerini klasik ve e-öğrenme materyalleri geliştirmek için katkıda bulunabilir (Güney, 2019; Güney ve İpek, 2017, 2018).

Öğretimde Görsel Mesajları Anlama, Tasarlama ve Bilişsel Algılama

Fleming ve Levie (1978, 1993) öğretimin davranışsal boyutunda mesaj tasarımı için ilkeler ve stratejiler geliştirmişlerdir. Algılamanın ilkelerini oluşturan mesaj tasarımının ilk adımının ön dikkatin sağlanması, algılama elemanları olarak renklerin uyarıcılığı, resim ve kelimelerin algılanması yanında algılama kapasitesi işaret edilmiş olup, bunlar işitsel ve görsel sunular olarak ifade edilmiştir. Algılama uyarıcıların etkisine bağlıdır. Burada ilişkilendirme ve organize etme özelliği eğitimde analitik dersler ve konular için algılama ilişkilerini ifade etmek önemlidir. Bireyler benzerlik, farklılık ve yakınlık ilkesini algılama ilkesi olarak kullanabilirler. Bunun devamı olarak perspektif yaklaşımı büyüklük ve derinlik ilişkisi ile uzamsal boşluk, zaman ve hareket algılama ilkesi, animasyon ve ekran tasarımı için kullanılabilir. Algılama ile biliş arasındaki ilişki olayın, objenin ya da nesnenin algılanması karşılaşılan görselin ifade ettiği anlamın öğrenilmesini sağlar. Bu etkenler görünebilen ve güvenilir bilişsel süreçleri öğrenmede bilişsel kuram yaklaşımı ile ifade edilir. Örnek olarak bellek, kavram bilgisi, problem çözme, yaratma ve tutumun değişmesi biçiminde öğretimsel mesaj tasarımı ilkeleri olarak gösterilebilir.

Fleming ve Levie (1978, 1993) öğretimde davranışsal yaklaşıma dayalı olarak mesajların tasarımı için aşağıdaki ilkeleri önermişlerdir, Bu ilkeler ilgili eğitim bilimciler ve tasarımcılara önemli ipuçları vermektedirler. Bunlar şöyle özetlenebilir.

- a) Öğretimin başında, öğrenci beklenmedik durumlarla karşılaşmalıdır.
- b) Materyalin başına alışılmadık bir giriş tasarlanmalıdır.
- c) Başlıklar öğrencilerin beklentilerine uygun olmalıdır.
- d) Bilgiler, ön bilgilerle ilişkili olarak tasarlanmalıdır.
- e) Basitten karmaşığa doğru bir adım tercih edilmelidir.
- f) Anımsamayı sağlayıcı ipuçlarına yer verilmelidir.
- g) Günlük yaşamdan örneklere yer verilmelidir.
- h) Dönüt almaya açık bir tasarım oluşturulmalıdır.
- i) Mesaj gözden geçirme ve tekrar etmeye olanak sağlayıcı biçimde tasarlanmalıdır. (Alpan, 2008; Pettersson, 1993).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yarıdan çoğu ders kitaplarındaki resimlerin ilgilerini çekmediğini, kullanılan renklerin konuyla uyumlu olmadığını, resimlemenin kötü olduğunu, grafiksel şemaların anlaşılır olmadığını, baskı kalitesinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Söz konusu olumsuz etkilenme,

öğrencinin derse yönelik tutumlarına da yansiyabilmektedir. Öğretmenler ise; ders kitaplarındaki çizim, renklendirme ve baskılarda hatalar olduğunu, kitaplarda öğrencinin dikkatini çeken, ilginç bilgiler veren ve sanatsal öğeler taşıyan estetik resimlemelere yer verilmediğini, ders kitabı tasarımının konu uzmanlarınca ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. (Pettersson, 1993). Görüntüleri kullanarak öğrenme ve öğretme sürecinde, multimedya teknolojileri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini güçlendirme potansiyeline sahiptir. Multimedyanın iki önemli yönü var. Birincisi, öğrenenler ve tasarımcıların bilgi birikimini sağlamak için çoklu ortamları tasarıma dahil etmek, ikincisi yapay dünyalar oluşturmak için görselleştirme ve sanal toplulukları kullanmaktır (Dede, 1992).

Sonuç ve Öneriler

Öğretim tasarımında amaç, öğrenmeyi daha iyi organize edilmiş, daha kolay anlaşılır etkili verimli ilgi çekici olarak yapılandırılmış bir duruma getirmektir. Bu nedenle görsel algılama, görsel öğrenme süreci içinde sözel ve görsel elemanlar yardımıyla anlamlandırılacak temanın ve mesajların daha iyi anlaşılmasını gerçekleştirme ve algılama bakımından önemli bir rol üstlenmektedir. İstenilen durum görsellerin yarattığı algılar ile öğrenmeye katkılarını daha etkili, verimli ve çekici hale getirmektedir. Bu kapsamda, eğitim teknolojisi alanı kuramsal ve uygulama işlevi ile birlikte öğretimin geliştirilmesi yanında etik uygulamayı gerçekleştirerek anlamlı, hızlı bir öğrenmenin oluşturulmasına yardımcı olacaktır.

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar görsel algının kendisinin bir öğrenme biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Gibson (1954) görsel algının gelişmesi gerektiğinin önemine dikkat çekmiştir. Arnheim'in (1969) teorisi ise görsel düşünme üzerinedir. Ona göre görsel okuryazarlığın anlamı görsel düşünmedir, görsel elemanlardan oluşan bilginin işleme sürecidir.

İletişimde görsel öğelerin kullanılması, onları okuyabilme yani görsel okuryazar olmayı gerekli hale getirmektedir. Metin ve resimler arasında bir başka deyişle yazılı ve figüratif dünyalar arasında ince ve akıcı bir şekilde hareket edilmelidir (İşler, 2002). Etkili bir görsel tasarıma sahip olan bir öğretim materyalinin başta güdüleyici olmak üzere, tüm özelliklerinin öğrencinin başarısını artırması ve öğrencinin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenir (Tüzel, 2010).

Diğer taraftan, Feinstein (1993), görsel okuryazarlığın niçin önemli olduğuna yönelik dört sebep öne sürmektedir:

1. Beynin sağ yarı küresinin kullanılmasını gerektirir, böylece bütünsel düşünmeyi sağlar.
2. Beynin sol yarı küresine ait soyut düşünceleri canlı, somut ve tanıdık hâle getirerek onları daha iyi anlama olanağı tanır.
3. Aynı kavramı farklı şekillerde düşünme imkânı sağlar.
4. Görsel çevreden mümkün olduğu ölçüde etkilenmeyi ve bilgiye dayalı karar vermeyi sağlayarak görsel çevreyi okuma ve anlama yetkisi verir (92-93).

Görsel öğelerin derslerde kullanılması öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakmaktadır. Görsel olarak derslerin anlatılması daha etkili olurken, öğretmenlerin görsel okuryazarlık becerisini öğrencilerine kazandırması gerekmektedir. Ayrıca görseller öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini de ortaya çıkarmaktadır (Stokes, 2002). Görselleştirme görünmeyeni görünür hale getirir. Bu nedenle, etkili öğrenme için görselleştirme resimlere, infografiklerle ve canlandırmaya dayanmalıdır (Gogia, 2018). Görselleştirme, içeriğin görünürlüğünü ve bilginin saklanması için içeriği görsel ve sözlü yollarla temsil etme görevi veya alıştırmadır.

Sonuç olarak, görsel okuryazarlık bireyin algılama kapasitesi ile bilişsel öğrenme kuramı arasında, öğretim tasarımı ve teknolojisi alanının uygulamalarını, bilginin iletişimi, mesaj tasarımı, öğretim materyallerinin kullanılabilirlik özelliğinin görsel ve işitsel olarak tasarımında görsel öğrenme için devam eden eleştirel bir süreci ifade eder. Bu bağlamda farklı yöntemler, görsel öğrenme, görsel tasarım ve görsel kullanılabilirlik sağlamak amacıyla dijital ve görsel araçlarla öğretim teknolojisi alanının kapsadığı araştırma ve etik uygulama çerçevesinde etkili biçimde kullanılır. Öğretimin tasarımında; insan teknoloji etkileşimi, deneyimli kullanılabilirlik ve kullanıcı odaklı tasarım kavramları en uygun teknolojilerle, görsel tasarım ve görselleştirme ilkeleri çerçevesinde; eğitimciler, öğrenciler ve tasarımcılar görsellerin eğitsel tasarımı ile geliştirme adımlarını ve görsellerden öğrenme tekniklerini kullanırlar.

References

- Akbulut, Y. (2017). Bilişsel yük kuramı ve çoklu ortam tasarımı. Dursun, Ö.Ö. ve Odabaşı, F.H. (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*(3. bs.) [Multimedia design (3th ed.)]. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi [Visual literacy and instructional design]. *Journal of Yüzüncü Yıl University Faculty of Education*, 5(2), 74-102.
- Arnheim, R. (1966). *Gestalt psychology and artistic form and aspects of form* Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press: 1-12.
- Arnheim, R. (1984). *Visual thinking*. CA: University of California Press, Berkeley.
- Arnheim, R. (2012). *Görsel düşünme [Visual thinking]*. İstanbul: Metis Publishing.
- Atkinson, L.R., Atkinson, C.R. & Hilgard, R.E. (1995). *Psikolojiye Giriş I*. (Çev: Kemal Atakay, Mustafa Akatay, Aysun Yavuz) [Introduction to Psychology]. İstanbul: Sosyal Publishing.
- Barley, S. D. (1971). *A new look at the loom of visual literacy*. Rochester, NY: Eastman Kodak Company, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 057 585).
- Beatty, N. A. (2013). Cognitive visual literacy: From theories and competencies to pedagogy. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 32(1), 33-42.
- Cooper, G. (1998). *Research into cognitive load theory and instructional design at UNSW*.
- Debes, J. L. (1968a). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961-964.
- Debes, J. L. (1968b). Visual literacy. Paper presented at the meeting of the Department of Audio-Visual Instruction of the National Education Association, Houston, TX.
- Debes, J. L. (1969a). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Debes, J. L. (1969b). "What is 'visual literacy'?" . International Visual Literacy Association. Retrieved 20 March 2019, from <https://ivla.org/new/what-is-visual-literacy/>
- Debes, J. L. (1972). *Some aspects of the reading of visual languages*. Paper presented at the National Conference on Visual Literacy, Cincinnati, OH. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 079 974).
- Dede, C. J. (1992). The future of multimedia: Bringing to virtual worlds. *Educational Technology*, 32(5), 54-60.
- Dwyer, F. M. (1978). *Strategies for improving visual learning*. State. PA: Learning Services.
- Dwyer, F. M. (1994). One dimension of visual research: A paradigm and its implementation. *Visual literacy: A spectrum of visual learning*, 383-401.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme [Curriculum development in education]*. Ankara: Yelkentepe Publishing.
- Feinstein, H. (1993). Visual literacy in general education at the University of Cincinnati. *Journal of Visual Literacy*, 13(2), 89-96.
- Fleming, M. L., & Levie, W. H. (1978). *Instructional message design: Principles from the behavioral sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Fleming, M. L., & Levie, W. H. (1993) (Eds.). *Instructional message design: Principles from the behavioral and cognitive sciences. (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Gibson, J. J. (1954) A theory of pictorial perception. *Audio Visual Communication Review*, 2,3-23. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02713318>
- Gogia, S. (2018). Visualization for effective learning design. Retrieved 26 October 2018 from <https://www.linkedin.com/pulse/visualization-effective-learning-design-shalini-gogia>
- Güney, Z. & İpek, İ. (2017). Programlama için öğretim tasarımı (ÖT) modeli uygulama : DDD-E multimedia modeli [ID model application in programming: DDD-E multimedia model]. *5th International Instructional* 882

- Technologies & Teacher Education Symposium, Abstracts, Anadolu University & Dokuz Eylül University, Oct, 11-13, 2017, Selçuk-İZMİR, Turkey.*
- Güney, Z. & İpek, İ. (2018). Dört ögeli (4C/ID) öğretim tasarımı (ÖT) modelinin programlama öğretiminde uygulanması [Four component (4C/ID) ID model for teaching programming], *The 12th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS), Abstracts, Ege University, 2-3, May, 2018, İzmir, Turkey*
- Güney, Z. (2019). Visual literacy and visualization in instructional design and technology for learning environments. *European Journal of Contemporary Education, 2019, 8(1): 103-117*
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- Hortin, J. A. (1980). Symbols systems and mental skills research: their emphasis and future, *Media Adult Learning, 2(2), 3-6.*
- Hortin, J. A. (1994). Theoretical foundations of visual learning. David M. Moore, Francis, M. Dwyer (Eds). *Visual literacy: A spectrum of visual learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- İpek, İ. (2001a). *Bilgisayarla öğretim: tasarım, geliştirme ve yöntemler [Computer-based instruction: Design, development and methods]* Ankara: Tıp ve Teknik (Pelikan) Publications.
- İpek, İ. (2001b). The effects of CBI screen design and CBI lesson sequence type in WBI on learning with respect to cognitive style of field dependence. In R. E. Griffin, J. Lee, & V. S. Williams (Eds.). *Visual Literacy in Message Design*. Visual Literacy Association (IVLA). (Cross- referenced in ERIC index).
- İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri [Computers, visual design and visual learning strategies], *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(3)*
- Ipek, I., & Ziatdinov, R. (2017). New approaches and emerging trends in educational technology for learning and teaching in academia and industry: a special issue. *European journal of contemporary education, (6), 182-184.*
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi [Visual literacy and visual literacy education] . *Journal of Uludag University Faculty of Education, S.XV(1), s.153-161.*
- Januszewski, A., & Molenda, M. (2008). Chapter 1: Definition. *Educational technology: A definition with commentary*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203054000>
- Keser, H. (2005). *İnsan bilgisayar etkileşimi ve sağlığa etkisi [Human computer interaction and its effect on health]*. Ankara: Nobel Publishing
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, 38(1), 43-52.*
- McKay, E. (1999). An investigation of text-based instructional materials enhanced with graphics. *Educational Psychology, 19(3), 323-335.*
- McKim, R. H. (1980). *Experiences in visual thinking*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Moore, D. M., Dwyer, F. M. (Eds). (1994). *Visual Literacy A Spectrum of Visual Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Moore, D. M. (1994). *Visual literacy: A spectrum of visual learning*. Educational Technology..
- Osma, N. A. (2109). Dünya'nın İlk Tapınak Hikayesi "Göbeklitepe" [World's First Temple Story "Göbeklitepe"]. Retrieved 05 March 2019 from <http://www.yesiltopuklar.com/dunyanin-ilk-tapinak-hikayesi-gobeklitepe.html>
- Paas, F.& Renkl, A. & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science, 32, 1-8.*
- Pettersson, R. (1993). *Visual information*. Englewood Cliffs, New Jersey 07632, Educational Technology Publications

- Sanalan, V. A. Sülün, A., & Çoban, T. A. (2007). Görsel okuryazarlık [Visual literacy]. *Erzincan University Journal of Education Faculty* 9(2), 33-47.
- Seels, B. (1989). *The instructional design movement in educational technology*. Educational Technology, 29 (5), 11-15. ERIC Document Reproduction Service No. EJ 395 529.
- Seels, B. A. (1994). Visual literacy: The definition problem. In D. M. Moore & F. M. Dwyer, (Eds.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning*. (pp. 97-112) Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Seels, B.B. & Richey, R.C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), p.10-19. Retrieved 17 February 2019 from <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>
- Sweller, J. (2018). Visualization and instructional Design. University of New South Wales, School of Education, Sydney, NSW 2052 Australia, Gmea.com, 1501-1510.(Retrieved 10 November 2018, from https://www.researchgate.net/publication/228588740_Visualisation_and_instructional_design
- Tüzel, S. (2010), Görsel okuryazarlık [Visual literacy]. *TÜBAR*, 27, 697-705.
- Wileman, R. E. (1980). *Exercises in visual thinking*. New York: Hostings House.
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Yılmaz, R. (2013). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme [A review of the relationship between education and visual literacy], *Journal of Social Sciences* (6), 1, 2013 Beykent University.
- Zhang, J. & Wang H. W. (1998). An exploration of the relations between external representations and working memory. Retrieved 14 March 2019 from <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0006513>

Email Usage: Much More Than a Habit!

Turgay ALAKURT^{*a}

Article Info

DOI:

10.14686/buefad.482357

Article History:

Received: 13.11.2018

Accepted: 05.08.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Email,

Pre-service teachers,

Privacy concern,

Satisfaction with life,

Information searching.

Article Type:

Research article

Abstract

Email is one of the most widely used communication tools today. Many users have multiple email accounts for different usage purposes such as internet banking and social media profile. That makes email an indispensable part of Internet experience. The aims of this study are twofold. First, because email communication is influenced by cultural context, it examines the preferred communication ways and email usage habits of pre-service teachers. Email usage contributes to communication and teaching processes in many areas. Secondly, in the scope of study, pre-service teachers' e-mail usage habits were examined in terms of three dependent variables based on active/passive self-reporting: online privacy concern, online information searching strategies and satisfaction with life. The results showed that face-to-face conversations are the most preferred method of communication of students to communicate with both other students and academic staff. Despite that academic staffs prefer primarily the email to communicate with students. Active email users began to use email at an earlier age and smartphones are the most commonly used device for checking emails for both active and passive email users. The research results indicate a significant difference in favor of active email users concerning their scores in online search strategies.

E-posta Kullanımı: Bir Alışkanlıktan Çok Daha Fazlası!

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.482357

Makale Geçmişi:

Geliş: 13.11.2018

Kabul: 05.08.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

E-posta,

Öğretmen adayları,

Mahremiyet kaygısı,

Yaşam doyumu,

Bilgi arama.

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

E-posta günümüzde en yaygın kullanılan iletişim araçlarından biridir. İnternet bankacılığı, sosyal medya profili gibi farklı kullanım amaçları da kullanıcıların birden fazla e-posta hesabına olan gereksinimlerini arttırmakta ve e-posta kullanımını internet deneyiminin vazgeçilmez bir parçası haline getirmektedir. Araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. İlk olarak e-posta iletişiminin kültürel bağlamlardan etkilenmesinden hareketle Türkiye’de öğretmen adaylarının tercih ettikleri iletişim yolları ile e-posta kullanma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. E-posta kullanımı pek çok alanda iletişim ve öğretim süreçlerine katkı sağlamaktadır. Araştırma kapsamında ikinci olarak öğretmen adaylarının e-posta kullanma alışkanlıkları aktif/pasif öz raporlamaları temel alınarak üç bağımlı değişken açısından incelenmiştir; çevrimiçi mahremiyet kaygısı, çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve yaşam doyumu. Araştırma bulgularına göre kendini aktif ya da pasif e-posta kullanıcısı olarak tanımlayan öğretmen adaylarının sınıf arkadaşları ve öğretim üyeleri ile iletişim kurmak için tercih ettikleri yolların başında yüz yüze/şahsen görüşme isteğinin geldiği bulunmuştur. Buna karşın öğretim üyelerinin öğrenciler ile iletişim kurmak için daha çok e-posta aracını tercih ettikleri belirlenmiştir. Aktif e-posta kullanıcıları daha erken yaşlarda e-posta kullanmaya başlarken katılımcıların neredeyse tamamı e-postalarını kontrol etmek için en çok akıllı telefonlarını kullandıklarını belirtmiştir. Aktif/pasif e-posta kullanıcılarının çevrimiçi ortamlarda bilgi arama stratejilerine ilişkin puanlarının aktif e-posta kullanıcıları lehine farklılaştığı saptanmıştır.

*Corresponding Author: turgay.alakurt@dpu.edu.tr

^a Assoc. Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar University, Kütahya/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-9593-5305>

Introduction

Sent by Ray Tomlinson for the first time in 1971, email has now become an indispensable part of the Internet experience. In order to register and access more participatory applications and services (social network, cloud services, web-based multimedia development tools, synchronous/asynchronous texting software, etc), which started with Web 2.0, one needs an email address. According to the data of Internet Live Stats (2018), which provides real-time world statistics, approximately 2.7 million emails are sent every 1 second. Emails are heavily used in work environments especially to increase capacity of sharing information and to contribute to the development of consumer-based marketing processes. Being one of the most frequently used Internet services around the world, it is estimated that the use of emails by the business world and the consumers (daily email reception/sent) will grow approximately 4.4% between the years 2017-2021. Moreover, email accounts rise in number faster than the number of users. The main reason for this rise is the need for multiple email accounts for various different uses such as internet shopping, internet banking, and social media (Radicati Group, 2017). Nevertheless, when the personal usage aims of Internet users in Turkey are examined, an out of the ordinary situation strikes attention. In the survey on Information and Communication Technology (ICT) Usage Survey in Households and by Individuals, which has been applied since 2004 by TurkStat, email sending/receiving behaviors of adults in the 16-74 age group was included in the survey in 2010 for the first time. Percentage belonging to this year is at the highest as it was 72.8%. In the statistics provided in 2011, this activity was left out. When the personal purposes of Internet use of individuals between the years 2012-2017 are examined, it is noteworthy that there is a definite decrease in the email sending/receiving activities of the participants. For instance, this rate was 66.8% in 2012, and it decreased to 62.5% in 2013 and to 53.9% in 2014. Indeed, in the years 2016 and 2017, this decreased continued to it went down to 46.3% and 46.9%, respectively (TurkStat, 2018). In the TurkStat data, which aims to gather information about the ICT usage in enterprise, households and individuals in Turkey, there is no information about the email usage ratio according to education level or age groups. However, emails are frequently used in learning and teaching processes (for example online or face-to-face classrooms, distance learning, and blended learning environments) as a means of computer-aided communication (Hu, Wong, Cheah & Wong, 2009; Kim, 2008; Uddin & Jacobson, 2013).

Examining the studies in the literature, Kim (2008) indicates that these studies mostly focus on handing in course-related information or assignments through emails. These are followed by studies that examine the general effects of emails on learning. Moreover, there are few studies that focus on certain components of email messages that would contribute to classes becoming more effective. Kim (2008) who argues that email use contributes to learning processes in many areas in addition to academic success summarizes these contributions as follows:

- Enabling immediate, frequent support for individual needs; learner-centered context; individualized instruction; exchange of resources and information.
- Fostering psychological comfort; intimacy; expression of personal ideas, opinions, and emotions; informal conversations; social content exchanges; interpersonal context.
- Building interpersonal skills; collegiality; awareness of others' attitudes; insights into others' perspectives; close relationship.
- Developing thoughtfulness; cognitive task structuring; careful analysis; critical thinking; reflection; planning.
- Encouraging interest; enthusiasm; motivation; self-esteem; self-confidence; change in personal values; active participation.
- Permitting authentic but convenient context; gap reduction between knowledge and practice; real-world anxiety decrease.

Benefits of email usage are not limited with the communication processes between teachers and students or students and students. In addition to this, there are studies which put forth that email usage supports collaborative engagements and professional growth by increasing sharing of knowledge among teachers (Grünberg & Armellini, 2004; Kabilan & Embi, 2006; Rafaeli & Ravid, 2003). Hu et al (2009) also indicate that email use enable teachers to communicate with their colleagues and share information with them independent of time and space, and by allowing teachers to have a more extensive interaction with parents it also makes it possible for teachers to inform parents about their children's development. In their study in which researchers examined how teachers working at

a state-run school use emails in their school-related communication, they have come up with highly significant findings. According to their results, teachers use emails less in their communication with the families and the students, and more with the colleagues. Moreover, there is a difference in their use of emails depending on the level of classes they teach. Those who teach to higher levels (11th, 12th grades and 7th-10th grades) use emails more frequently than those who teach especially at primary school level (1st-6th grades). Teachers who work at primary school level communicate more with parents through emails compared to those who work at other levels. Another interesting finding of the study was that teachers' self-rated competence ratings in sending emails to their colleagues are higher than to the parents or the students. Researchers contend that sending emails require more than mere technical skill therefore when email messages are not used appropriately they can cause misunderstandings. Akçay and Çelik's study (2017), which is one of the few studies conducted on the email use of students enrolled at different levels in Turkey, also supports this finding. As a result of the study on students of the Department of Turkish Education and on their use of language, content, rules of writing emails, and grammar and punctuation, it was revealed that students are careless in writing emails as they disregard the components of emails. Likewise, Cecen and Deniz (2015) indicate that there is no meaningful difference in the writing tendencies of students who use and do not use emails. In Jessmer and Anderson's study (2001), it is indicated that the receiver has a more positive attitude towards those who have a more grammatically-correct email. Similarly, Stephens, Houser and Cowan (2009) contend that students whose emails do not correspond to teachers' expectations, demands, and needs are less liked and have less reliability. When the results of these studies are examined, it is evident that social and cultural norms are highly important in the interpersonal communication processes established through emails between teachers-parents-students.

As can be seen, there are two general views in the literature concerning email use. The first one of these is the idea that as a powerful communication tool emails would strengthen the communication between students, teachers, and parents. The second one is the idea that when used properly and effectively emails contribute in multiple ways to teaching processes. However, Zhang (2009) argues that email communication is influenced by the cultural context.

Aim of the Study and Research Questions

One dimension of the projects for the effective use of technology in Turkey conducted by the Ministry of Education (MEB) between the years 1984-2013 consists of the studies that focus on disseminating the use of Information Technologies (IT) (Topuz and Göktaş, 2015). Moreover, for the first time in 1998, computer classes were integrated into the education system in order for students at the primary school level to acquire computer literacy. As of 2013, each student within the Turkish education system has an Information Technology and Software class at the 5th and 6th grade. The primary aim of this study is to determine pre-service teachers' preferred communication methods as well as their email usage so that one can determine how the projects that have been conducted in Turkey as well as trainings have affected the behavior patterns of pre-service teachers, it also aims to obtain data on this particular activity which can be considered as an important sign of information and communication technology literacy.

More and more people connect to their Google, Microsoft or Apple accounts and increase their digital experience, and more and more people check their social media accounts first thing in the morning and use internet banking services. Online learning environments, which support formal and informal learning experiences (massive open online courses, email groups, blogs, online groups, etc.), provide unique opportunities to internet users. At the same time, users may face such negative situations as unwanted emails and information safety. Technology facilitates people's lives on the one hand, but on the other hand it may make lives more difficult. Email use functions as a key in accessing all digital products and services that affect the lives of individuals by changing conventional behavior patterns. In this respect, the second basic aim of the study is to evaluate the influence of emails on pre-service teachers' personal lives in terms of three variables. In a world where personal data has a great market value (Acquisti, 2010), according to Internet Live Stats (2018) 67% of the total emails send throughout the world is spam. For this reason, the first of these variables is Internet privacy and personal privacy concern, which is one of the important ethical problems in the knowledge age. As Internet becomes the primary source of information in every single field, it becomes even more important that people have critical thinking and problem solving skills while searching information on the Web. To this end, cognitive and metacognitive strategies, which an individual should have in the searching information process, were examined. Lastly, based on Balcı and Koçak's (2017) contention that new communication tools have an impact on the individual's life satisfaction, this study also tried to determine the life quality and satisfaction of individuals living in the digital

age. Thus, the general aim of the study is to determine the benefits of emails apart from their contribution to communication and teaching processes. To this end, the following research questions were tried to be answered.

1. From the viewpoint of pre-service teachers, what are the preferred ways of communication in student → student, student → staff, and staff → student?
2. What are the email usage habits of pre-service teachers?
3. Do pre-service teachers' levels of online privacy concern, their online information search strategies and satisfaction with life scores differ significantly according to their email usage habits?

Method

Research Design

This study employed a quantitative survey method to reveal preferred communication methods and email usage habits of pre-service teachers, as well as to understand the effects of email usage on individual's quality of life in terms of different variables.

Study Group

Study group consists of the students enrolled at the faculty of education of a state university in mid-west Turkey during the 2017-2018 academic years. The aim of this study is to investigate deeply the effects of email usage habits of students. For this purpose, students who have a personal email account besides the institutional email account are included in the study. The seven participants who do not have personal emails were left out of the data. The basic demographic characteristics of participants are presented in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Study Group

		n	%
Gender	Female	397	75.2
	Male	131	24.8
Department	Department of Mathematics and Science Education	147	27.8
	Primary Education	192	36.4
	Department of Turkish and Social Sciences Education	189	35.8
School Year	Freshman	124	23.5
	Sophomore	165	31.3
	Junior	109	20.6
	Senior	130	24.6
How do you identify yourself as an email user?	I am an active user	233	44.1
	I am a passive user	256	48.5
	Other	39	7.4

The majority of the 528 participants, who agreed to participate in the study and who have personal as well as institutional email accounts, are female students (75.2%). 27.8% of the participants (n=147) are enrolled at the Department of Mathematics and Science Education, 36.4% (n=192) are enrolled at the Department of Primary Education, and 35.8% (n=189) are enrolled at the Department of Turkish and Social Sciences Education. According to school years (freshman, sophomore, junior and senior), percentage of students varies between 20.6% and 31.3%. Within the scope of the study, students were asked how they view themselves as email users. The percentage of those who define themselves as active is 44.1% (n=233), and the percentage of those who define themselves as passive is 48.5% (n=256). The percentage of those who define themselves under the category "Other" is 7.4%. Based on the self-reported answers of the participants in the present study, data set were classified into two groups as active or passive. Those who are not active or passive were excluded from the study. Research questions were tried to be answered on the basis of this classification.

Data Collection Tools

A data collection tool consisting of four parts was used in the study. In the first part, there are questions related to personal internet usage characteristics of the respondents. The second part focuses on the privacy concern. It has 6 items that constitute the “Email Use” dimension of the “Online Privacy Concern Scale” which has three sub-dimensions. The scale was adapted to Turkish culture by Alakurt (2017) to measure privacy concern levels of individuals concerning their email use. High scores in this 5 Likert-type scale indicate high online privacy concern about the email use. The Cronbach's alpha coefficient of this dimension was .89. The internal consistency coefficient for this subscale was .85 in this study. The third part of the survey includes “Online Search Strategies Inventory” adapted to Turkish by Aşkar and Mazman (2013). It has 25 items. The Cronbach's alpha coefficient of this 6 Likert-type scale was .91. Getting higher scores in this scale provide feedback regarding respondents' strengths about searching-based online learning tasks. In the present study, the internal consistency coefficient for the whole scale was .85. In the last part, a 7-point Likert-type and 5-item Satisfaction with Life Scale was used to measure students' life satisfaction. The scale was adapted to Turkish by Köker (1991). High scores received in this scale indicate high life satisfaction. The internal consistency coefficient for the scale was .82 in this study.

Data Collection

The data of the study was gathered with an online questionnaire. LimeSurvey was used to design the questionnaire. In order to increase response rate, students were sent an invitation email along with an explanatory cover letter. To promote the completion of the survey, four reminders were sent in one week interval. It took an estimated 10 min to complete.

Data Analysis

In the study, descriptive statistics and graphics were used to determine students' email usage habits and their preferred methods of communication. Students' self-reported email usage habits were taken as independent variables in the present study. Online privacy concern about email usage, life satisfaction and online search strategies inventory scores were taken as dependent variables. Normality was checked by means of skewness and kurtosis, Kolmogorov-Smirnov test and QQ-plot. Due to the fact that these three variables do not distribute normally, Mann-Whiney U test was used as appropriate for group comparisons. The data was analysed using GNU PSP 0.8.4 statistical package.

Findings

As it was mentioned in the Method section, findings of the study are presented based on how the participants view themselves as email users (active/passive).

Findings Related to Preferred Method of Communication

Active and passive participants' views on their preferred communication methods (Figure 1 and Figure 2) were examined under three categories as Student → Student, Student → Staff and Staff → Student along with their state of priority.

Active Email Users

As can be seen in Figure 1, face-to-face conversations (42.9%), instant messaging (29.2%) and phone calls (19.3%) are the most preferred method of communication of students to communicate with other students. When students' method of communication with the academic staff is examined, respondents mentioned that face-to-face conversations (51.6%), followed by email (33.5%), are preferred. In the study, students' views on the academic staff's preferred method of communication with students were also collected. According to this, students indicated that email is the most common primary communication method of academic staffs to communicate with them (41.6%). This is followed by face-to-face conversations (29.2%) and instant messaging programs (15.6%).

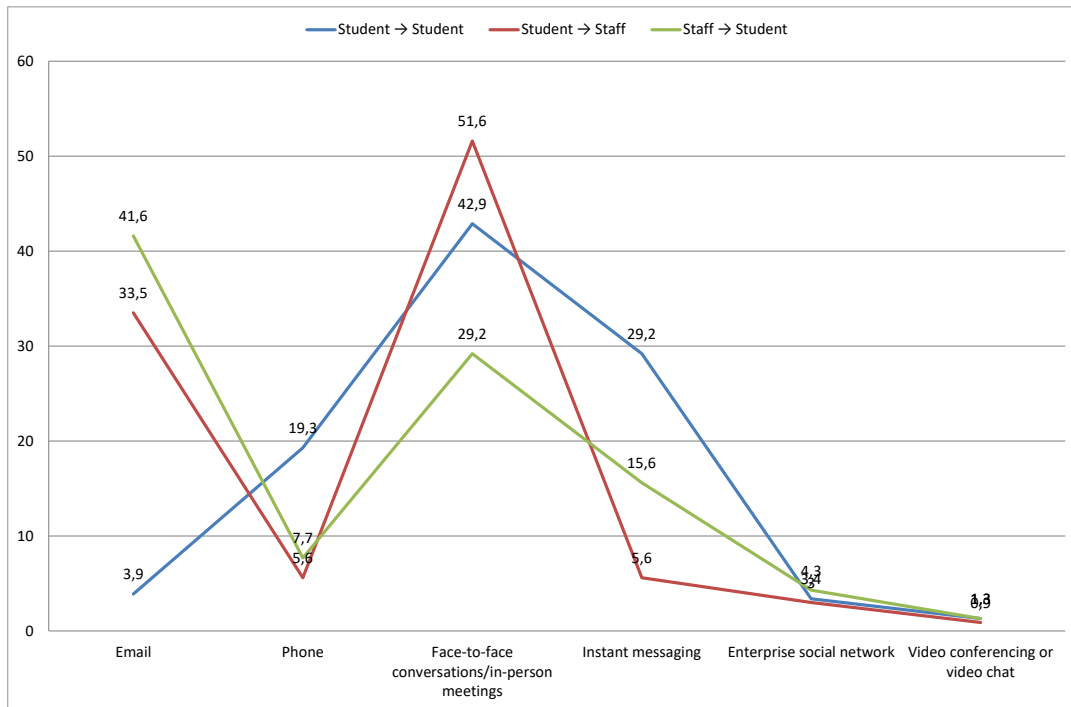


Figure 1. Primary Communication Methods of Active Email Users

Passive Email Users

As can be seen in Figure 2, face-to-face conversations (43.8%) are the most preferred method of communication of students to communicate with other students.

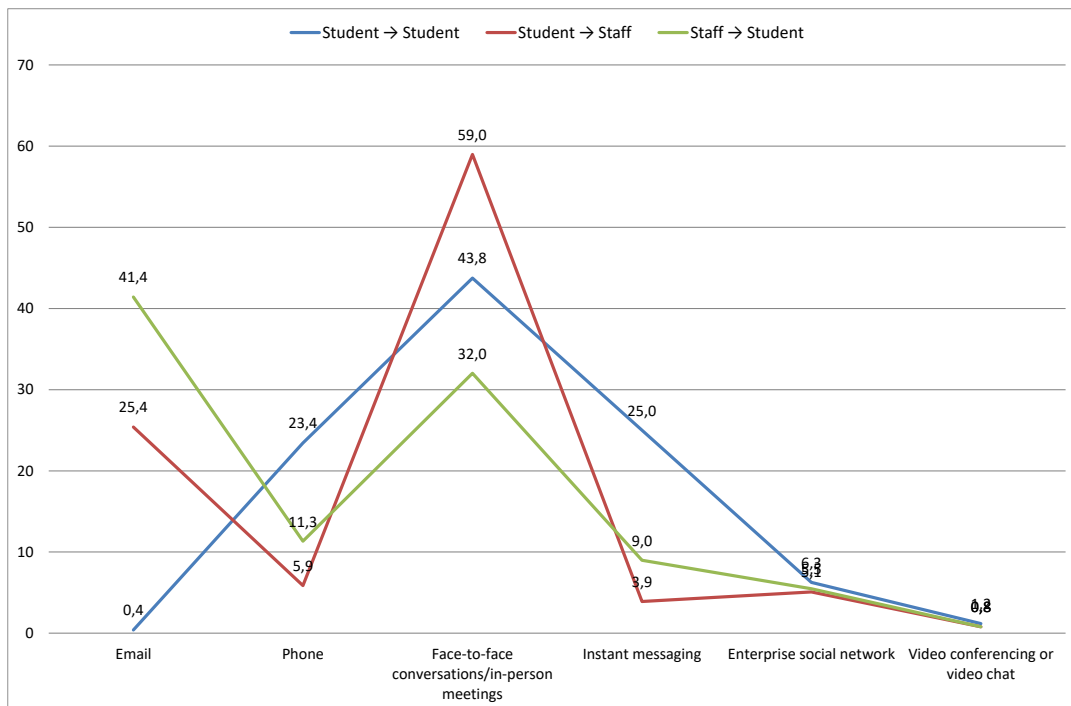


Figure 2. Primary Communication Methods of Passive Email Users

This is followed by instant messaging programs (25.0%) and communication via phone (23.4%). When students' method of communication with the academic staff is examined, respondents mentioned that face-to-face conversations (59.0%), followed by email (25.4%), are preferred. Within the scope of the study, students' views on the academic staff's preferred method of communication with students were also collected. According to this, students indicated that academic staffs prefer primarily the email to communicate with them (41.4%). This is followed by face-to-face conversations/in-person meetings (32.0%) and phone calls (11.3%).

Findings Concerning Pre-Service Teachers' Email Usage Habits

Active Email Users

In the present study, students' academic performance was evaluated with their GPAs. According to this, 39.9% of students (n=93) have a 3.00 or higher GPA, and 60.1% (n=140) have a GPA lower than 3.00. Majority of the group consists of female students (67.8%). When the percentage of active email users were examined according to their class level, the highest ratio belongs to the seniors (33.5%), juniors (24.5%), and the freshmen (14.6%). Also, 48.1% (n=112) of the participants indicated that they first started using emails when they were in secondary school. This is followed by those who started using emails in high school (30.0%) and those who started using emails when they were in primary school (16.3%). The percentage of those who started using emails in university is 5.6%. When they were asked which device they use the most to check their emails, almost all students said "Smart Phone" (92.7%). The percentage of those who said "PC/Laptop" is merely 7.3%. Moreover, 17.2% (n=40) of the active email users mentioned that they continually check their emails constantly, and 46.8% (n=109) of the active email users expressed that they check their emails at least once a day. It was found that although they claim to be active email users, there are those who check their emails at least once a week (29.6%) (n=69), and the percentage of those who indicated that they check at least once a month was found to be 6.4% (n=15).

Passive Email Users

In the study, 32.4% of students (n=83) have a GPA of 3.00 or higher, and 67.6% of students (n=173) have a GPA below 3.00. As in the whole study group, female students (80.9%) constitute the majority of this group, too. When the passive email users are examined according to class levels, it was seen that the highest percentage is in the sophomores (33.2%), freshmen (31.3%), juniors (18.4%), and seniors (17.2%). In total, 37.1% of the participants (n=95) indicated that they started using emails for the first time in high school. This is followed by secondary school with 34.8%, and the university with 15.2%. The percentage of those who indicated that they started using emails in primary school is 12.9%. When they were asked which device they use the most to check their emails, again, almost all students said "Smart Phone" (93.8%). When asked how frequently they check their emails, about half of the students (46.9%) said at least once a month, 37.9% (n=97) said at least once a week, and 14.1% (n=69) said at least once a day. Within this group, there are three students who indicated that they check their emails continually during the day although they described themselves as passive email users.

Findings Related to Online Privacy Concern Levels, Online Information Search Strategies and Life Satisfaction Scores According to E-mail Usage Habits of Pre-Service Teachers

Within the scope of the study, students' self-reports about their email usage habits were taken as independent variable. Their online privacy concern scores and their scores on online search strategy inventory and life satisfaction scale were taken as dependent variables. Table 2 presents the Mann-Whitney U test results of the scale scores of the students according to their self-reported email usage habits.

Table 2. Mann-Whitney U Test Results for Dependent Variables

Dependent Variables	User Type	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Online Privacy Concern – Email Usage	Active Email User	233	239.09	55707.00	28446.00	.376
	Passive Email User	256	250.38	64098.00		
Online Information Searching Strategy	Active Email User	233	261.02	60816.50	26092.50	.017
	Passive Email User	256	230.42	58988.50		
Satisfaction with Life	Active Email User	233	247.56	57680.50	29228.50	.702
	Passive Email User	256	242.67	62124.50		

The results indicated that there is no significant difference in both email use privacy concern and life satisfaction scores between active and passive email users ($p > .05$). Nevertheless, there is a significant difference between the active and passive email users concerning their scores in online search strategies ($U = 26092.50$, $p < .05$). When ranking order averages are taken into consideration, it can be seen that active email users have more developed online search strategies compared to the passive email users. The scale determines individuals' online search strategies in seven sub dimensions. In order to determine in which sub-factors the difference occurs, statistical analyses were repeated. Mann-Whitney U test results of students' scores that they received from the sub-factors of the online search strategies inventory are given in Table 3.

Table 3. Mann-Whitney U Test Results for Online Information Searching Strategies

Sub-dimensions of the Online Information Searching Strategy Inventory		User Type	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Behavioral Domain	Control	Active Email User	233	277.68	64700.00	22209.00	.000
		Passive Email User	256	215.25	55105.00		
	Disorientation	Active Email User	233	221.86	51694.50	24433.50	.001
		Passive Email User	256	266.06	68110.50		
Procedural Domain	Trial & Error	Active Email User	233	263.15	61313.00	25595.00	.006
		Passive Email User	256	228.48	58491.00		
	Problem Solving	Active Email User	233	246.73	57487.50	29421.00	.793
		Passive Email User	256	243.43	62317.50		
Metacognitive Domain	Purposeful Thinking	Active Email User	233	264.48	61625.00	25284.00	.003
		Passive Email User	256	227.27	58180.00		
	Select Main Ideas	Active Email User	233	262.40	61139.50	25769.50	.009
		Passive Email User	256	229.16	58665.50		
	Evaluation	Active Email User	233	261.04	60822.00	26087.00	.016
		Passive Email User	256	230.40	58983.00		

According to the findings, no significant difference was found between active and passive email users in the "problem solving" sub-dimension ($p > .05$). On the other hand, there is a significant difference between the active and passive email users in all other sub-dimensions ($p < .05$). When ranking order averages are taken into consideration, it can be seen that active email users have more developed online search strategies. It is also clear that compared to the passive email users, active users have more developed metacognitive strategies that include advanced and content-related cognitive activities on the Internet. Likewise, it can be seen that the strategies they have belonging to the behavioral domain which expresses the basic skill areas necessary to surf the Internet are also more developed. In addition, active email users have better online searching strategies in the trial/error sub-dimension of the procedural domain that includes the general content search behaviors on the Internet.

Discussion and Conclusion

Nowadays there are so many alternatives that people can choose to communicate with one another. Research findings reveal that pre-service teachers in both groups who define themselves as active or passive email users have similar preferences to communicate with other students and academic staff. It was determined that face-to-face conversations, instant messaging and phone calls are the most preferred communication methods of students to communicate with. It can be said that face-to-face conversation preference of students is a natural orientation since they share the same physical environment for a long time in the campus. Instant messaging programs such as WhatsApp, Line, Viber and Tango have great features (file sharing, video chat, etc.) that can help users to interact with others. They provide real-time and fast communication. So, I believe that this is the ways things go. Furthermore, apart from students' communication preferences, it was revealed that academic staffs are most likely prefer email as the first choice to communicate with students. When we think about the work loads and variable

working hours of academic staff, as well as simultaneous and asynchronous communication capabilities of email tool, this preference is not surprising.

More than half of the students participated in the study identified themselves as passive email users. However, when we take into consideration the projects and studies related to efficient use of technology carried out by The Ministry of National Education in Turkey in the last twenty years, this finding is to be unexpected. In addition, email usage of academic staff as a first choice to communicate with the students makes it desirable for students to change the way they communicate. This leads us to the expectation of using email to become widespread among pre-service teachers. However, the findings indicate that the ratio of active or passive users do not show a certain increase according to the grade levels. This point out that preferred communication methods of both academic staff and pre-service teachers differ on some aspects and the expected behavioural changes in students do not occur over time. Technology education was offered as elective at different grade levels between 1998 to 2013 years in Turkey. Since 2013, it has become mandatory for 5th and 6th grades and optional for 7th and 8th grades. Education is a process. In this regard, it will be useful to examine the communication preferences and behaviors of secondary and high school teachers with their students and parents. This will help to identify the causes of the findings.

In the present study, it has been found that online privacy concern and life satisfaction scores of the active and passive email users do not differ significantly. It might be plausible that all participants have similar concern levels in the large data age where personal data protection and privacy issues become more important each day. In addition, Appleton and Song (2008) state that life satisfaction can be affected by many situations such as income level, social facilities and environment. However, in order to better understand the causes of this situation, psychosocial and demographic characteristics of the participants should be studied in depth. The digital divide can be observed in many areas in Turkey (Gürcan, 2015) so that specifically examining the possible effects of digital divide handled under three headings (access, use and skill) can make great contribution to the future study.

An important finding is that there is a significant difference between active and passive email users related their scores on Online Information Searching Strategy Inventory. Pre-service teachers who actively use email are better aware of their search orientations (disorientation), better determine the steps to be taken into account by making self-assessment while searching (purposeful thinking) and apply different searching approaches (trial & error). Additionally, they can define key concepts and terms better (select main ideas) and use the search functions more accurately and effectively (control). Active email users are also able to better organize the information they obtain from the Internet (evaluation). Öncü, Şengel and Göktalay (2012), in their studies examining the Internet self-efficacy of secondary school students, reveal that the communicative self-efficacy scores of the students who check their email or use the e-mail tool at least once a week are higher than those who do not. However, although the frequency of using email is a strong predictor of communicative self-efficacy, researchers have stated that it has no effect on general self-efficacy perception. Studying on different age groups with wider sampling may provide valuable insights into the email usage which is influenced by cultural context. It may also help to be aware of the benefits of email use from a broader perspective. As a limitation of research, perceptions of the pre-service teachers about the email usage in the study group were determined with students' self-reports. However, from the research findings, it is seen that there are some drawbacks of this approach. For example, a group of participants who have identified themselves as an active or passive email user do not reflect the general characteristics of their groups, such as frequency of checking emails of these participants is not compatible with others in the group. As an attempt to fill this lack, in the future research, determining the email usage habits of participants by system and log records, as well as statistical methods such as clustering methods and looking at the relationships with other variables will be useful to support the results.

E-posta Kullanımı: Bir Alışkanlıktan Çok Daha Fazlası!

Giriş

İlk olarak 1971 yılında Ray Tomlinson tarafından gönderilen e-posta günümüzde İnternet deneyiminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Web 2.0 ile başlayan kullanıcı etkileşimini arttıran daha katılımcı uygulama ve servislere (Sosyal ağ siteleri, bulut hizmet ve servisleri, web tabanlı çoklu ortam geliştirme araçları, eşzamanlı/eşzamansız mesajlaşma yazılımları vb.) kaydolmak ve erişim sağlamak için e-posta adresine ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçek zamanlı dünya istatistiklerini sunan İnternet Live Stats (2018) verilerine göre dünyada her 1 saniyede yaklaşık 2.7 milyon e-posta gönderilmektedir. Özellikle iş ortamlarında bilgi paylaşma kapasitesini arttırmak ve pazarlama süreçlerinde tüketici odaklı gelişime katkı sağlamak amacıyla e-posta aracından yoğun olarak yararlanılmaktadır. Dünya genelinde en çok kullanılan İnternet servislerinden biri olan e-postanın iş dünyası ve tüketiciler tarafından kullanım oranının (günlük e-posta gönderip/alma) 2017-2021 yıllarında arasında ortalama yıllık %4.4 büyüyeceği tahmin edilmektedir. Ayrıca dünyada e-posta kullanıcısından daha hızlı e-posta hesap sayısı artmaktadır. Bu artışın temel nedenini İnternette alışveriş, İnternet bankacılığı, sosyal medya gibi farklı amaçlar için tüketicilerin birden fazla e-posta hesabına gereksinim duymaları oluşturmaktadır (Radicati Group, 2017). Bununla birlikte Türkiye’de İnternet kullanan bireylerin İnternet’i kişisel kullanma amaçları incelendiğinde e-posta kullanımına ilişkin öngörülerin dışında bir durum göze çarpmaktadır. Türk İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2004 yılından itibaren uygulanmakta olan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım araştırmasında 16-74 yaş grubu yetişkin bireylerin e-posta gönderip/alma davranışları ilk olarak 2010 yılında ankette yer almıştır. Bu yıla ait oran %72.8 ile en yüksek seviyededir. Araştırmanın 2011 yılında sunulan istatistiklerinde bu davranışa yer verilmemiştir. 2012-2017 yılları arasında bireylerin İnterneti kişisel kullanma amaçları incelendiğinde ise katılımcıların e-posta gönderip/alma amaçlı kullanım durumlarında belirli bir düşüşün olması dikkat çekicidir. Örneğin bu oran 2012 yılında %66.8 iken, 2013 yılında %62.5’e, 2014 yılında ise %53.9’a gerilemiştir. Nitekim 2016 ve 2017 yıllarında bu oran daha da gerileyerek sırasıyla %46.3 ve %46.9’a kadar düşmüştür (TÜİK, 2018). Türkiye’de hanelerde ve bireylerde sahip olunan bilgi ve iletişim teknolojileri ile bunların kullanımları hakkında bilgi derlemeyi amaçlayan TÜİK verilerinde eğitim durumuna ya da yaş gruplarına ilişkin e-posta kullanma oranlarına yer verilmemiştir. Oysa bilgisayar aracılı iletişim araçlarından biri olarak öğretme ve öğrenme süreçlerinde de (örneğin çevrimiçi ve yüz yüze sınıflar, uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme ortamları) e-posta yaygın olarak kullanılmaktadır (Hu, Wong, Cheah & Wong, 2009; Kim, 2008; Uddin & Jacobson, 2013).

Alanyazındaki çalışmaları inceleyen Kim (2008) araştırmalarının daha çok e-posta aracılığıyla ders ile ilgili bilgilerin ve ödevlerin teslimine odaklandığını belirtmektedir. Bu araştırmaları e-postanın öğrenme üzerindeki genel etkilerini inceleyen çalışmalar izlemektedir. Ayrıca az sayıda da olsa derslerin daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunacak e-posta mesajlarının belirli bileşenlerine odaklanan çalışmalarda bulunmaktadır. E-posta kullanımının akademik başarı yanında pek çok alanda öğretim süreçlerine katkı sağladığını belirten Kim (2008) bu katkıları şöyle özetlemektedir:

- Bireysel ihtiyaçlar için anında ve sürekli desteğin sağlanması, bireyselleştirilmiş öğretim için ihtiyaçların belirlenerek öğrenci merkezli içerik geliştirilmesi, kaynak ve bilgi alışverişini kolaylaştırması.
- Öğretmen ve öğrenci arasında psikolojik rahatlığı teşvik etmesi, samimiyetin gelişmesi, kişisel fikirlerin, görüşlerin ve duyguların daha rahat ifade edilmesi, kişilerarası informal konuşmaları ve sosyal içerik paylaşımlarını arttırması.
- Kişilerarası becerileri, yakın ilişkileri ve başkalarının tutumlarına olan farkındalığı geliştirmesi.
- Bilgi ve beceri arasındaki boşluğu kapatarak bilişsel görev yapılandırmasını, analiz süreçlerini, planlamayı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesi.
- Motivasyonu, ilgiyi ve coşkuyu arttırarak özsaygıyı, özgüveni ve aktif katılımı teşvik etmesi.
- Özgün ve kullanışlı sosyal bağlamların oluşmasına yol açması, bilgi ve uygulama arasındaki boşluk ile gerçek yaşamda öğretmen ve öğrenci arasında oluşabilecek kaygıları azaltması.

E-posta kullanımının sağladığı katkılar sadece öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim süreçleri ile sınırlı değildir. Bunun yanında öğretmenler arasında bilgi paylaşımını arttırarak işbirlikçi uygulamaları ve mesleki gelişimi desteklediğini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Grünberg & Armellini, 2004; Kabilan & Embi, 2006; Rafaeli & Ravid, 2003). Hu ve diğerleri (2009)’de e-posta kullanımının öğretmenlere zaman ve mekandan bağımsız meslektaşları ile iletişim kurmak ve bilgi paylaşmak için sağladığı olanaklar yanında öğretmenlerin velilerle daha derin iletişim içine girerek çocukların okul öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında velileri bilgilendirilmelerini mümkün kıldığını belirtmektedir. Araştırmacılar Singapur’daki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okulla ilişkili iletişim süreçlerinde e-postayı nasıl kullandıklarını

inceledikleri büyük ölçekli çalışmalarında önemli bulgular ortaya koymaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler e-posta aracılığıyla aile ve öğrenci ile daha az; meslektaşları ile daha fazla iletişim kurmaktadır. Ayrıca öğrenim kademelerine göre öğretmenlerin e-posta kullanım durumları farklılaşmaktadır. Daha üst öğrenim kademelerinde (11-12. sınıflar ve 7-10. sınıflar) görev yapan öğretmenler özellikle ilkökul kademesinde (1-6. sınıflar) görev yapan öğretmenlere göre meslektaşlarına daha sık e-posta göndermektedir. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler ise diğer kademelerdeki öğretmenlere kıyasla aileler ile daha fazla e-posta aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Araştırmanın bir diğer ilginç bulgusu da öğretmenlerin meslektaşlarına e-posta gönderme yetkinliklerinin aileye ya da öğrenciye e-posta gönderme yetkinliklerinden daha yüksek bulunmasıdır. Araştırmacılar bu durumu e-posta ile iletişim kurma sürecinin teknik beceriden daha fazlasını gerektirdiği şeklinde yorumlayarak e-posta mesajlarının uygun şekilde kullanılmadığında yanlış anlaşılmalara neden olabileceğini belirtmektedirler. Türkiye’de farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin e-posta kullanma durumlarına ilişkin yapılan az sayıdaki çalışmadan biri olan Akçay ve Çelik (2017)’in araştırmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin kullanılan dil, içerik, e-posta kurallarının dikkate alınması, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk açısından öğrencilerin e-posta yazma becerilerini inceledikleri araştırma sonucunda öğrencilerin e-posta yazarken, e-postayı oluşturan bileşenlere dikkat etmeden özensiz bir biçimde davrandıkları ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını inceleyen Cecen ve Deniz (2015)’de e-posta kullanan ve kullanmayan öğrencilerin yazma eğilimi algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Jessmer ve Anderson (2001)’da dilbilgisi açısından daha özenli e-posta gönderen kişilere alıcının bakış açısının daha olumlu olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Stephens, Houser ve Cowan (2009)’de öğretmenlerin gereksinimleri, beklentileri ve istekleri dışında özensiz e-posta mesajı gönderen öğrencilerin daha az beğeniye ve daha az kaynak güvenilirliğine sahip olduklarını belirtmektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde tıpkı geleneksel mektup yazımında olduğu gibi e-posta aracılığı ile öğretmen-öğrenci-veli arasında kurulan kişilerarası iletişim sürecinde de sosyal ve kültürel normların oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Görüldüğü üzere alanyazında e-posta kullanımına ilişkin iki görüş ön plana çıkmaktadır. Bunların ilki e-postanın güçlü bir iletişim aracı olarak öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi güçlendireceği olgusudur. İkincisi ise doğru ve etkili kullanıldığında e-postanın pek çok yönden öğretim süreçlerine yapacağı katkıdır. Ancak Zhang (2006) e-posta iletişiminin kültürel bağlamlardan etkilendiğini belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Türkiye’de 1984-2013 yılları arasında MEB tarafından teknolojinin etkin kullanılması için yürütülen projelerin bir boyutunu Bilişim Teknolojileri (BT) kullanımını yaygınlaştırmaya dönük çalışmalar oluşturmaktadır (Topuz ve Göktaş, 2015). Ayrıca ilk kez 1998 yılında bilgisayar dersi seçmeli olarak ilköğretim okullarında temel bilgisayar okuryazarlığının kazandırılması amacıyla eğitim sistemine entegre edilmiştir. 2013 yılından itibaren ise Türk eğitim sistemi içinde yer alan her öğrenci 5. ve 6. sınıfta Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi kapsamında bilişim teknolojileri öğrenimi görmektedir. Bu çalışmanın birinci temel amacı öğretmen adaylarının tercih ettikleri iletişim yolları ile e-posta aracını kullanım durumlarını belirlemektir. Böylece hem bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığının önemli bir göstergesi olarak sayılabilecek bu etkinliğe ilişkin kültürel bağlamda veri elde edilmesi hem de Türkiye’de geçmişten bugüne yürütülen projelerin ve verilen eğitimlerin öğretmen adaylarının davranış alışkanlıkları üzerinde nasıl bir değişikliğe yol açtığı belirlenmesi amaçlanmıştır.

Şebekeye bağlı her geçen gün daha fazla sayıda insan pek çok hizmet ve servise hızlı bir şekilde erişebildikleri Google, Microsoft ya da Apple hesaplarına giriş yaparak dijital deneyimlerini arttırmaktadır. Sabah kalktıklarında ilk iş olarak sosyal medya hesaplarını kontrol etmekte ya da İnternet bankacılık hizmetlerinden yararlanmaktadır. Formal ve informal öğrenme yaşantılarını destekleyen çevrimiçi öğrenme ortamları da (Kitleli açık çevrimiçi dersler, e-posta grupları, bloglar, çevrimiçi topluluklar vb.) yeni ihtiyaçlar doğrultusunda İnternet kullanıcılarına eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Buna karşın kullanıcılar istenmeyen e-postalar, bilgi güvenliği, İnternette bilgi kirliliği vb. pek çok olumsuz durumla da karşı karşıya kalabilmektedir. Bir yönüyle insan yaşamını kolaylaştıran teknoloji diğer yönüyle zorlaştırabilmektedir. Alışlagelmiş davranış kalıplarının değişmesine yol açarak bireylerin yaşamlarını etkileyen tüm bu dijital ürün ve hizmetlere erişim sağlamak için e-posta kullanımı bir tür anahtar görevi görmektedir. Bu çerçevede araştırmanın ikinci temel amacı pek çok alanda yaygın olarak kullanılan e-posta aracının öğretmen adaylarının bireysel olarak yaşamları üzerindeki etkisini üç değişken açısından değerlendirmektir. Kişisel verinin büyük bir piyasa değerinin olduğu günümüzde (Acquisti, 2010) İnternet Live Stats (2018) verilerine göre dünyada gönderilen e-postaların %67’sini istenmeyen e-postalar oluşturmaktadır. Bu nedenle değişkenlerden ilkinin bilişim toplumunda ortaya çıkan etik sorunların önemli bir başlığını oluşturan

İnternet ortamında gizlilik ve kişisel mahremiyet kaygısı oluşturmaktadır. İnternet'in her alanda birincil bilgi kaynağı haline gelmesiyle bireyin aradığı doğru ve güvenilir bilgiye erişme sürecinde eleştirel düşünmesi ve belirli problem çözme becerilerine sahip olması giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu amaçla ikinci olarak bilgiye ulaşma sürecinde bireyin sahip olması gereken bilişsel ve metabilşsel stratejiler incelenmiştir. Son olarak Balcı ve Koçak (2017)'in belirttiği yeni iletişim araçlarının bireyin yaşam doyumu üzerindeki etkisinden hareketle dijital çağda kendi tercihleri ve ölçütleri çerçevesinde yaşayan bireyin yaşam kalitesi ve memnuniyeti belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece e-posta kullanma alışkanlığının iletişim ve öğretim süreçlerine sağladığı katkılar yanında diğer etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının bakış açısından öğrenci → öğrenci, öğrenci → öğretim üyesi ve öğretim üyesi → öğrenci arasında iletişim kurmak için tercih edilen yollar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının e-posta kullanma alışkanlıkları nedir?
3. Öğretmen adaylarının e-posta kullanımına ilişkin çevrimiçi mahremiyet kaygı düzeyleri, çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve yaşam doyum puanları e-posta kullanma alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri iletişim yollarının ve e-posta kullanma alışkanlıklarının belirlenerek e-posta kullanımının bireyin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışma tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin orta batı bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2017-2018 bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerin e-posta kullanma alışkanlıklarının etkileri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla kurumsal e-posta hesabı yanında kişisel e-posta hesabı olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Kişisel e-posta hesabı olmadığını belirten 7 katılımcıya ait veri çalışmadan çıkarılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kız	397	75.2
	Erkek	131	24.8
Bölüm	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	147	27.8
	Temel Eğitim Bölümü	192	36.4
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	189	35.8
Sınıf Düzeyleri	1. Sınıf	124	23.5
	2. Sınıf	165	31.3
	3. Sınıf	109	20.6
	4. Sınıf	130	24.6
Kendinizi nasıl bir e-posta kullanıcısı olarak tanımlarsınız?	Aktif bir kullanıcıyım	233	44.1
	Pasif bir kullanıcıyım	256	48.5
	Diğer	39	7.4

Çalışmaya katılmayı kabul eden, kurumsal ve kişisel e-posta hesapları olan 528 katılımcının büyük çoğunluğunu (%75.2) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların %27.8'i (n=147) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, %36.4'ü (n=192) Temel Eğitim ve %35.8'i (n=189) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğrencisidir. Sınıf düzeylerine (1., 2., 3., ve 4. Sınıf) göre de öğrencilerin oranları %20.6 ile %31.3 arasında değişmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerden kendilerini nasıl bir e-posta kullanıcısı olarak gördüklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Kendini aktif olarak tanımlayanların oranı %44.1 (n=233) iken pasif olarak tanımlayanların oranı %48.5 (n=256)'tir. "Diğer" kategorisi altında kendini tanımlayanların oranı ise %7.4'tür.

Araştırma kapsamında öğrencilerin kendilerine ilişkin aktif/pasif kullanıcı tanımlamaları temel alınarak veri seti iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sorularına bu sınıflama temelinde yanıt aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Aracın birinci bölümünde katılımcıların e-posta kullanma durumlarına ilişkin kişisel bilgileri içeren sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde bireylerin e-posta kullanımına ilişkin mahremiyet kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Alakurt (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ve üç alt boyuttan oluşan “Çevrimiçi Mahremiyet Kaygısı Ölçeği”nin “E-posta Kullanımı” boyutunu oluşturan 6 madde yer almaktadır. 5’li likert tipinde olan ölçekten alınan yüksek puan, e-posta kullanımına ilişkin çevrimiçi mahremiyet kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, bu boyutuna ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89’dur. Çalışma kapsamında bu boyuta ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Anketin üçüncü bölümünde Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri” bulunmaktadır. 6’lı likert şeklinde 25 maddeden oluşan ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .91’dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması kullanıcıların gelişmiş çevrim içi bilgi arama stratejilerine sahip olduğunu temsil etmektedir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Veri toplama aracının son bölümünde ise öğrencilerin yaşam doyumlarını belirlemek amacıyla Köker (1991) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, tek boyutlu, 7’li likert tipinde ve 5 maddeden oluşan “Yaşam Doyumu Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında yaşam doyumuna ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri LimeSurvey ile hazırlanan çevrimiçi anket ile toplanmıştır. Anketin geri dönüş oranını arttırmak amacıyla öğrencilere, ankete katılım davetini içeren bir açıklayıcı kapak yazısı ve birer hafta ara ile 4 hatırlatma iletisi gönderilmiştir. Anketin tamamlanma süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin e-posta kullanma alışkanlıklarını ve iletişim kurmak için tercih ettikleri yöntemleri belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden ve grafiklerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin e-posta kullanma alışkanlıklarına ilişkin tanımlamaları bağımsız değişken, e-posta kullanımına ilişkin çevrimiçi mahremiyet kaygı puanları ile yaşam doyumunu ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanterinden aldıkları puanlar bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık-basıklık katsayısı, Kolmogorov-Smirnov testi ve grafiksel (QQ-plot) olarak incelenmiştir. Aktif ve pasif e-posta kullanıcılarının her üç ölçekten aldıkları puanların normal dağılım sergilemediği saptanmıştır. Bu üç değişkene ilişkin verilerin normal dağılım sergilememesi, sürekli ve en az eşit aralıkta elde edilmiş olması dolayısıyla ilişkinin betimlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde GNU PSPP 0.8.4 yazılımı kullanılmıştır.

Bulgular

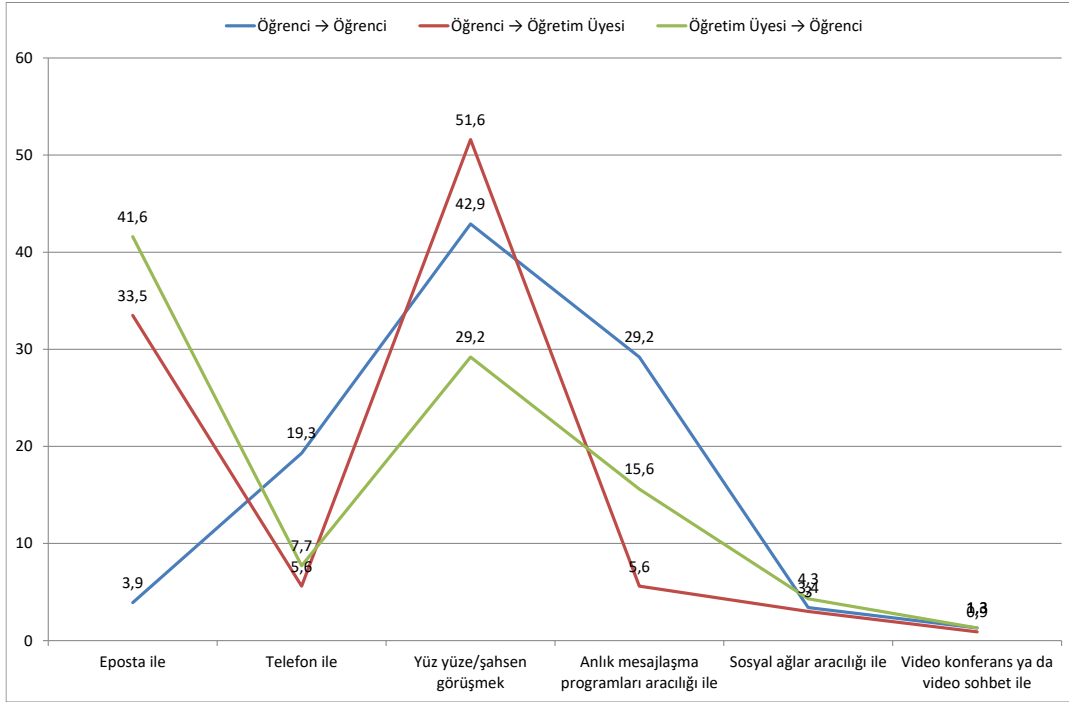
Yöntem bölümünde bahsedildiği üzere araştırma bulguları katılımcıların kendilerini nasıl bir e-posta kullanıcısı olarak gördüklerine ilişkin (aktif/pasif) tanımlamaları temel alınarak sunulmaktadır.

Tercih Edilen İletişim Yollarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında aktif ve pasif e-posta kullanıcılarının iletişim kurmak için tercih ettikleri yollara yönelik görüşleri (Şekil 1 ve Şekil 2) öğrenci → öğrenci, öğrenci → öğretim üyesi ve öğretim üyesi → öğrenci olmak üzere üç kategori altında öncelik durumları ile birlikte incelenmiştir.

Aktif E-posta Kullanıcıları

Şekil 1’de görüldüğü üzere kendini aktif e-posta kullanıcısı olarak tanımlayan öğrencilerin sınıf arkadaşları ile iletişim kurmak için tercih ettikleri yolların başında yüz yüze/şahsen (%42.9) görüşme isteği gelmektedir.

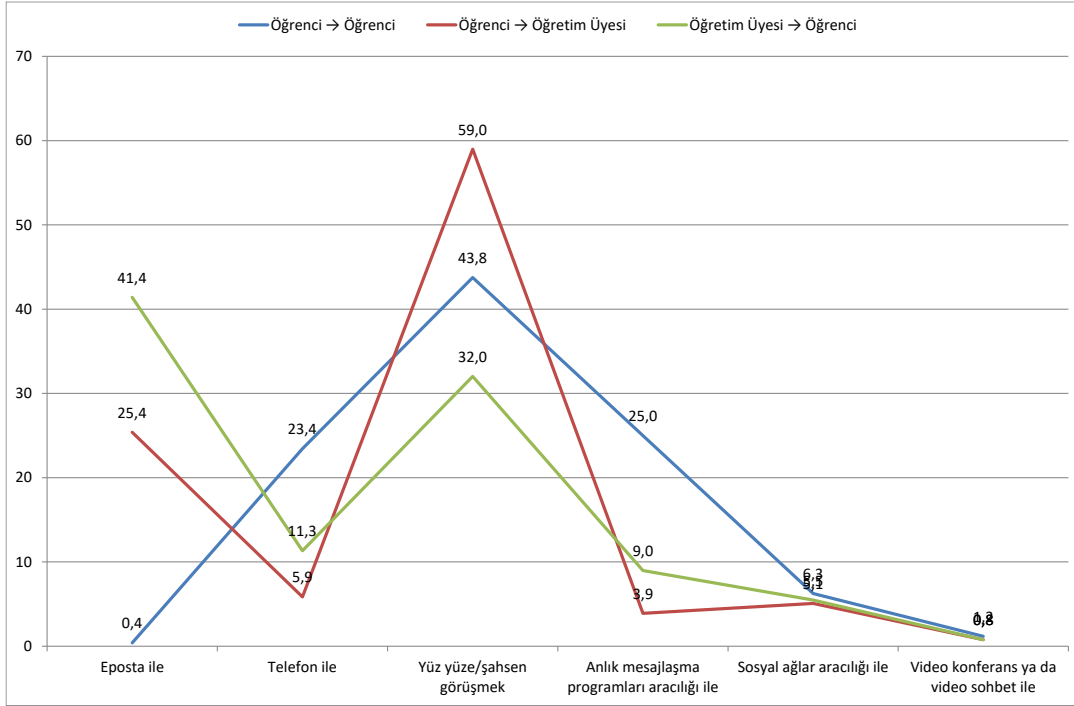


Şekil 1. Aktif E-posta Kullanıcılarının İletişim Yolu Tercihleri

Bunu anlık mesajlaşma programları (%29.2) ve telefon ile (%19.3) iletişim kurma tercihleri izlemektedir. Öğrencilerin, derslerine giren öğretim üyeleri ile iletişim kurma tercihleri incelendiğinde yine birinci tercihin yüz yüze/şahsen (%51.6) iletişim kurmak olduğu belirlenmiştir. Aktif e-posta kullanıcısı öğrencilerin öğretim üyeleri ile iletişim kurmak için en çok tercih ettikleri ikinci yolun e-posta (%33.5) olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca öğretim üyelerinin öğrenciler ile iletişim kurmak için tercih ettikleri yollara ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Buna göre öğrencilerin birinci tercih olarak %41.6'sı öğretim üyelerinin kendileri ile iletişim kurmak için e-postayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bunu %29.2 ile yüz yüze/şahsen ve %15.6 ile anlık mesajlaşma programları aracılığı ile iletişim kurma isteği takip etmektedir.

Pasif E-posta Kullanıcıları

Kendini pasif e-posta kullanıcısı olarak tanımlayan öğrencilerin sınıf arkadaşları ile iletişim kurmak için tercih ettikleri yolların başında yüz yüze/şahsen (%43.8) görüşme isteği gelmektedir. Bunu anlık mesajlaşma programları (%25.0) ve telefon ile (%23.4) iletişim kurma tercihleri izlemektedir. Öğrencilerin, derslerine giren öğretim üyeleri ile iletişim kurma tercihleri incelendiğinde birinci tercihlerinin yüz yüze/şahsen (%59.0) iletişim kurmak olduğu belirlenmiştir. Pasif e-posta kullanıcılarının öğretim üyeleri ile iletişim kurmak için en çok tercih ettikleri ikinci yolun e-posta (%25.4) olduğu saptanmıştır.



Şekil 2. Pasif E-posta Kullanıcılarının İletişim Yolu Tercihleri

Araştırma kapsamında derslerine giren öğretim üyelerinin öğrenciler ile iletişim kurmak için tercih ettikleri yollara ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Buna göre öğrencilerin birinci tercih olarak %41.4'ü öğretim üyelerinin kendileri ile iletişim kurmak için e-postayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bunu %32.0 ile yüz yüze/şahsen ve %11.3 ile telefon ile iletişim kurma isteği takip etmektedir.

Öğretmen Adaylarının E-posta Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Aktif E-posta Kullanıcıları

Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik performansları genel akademik başarı notları ile değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin %39.9'nun (n=93) genel akademik başarı not ortalaması 3.00 ve üstünde, %60.1'nin (n=140) ise 3.00'ın altındadır. Grubun büyük çoğunluğunu kız öğrenciler (%67.8) oluşturmaktadır. Aktif e-posta kullanıcı oranları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde sırasıyla en yüksek oranın 4. sınıf (%33.5), 2. sınıf (%27.5), 3. sınıf (%24.5) ve 1. sınıf (%14.6) öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Katılımcıların %48.1'i (n=112) ilk olarak e-posta kullanmaya ortaokulda başladığını belirtmiştir. Bunu %30.0 ile lise ve %16.3 ile ilkokulda kullanmaya başlayanlar takip etmektedir. Üniversite çağında e-posta kullanmaya başlayanların oranı %5.6'dır. E-postalarını kontrol etmek için en çok hangi aracı/cihazı kullandıkları sorusuna ise öğrencilerin neredeyse tamamının (%92.7) "Akıllı Telefon" yanıtını verdikleri görülmüştür. "Masaüstü/Dizüstü PC" diyenlerin oranı sadece %7.3'tür. Ayrıca aktif e-posta kullanıcılarının %17.2'si (n=40) sürekli, %46.8'i (n=109) ise günde en az bir kez e-postalarını kontrol ettiklerini belirtmiştir. Kendini aktif e-posta kullanıcısı olarak nitelenmesine rağmen haftada en az bir kez e-postasını kontrol edenlerin oranı %29.6 (n=69) iken ayda en az bir kez e-postalarını kontrol ettiğini ifade eden kullanıcıların oranı %6.4 (n=15) olarak bulunmuştur.

Pasif E-posta Kullanıcıları

Öğrencilerin %32.4'ünün (n=83) genel akademik başarı not ortalaması 3.00 ve üstünde, %67.6'sının (n=173) ise 3.00'ın altındadır. Çalışmanın genelinde olduğu gibi bu grubunda büyük çoğunluğunu kız öğrenciler (%80.9) oluşturmaktadır. Pasif e-posta kullanıcı oranları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde sırasıyla en yüksek oranın 2. sınıf (%33.2), 1. sınıf (%31.3), 3. sınıf (%18.4) ve 4. sınıf (%17.2) öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Katılımcıların %37.1'i (n=95) ilk olarak e-posta kullanmaya lisede başladığını belirtmiştir. Bunu %34.8 ile ortaokul ve %15.2 ile üniversitede kullanmaya başlayanlar takip etmektedir. İlkokul çağında e-posta kullanmaya başladığını belirtenlerin oranı %12.9'dur. E-postalarını kontrol etmek için en çok hangi aracı/cihazı kullandıkları

sorusuna ise yine öğrencilerin neredeyse tamamının (%93.8) “Akıllı Telefon” yanıtını verdikleri görülmüştür. Kullanıcıların e-postalarını hangi sıklıkla kontrol ettikleri incelendiğinde %46.9’unun (n=120) ayda en az bir kez, %37.9’nun (n=97) haftada en az bir kez, %14.1’nin (n=69) ise günde en az bir kez yanıtını verdiği gözlenmiştir. Bu grup içinde kendini pasif bir e-posta kullanıcısı olarak tanımlamasına rağmen e-postalarını gün içinde sürekli kontrol ettiğini belirten 3 öğrenci bulunmaktadır.

Öğretmen Adaylarının E-posta Kullanma Alışkanlıklarına Göre Çevrimiçi Mahremiyet Kaygı Düzeyleri, Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri ve Yaşam Doyum Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin e-posta kullanma alışkanlıklarına ilişkin öz raporlamaları bağımsız değişken, e-posta kullanımına ilişkin çevrimiçi mahremiyet kaygı puanları ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanterinden ve yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin e-posta kullanma alışkanlıklarına göre ölçeklerden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda (Tablo 2) sunulmaktadır.

Tablo 2. Bağımlı Değişkenlere İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kullanıcı	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Çevrimiçi Mahremiyet Kaygısı – E-posta Kullanımı	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	239.09	55707.00	28446.00	.376
	Pasif E-posta Kullanıcısı	256	250.38	64098.00		
Çevrimiçi Ortamlarda Bilgi Arama Stratejileri	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	261.02	60816.50	26092.50	.017
	Pasif E-posta Kullanıcısı	256	230.42	58988.50		
Yaşam Doyumu	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	247.56	57680.50	29228.50	.702
	Pasif E-posta Kullanıcısı	256	242.67	62124.50		

Testin sonuçlarına göre aktif ve pasif e-posta kullanıcılarının e-posta gönderip alırken duydukları mahremiyet kaygısı ile katılımcıların yaşam kalitelerine ilişkin yaşam doyumu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna karşın aktif ve pasif e-posta kullanıcılarının çevrimiçi ortamlarda bilgi arama stratejilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=26092.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında aktif e-posta kullanıcılarının pasif e-posta kullanıcılarına göre daha gelişmiş çevrim içi bilgi arama stratejilerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçek yedi alt boyutta bireylerin çevrimiçi ortamlardaki bilgi arama stratejilerini belirlemektedir. Oluşan farkın hangi alt faktörler arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla analizler tekrarlanmıştır. Öğrencilerin e-posta kullanma alışkanlıklarına göre çevrimiçi ortamlarda bilgi arama stratejileri envanteri alt faktörlerinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri Alt Boyutları	Kullanıcı	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Davranışsal Alan	Kontrol	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	277.68	64700.00	22209.00	.000
		Pasif E-posta Kullanıcısı	256	215.25	55105.00		
	Kaybolma	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	221.86	51694.50	24433.50	.001
		Pasif E-posta Kullanıcısı	256	266.06	68110.50		
Yaklaşımsal Alan	Deneme Yanılma	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	263.15	61313.00	25595.00	.006
		Pasif E-posta Kullanıcısı	256	228.48	58491.00		
	Problem Çözme	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	246.73	57487.50	29421.00	.793
		Pasif E-posta Kullanıcısı	256	243.43	62317.50		

Tablo 3. (Devamı) Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Üst Bilişsel Alan	Amaçlı Düşünme	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	264.48	61625.00	25284.00	.003
		Pasif E-posta Kullanıcısı	256	227.27	58180.00		
	Temel Fikirleri Ayırt Etme	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	262.40	61139.50	25769.50	.009
		Pasif E-posta Kullanıcısı	256	229.16	58665.50		
	Değerlendirme	Aktif E-posta Kullanıcısı	233	261.04	60822.00	26087.00	.016
		Pasif E-posta Kullanıcısı	256	230.40	58983.00		

Analiz sonuçlarına göre aktif ve pasif e-posta kullanıcılarının problem çözme alt faktörü dışında diğer tüm alt boyutlarda çevrimiçi ortamlarda bilgi arama stratejilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında aktif e-posta kullanıcılarının pasif e-posta kullanıcılarına göre daha gelişmiş çevrimiçi bilgi arama stratejilerine sahip olduğu görülmektedir. Aktif e-posta kullanıcılarının İnternet'teki üst düzey ve içerikle ilgili bilişsel etkinlikleri içeren daha gelişmiş üst bilişsel stratejilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde İnternet'te gezinmek için gerekli olan temel beceri alanlarını ifade eden davranışsal alanla ilgili sahip oldukları stratejilerinde daha gelişmiş olduğu görülmektedir. İnternet üzerindeki genel içerik arama davranışlarını kapsayan yaklaşımsal alanın deneme yanılma alt boyutunda ise yine aktif e-posta kullanıcılarının bilgi arama stratejilerinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde bireylerin iletişim kurmak için tercih edebilecekleri pek çok alternatif bulunmaktadır. Araştırma bulguları kendini aktif ya da pasif e-posta kullanıcısı olarak tanımlayan her iki gruptaki katılımcıların diğer öğrenciler ve derslerine giren öğretim üyeleri ile iletişim kurma tercihlerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sırasıyla yüz yüze/şahsen, anlık mesajlaşma programları ve telefon aracılığı ile iletişim kurmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Kampüs ortamında uzun süreler aynı fiziksel ortamda bulunmalarından dolayı öğrencilerin ilk olarak yüz yüze/şahsen görüşme tercihlerinin doğal bir yönelim olduğu söylenebilir. Benzer şekilde günümüzde WhatsApp, Line, Viber, Tango gibi popüler anlık mesajlaşma araçları ile hızlı iletişimin sağlanması yanında yazılımların kullanıcılarına sunduğu özellikler (dosya paylaşımı, görüntülü grup sohbeti vb.) bu yönelimin bir diğer ayağını oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin iletişim yolu tercihlerine karşın öğretim üyelerinin öğrenciler ile iletişim kurmak için birinci tercih olarak e-posta aracını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretim üyelerinin iş yoğunlukları ve değişken çalışma saatleri dikkate alındığında eşzamanlı ve eşzamansız iletişime olanak sağlamasından dolayı e-postayı kullanmaları yine doğal bir tercih olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası kendini pasif e-posta kullanıcısı olarak tanımlamıştır. Oysa Türkiye'de MEB tarafından son yirmi yılda teknolojinin etkin kullanımı ile ilgili yürütülen çalışmalar dikkate alındığında bu oranın beklenmeyen bir sonuç olduğu değerlendirilebilir. Öğretim üyelerinin öğrenciler ile iletişim kurmak için birinci tercih olarak e-posta aracını kullanmalarının da zaman içinde öğrenciler arasında iletişim kurma yollarını değiştirerek e-posta kullanma alışkanlığının yaygınlaşması beklentisini doğrulamaktadır. Ancak elde edilen bulgular aktif ya da pasif kullanıcı oranlarının sınıf düzeylerine göre belirli bir artış göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum sınıf düzeylerine bağlı olmaksızın öğrencilerin ve öğretim üyelerinin öncelikli iletişim kurma tercihlerinin farklılaşması yanında zaman içinde öğrencilerde beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Türkiye'de teknoloji eğitimi 1998 yılından itibaren farklı sınıf düzeylerinde seçmeli olarak, 2013 yılından itibaren ise 5. ve 6. sınıflarda zorunlu, 7. ve 8. sınıflarda seçmeli olarak verilmektedir. Eğitim bir süreçtir. Bu doğrultuda ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenci ve velilerle olan iletişim tercihlerinin ve davranışlarının incelenmesi bu bulgunun nedenlerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Çalışmada aktif ve pasif e-posta kullanıcılarının e-posta kullanımına ilişkin çevrimiçi mahremiyet kaygılarının ve yaşam doyumu puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Kişisel verilerin korunması ve İnternet ortamında gizlilik/mahremiyet konularının her geçen gün daha fazla önemli hale geldiği büyük veri çağında tüm katılımcıların benzer kaygı düzeylerine sahip olması anlamlı olabilir. Ayrıca Appleton ve Song'da (2008) yaşam doyumunun gelir düzeyi, sosyal imkanlar ve çevre gibi pek çok durumdan etkilenebildiğini belirtmektedir. Ancak beklentinin dışında ortaya çıkan bu durumun nedenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için katılımcıların psikososyal ve demografik özelliklerinin beraber derinlemesine incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Özellikle erişim, kullanım ve yetenek olmak üzere üç alt başlık altında ele alınan ve Türkiye'de pek çok alanda gözlemlenebilen sayısal uçurumun (Gürcan, 2015) olası etkilerinin bu bağlamda ele alınarak incelenmesinin önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında aktif ve pasif e-posta kullanıcılarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. E-postayı aktif olarak kullanan öğretmen adaylarının kendi arama yönelimlerinin daha iyi farkında olduğu (Kaybolma), arama sürecinde öz değerlendirmede bulunarak atacağı adımları daha iyi belirlediği (Amaçlı Düşünme) ve farklı arama yaklaşımlarını işe koştugu (Deneme Yanılma) anlaşılmaktadır. Ayrıca İnternet'te arama yaparken anahtar kavramları ve terimleri daha iyi tanımlayabildiği (Temel Fikirleri Ayırt Etme) ve İnternet'te ki arama uygulamalarını daha doğru ve etkili kullanabildiği (Kontrol) görülmektedir. Aktif e-posta kullanıcıları ayrıca çevrimiçi ortamdan elde ettikleri bilgileri daha iyi organize (Değerlendirme) edebilmektedirler. Öncü, Şengel ve Göktalay (2012)'da ilköğretim öğrencilerinin internet öz-yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında e-postalarını kontrol eden ya da haftada en az bir kez e-posta aracını kullanan öğrencilerin iletişimsel öz-yeterlilik puanlarının bu etkinliği yapmayanlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak araştırmacılar e-posta kullanma sıklığının iletişimsel öz-yeterliliğin güçlü bir yordayıcısı olmasına rağmen genel öz yeterlik algısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ifade etmektedirler. Daha geniş kitleler yanında farklı yaş grupları üzerinde yapılacak derinlemesine çalışmalar kültürel bağlamlardan etkilenen e-posta kullanma alışkanlığının Türkiye'de bireylere sağladığı yararların neler olduğuna ilişkin daha geniş bir bakış açısı elde edilmesine yardımcı olacaktır. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının e-posta kullanma durumlarına ilişkin algıları öz raporlamaları ile belirlenmiştir. Bu durumun bazı sakıncalarının olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Örneğin kendini aktif ya da pasif e-posta kullanıcısı olarak tanımlamasına rağmen e-postalarını kontrol etme sıklıklarının yer aldıkları kitlenin genel karakteristiği ile uyumlu olmadığı bir grup katılımcı göze çarpmaktadır. Bu nedenle, ilerideki araştırmalarda sistem ve log kayıtları ile kümeleme analizi gibi istatistiksel yöntemlerle bireyin e-posta kullanma alışkanlığının belirlenerek diğer değişkenlerle ilişkisine bakılması sonuçların desteklenebilmesi açısından yararlı olacaktır.

References

- Acquisti, A. (2010). The economics of personal data and the economics of privacy. Retrieved: 29 June 2016, from <https://www.oecd.org/sti/ieconomy/46968784.pdf>.
- Akçay, A., & Çelik, H. (2017). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin e-posta yazma becerileri üzerine bir araştırma [A research on the e-mail writing skills of Turkish education department students]. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (35), 184-197.
- Alakurt, T. (2017). Çevrimiçi Mahremiyet Kaygısı Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması [Adaptation of online privacy concern scale into Turkish culture]. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(4), 611-636. doi:10.14527/pegog.2017.022
- Appleton, S., & Song, L. (2008). Life Satisfaction in Urban China: Components and Determinants. *World Development*, 36(11), 2325-2340. doi: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.04.009>
- Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanteri'nin Türkçeye uyarlama çalışması [Adaptation of online information searching strategy inventory into Turkish]. *Education and Science*, 38(168).
- Balcı, Ş., & Koçak, M. C. (2017). Sosyal medya kullanımı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma [The relation between social media usage and life satisfaction: A survey on university students]. 1st International Conference on New Trends in Communication, İstanbul, 1, 34-45
- Cecen, M. A. & Deniz, E. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimi Algıları (Diyarbakır İli Örneği) [Writing tendency perceptions of secondary school students: The case of Diyarbakır]. *Journal of Mother Tongue Education*, 3(2), 35-48.
- Grünberg, J. & Armellini, A. (2004), Teacher collegiality and electronic communication: A study of the collaborative uses of email by secondary school teachers in Uruguay. *British Journal of Educational Technology*, 35: 597-606. doi:10.1111/j.0007-1013.2004.00416.x
- Gürçan, F. (2015). Türkiye'de ve dünyada sayısal bölünme [Digital divide in Turkey and the World] . Kalkınma Bakanlığı. Retrieved: 08 May 2018, from http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2015/11/Turkiyede_ve_Dunyada_Sayisal_Bolunme.pdf
- Hu, C., Wong, A. F. L., Cheah, H. M., & Wong, P. (2009). Patterns of email use by teachers and implications: A Singapore experience. *Computers & Education*, 53(3), 623-631. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.007>

- Internet Live Stats. (2018). Emails sent in 1 second. Retrieved: 13 September 2018, from <http://www.internetlivestats.com/one-second/#email-band>
- Jessmer, S., & Anderson, D. (2001). The effect of politeness and grammar on user perceptions of electronic mail. *North American Journal of Psychology*, 3, 331-346.
- Kabilan, M. K., & Embi, M. A. (2006). English language teachers' professional uses of email? *Teacher Development*, 10(1), 87-103. doi: 10.1080/13664530600587238
- Kim, C. (2008). Using email to enable e3 (effective, efficient, and engaging) learning. *Distance Education*, 29(2), 187-198. doi: 10.1080/01587910802154988
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması (Unpublished master's thesis). Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Öncü, S., Şengel, E., & Göktaşı, Ş. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internet öz-yeterlikleri: Bilgisayar kullanımı, eposta kullanımı ve bireysel özelliklerin etkileri [Internet self-efficacy of secondary school students: Effects of computer use, email use and student characteristics]. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 25(1), 259-277.
- Radicati Group. 2017. Email statistics report, 2017–2021. Retrieved: 27 July 2018, from <https://www.radicati.com/wp/wp-content/uploads/2017/01/Email-Statistics-Report-2017-2021-Executive-Summary.pdf>
- Rafaeli, S., & Ravid, G. (2003). Information sharing as enabler for the virtual team: an experimental approach to assessing the role of electronic mail in disintermediation. *Information Systems Journal*, 13: 191-206. doi:10.1046/j.1365-2575.2003.00149.x
- Stephens, K. K., Houser, M. L., & Cowan, R. L. (2009). R U Able to Meet Me: The Impact of Students' Overly Casual Email Messages to Instructors. *Communication Education*, 58(3), 303-326. doi:10.1080/03634520802582598
- Topuz, A. C., & Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 Dönemi [Projects for effective technology use in Turkish education system: Period of 1984-2013]. *International Journal of Informatics Technologies*, 8(2), 99-110. <http://dx.doi.org/10.17671/btd.43357>
- Türk İstatistik Kurumu [TÜİK] (2018). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması [Information and Communication Technology (ICT) Usage in Households and by Individuals]. Retrieved: 10 July 2018, from http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028
- Uddin, S., & Jacobson, M. J. (2013). Dynamics of email communications among university students throughout a semester. *Computers & Education*, 64, 95-103. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.014>
- Zhang, Q. (2006). Immediacy and out-of-class communication: A cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 33-50. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.006>

Lifelong Learning Tendencies of Prospective Teachers: Investigation of Self-directed Learning, Thinking Styles, ICT Usage Status and Demographic Variables as Predictors

Mustafa SARITEPECİ^{*a}, Cihan ORAK^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.555478

Article History:

Received: 18.04.2019

Accepted: 05.08.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Lifelong learning,
self-directed learning,
thinking styles

Article Type:

Research article

Abstract

This study has sought to examine the predicting effect of self-directed learning, thinking styles, ICT usage status and demographic variables on lifelong learning tendencies of prospective teachers. A total of 143 prospective teachers were recruited in this study. This study adopted a relational screening research model. Several instruments including lifelong learning tendencies, self-directed learning, thinking styles and a personal information form developed by the researchers were employed to obtain data. Hierarchical multiple linear regression analysis was used to investigate into the predicting effect of independent variables on the dependent variable. Five models related to lifelong learning were formed in the study and it was found that all of them were statistically significant. In this sense, all hypotheses were accepted in the study. The findings clearly indicate that the most important model that explains the lifelong learning tendencies of prospective teachers is the model 3, in which the number of trainings for personal and professional development were included in hierarchical regression. Additionally, it was found that the most significant predictors of lifelong learning tendencies of prospective teachers were the number of trainings for personal and professional development, daily internet usage time for educational purposes, self-directed learning, gender and department.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Yordayıcı Olarak Öz Yönetimli Öğrenme, Düşünme Stilleri, BİT Kullanım Durumu ve Demografik Değişkenlerin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.555478

Makale Geçmişi:

Geliş: 18.04.2019

Kabul: 05.08.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Yaşam boyu Öğrenme,
öz yönetimli öğrenme,
düşünme stilleri.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen öz yönetimli öğrenme, düşünme stilleri ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, çalışma grubunu 143 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öz yönetimli öğrenme ve düşünme stilleri ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı etkisini araştırmak amacıyla çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada yaşam boyu öğrenme ile ilgili 5 model oluşturulmuş olup bu modellerin tamamı anlamlıdır. Bundan dolayı çalışmada ele alınan tüm hipotezler kabul edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini açıklayan en önemli model kişisel ve akademik gelişim için alınan kurs sayısının hiyerarşik regresyona dahil edildiği model 3'tür. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en önemli yordayıcı değişkenleri kişisel ve akademik gelişim için alınan kurs sayısı, günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi, öz yönetimli öğrenme, cinsiyet ve bölümdür.

*Corresponding Author: mustafasaritepeci@gmail.com

^a Asst. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Konya/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-6984-0652>

^b Masters Student, Necmettin Erbakan University, Konya/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-8616-9859>

Introduction

Innovations and developments in science and technology have transformed social and individual life. Information has naturally penetrated almost every aspect of change and development processes due to the recent developments in science and technology. Thus, some changes have become in the pattern of knowledge and it has evolved into a questionable and debatable phenomenon. As Akkoyunlu and Kurbanoglu (2003) remind us, the most important aspect of the current age is development, and knowledge is the core component of this development. Today, knowledge is changing so fast and a new line of knowledge is generated in almost every second of life. At this precise point, it can be argued that individuals need to be lifelong learner in order to catch up with these developments.

Grundtvig was the first to mention about lifelong learning, and the statements uttered by Comenius pave the way for the basic dimensions of lifelong learning concept (Wain, 2000). Lifelong learning concept was originally conceptualized as adult education (Tas, Koc, Ozkan, & Yilmaz, 2009), but different meanings have been attributed to this concept as a result of fast changes in the pattern of knowledge. For example, Özgür (2016) defines lifelong learning as every type of learning activities in the pursuit of increasing knowledge and developing skills of individuals. Dinevski and Dinevski (2004) define lifelong learning as learnings that are achieved outside school, namely in informal educational processes. Nowadays social changes occurring in the structure of life and vocational or continuous changes related to personal various competencies (Kılıç & Yilmaz, 2019) in order to catch up with such developments, individuals always need to learn new knowledge and must be continuously involved in learning process. Correspondingly, it can be noted that learning process doesn't only include educational activities in formal education, but encompasses informal educational processes that take place outside school (Ayaz, 2016). Lifelong learning is a kind of development tool for information, skills and competences of individuals (Aspin & Chapman, 2000; Gu, Gu, & Laffey, 2011; Koper & Tattersall, 2004). This situation highlights that individuals should be educated according to the needs of the society, and educational activities cannot be confined to a certain limited time (Fischer & Konomi, 2007). For this reason, "lifelong learning", which enables individuals to learn without being limited to time and place, is of great importance in that it provides individuals with knowledge needed by individuals throughout life.

The importance of continuous education was emphasized through "Green Bulletin", prepared in 1993, and then a study on "Towards a Learning Society" was designed in 1995. Following them, the objectives of the lifelong learning were established in a commission report called "White Bulletin" (Ayaz, 2016). Additionally, the importance of lifelong learning was remarked in meetings held in Lizbon (March, 2000) and Stockholm (March, 2001) in 2000s and the studies conducted on lifelong learning were reported (Gencel, 2013).

Bologna Process that considers lifelong learning as an indispensable part of higher education was launched in higher education institutions through "Bologna Declaration", signed in 1999. Higher education institutions are significant in terms of developing knowledge and skills of individuals. University education is a process in which students develop their characteristic features and are enabled to gain self-directed learning skill. It is also a process which supports students' professional and lifelong learning. The motivation of Bologna Process is to make university students acquire knowledge outside school settings and actively engage in lifelong learning process (Güneş, 2012). "Bologna Process" has been launched in most of the universities and some efforts have been focused on developing of higher education curriculums within this context. Bologna Process encompasses attempts to develop students' knowledge and skills in a student-centered way. Thanks to lifelong learning process, the active engagement of students and higher education institutions have been achieved.

Individuals are expected to be qualified people in today's age and adapt to the flow of life, for school learnings only cannot provide necessary knowledge and skills for a lifelong period (Bentley, 2012; Ranieri, Manca, & Fini, 2012; Sharples, 2000). Therefore, individuals must take responsibility for their professional and personal developments to manage their learning processes. At this precise point, it is of great importance for individuals to acquire self-directed learning skills (Bolhuis, 2003). In broad terms, self-directed learning can be defined as managing learning process with the aim of satisfying personal needs (Karataş, 2017). Self-directed learning is used as a term for self-learning, autonomous learning, self-regulated learning and independent learning concepts. Bolhuis (2003) refers to self-directed learning as a concept related to lifelong learning demand of individuals.

Knowles (1975) conceptualizes self-directed learning as an attempt for learning, being able to define self-learning needs without any external support, being able to determine learning goals, being able to define resources (human, book, etc.) for learning, being able to choose and conduct the suitable learning strategy as well as being

able to evaluate learning outcomes. Iwasiw (1987) proposes that self-directed learning consists of five steps: (a) to determine self-learning needs, (b) to determine learning goals, (c) to define learning resources, (d) to define learning strategies, and (e) to evaluate learning outcomes. Experts on self-directed learning have developed some certain learning models (Karataş, 2017). According to these models, individuals with self-directed learning skill are supposed to have some certain thinking styles and emotional traits. For this reason, acquiring self-directed learning skill is closely linked to cognitive and emotional traits (Karataş, 2017).

The ultimate goal of education in today's world is to grow individuals who internalizes knowledge, can define self-learning strategy and have independent thinking skills instead of those who don't question knowledge and accept it without reasoning. Having conducted important studies on thinking styles, Zhang and Sternberg (2000) define thinking styles as "a preferred way of thinking or of doing things" (p.470). On the other hand, Sternberg and Grigorenko (1997) highlight that individuals have several learning styles. For example, individuals may be committed to rules while studying although they are open to new ideas and have a bohemian personality in business life. Additionally, thinking styles of individuals may change according to environment or show variances in time (Buluş, Duru, Balkıs, & Duru, 2011). For instance, people cannot employ their thinking styles on abstract concepts in primary years of schooling, but they will be more effective in the following years along with cognitive development. For this reason, people choose their learning styles with which they are satisfied according to their ages during lifelong learning process.

Thinking styles are regarded as an important concept in terms of achievements of individuals in lifelong learning. Individuals need to know how they think and focus on their own thinking styles so that they can have a successful learning process. For this reason, thinking style can be an answer for such questions as "Do individuals learn better on their own or together with friends?", "What kind of approach they adopt for events or circumstances: holistic or critical?", and "Do they prefer to come up with new ideas or to follow conventional ways of thinking?". Cropley and Dave (2014) summarize lifelong learning as holism, integration, flexibility, democratization and self-actualization. Holism encompasses formal and non-formal training that include individuals from every age. Integration includes school-parent collaboration process. Flexibility means giving opportunities according to the needs. Democratization means providing individuals with different characteristics with same educational opportunities. Finally, self-actualization, the ultimate goal of lifelong learning, is to enable individuals to realize themselves.

Purpose of the Study

The primary goal of this study was to determine significant predictor variables of lifelong learning tendencies of prospective teachers. In this sense, the following hypotheses have been formulated:

H1: Demographic variables are significant predictors of lifelong learning tendencies of prospective teachers.

H2: ICT usage status is a significant predictor of lifelong learning tendencies of prospective teachers.

H3: The number of trainings obtained in online or face-to-face education platforms for personal and professional development are significant predictors of lifelong learning tendencies of prospective teachers.

H4: Self-directed learning is a significant predictor of lifelong learning tendencies of prospective teachers.

H5: Thinking styles are significant predictors of lifelong learning tendencies of prospective teachers.

Method

In this part of the study, some information on research model, participants, data collection instruments, data collection process and data analysis are explained.

Research Model and Hypotheses

In this study, relational screening research model was adopted since it was attempted to examine the relations between lifelong learning tendencies of prospective teachers and some variables, including self-directed learning, thinking styles, ICT usage status and demographic information. As noted by Karasar (2013), relational screening research model determines the presence and level of change between two or more variables. The existing relations among variables are attempted to determine in this research model. Figure 1 summarizes the relations among variables and hypotheses in this study.

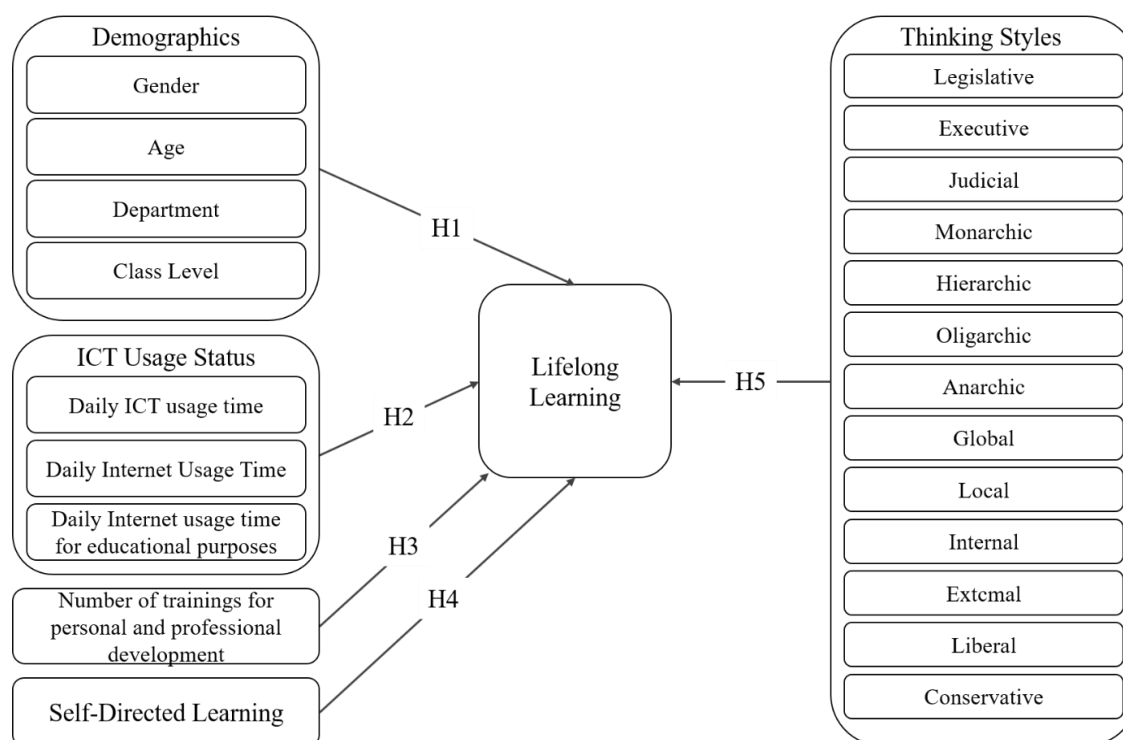


Figure 1. Default Research Model

Participants

A total of 143 prospective teachers studying in different departments in Ereğli Faculty of Education and Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in Necmettin Erbakan University were solicited for this study. Fifty-eight percent of those who participated in the study were female and 42% were male (see Table 1). Considering the age distributions of the participants, it is seen that the participants are between 17 and 33 years old and the mean age of the participants is 21.04. When the distribution of participants into departments is examined, it is seen that a high number of the participants come from department of Computer and Instructional Technologies (32.17%). When we examine the distribution in terms of class level, it is seen that the first-grade students hold the highest percentage (40.56%).

Table 1. Demographic Information on Participants

Variable		f	%
Gender	Female	83	58.00
	Male	60	42.00
Department	Computer and Instructional Technology	46	32.17
	Elementary Science Education	14	9.79
	Elementary Mathematics Education	21	14.69
	Counselling and Psychological Guidance	21	14.69
	Social Science Education	16	11.19
	Turkish Education	25	17.48
Class Level	1	58	40.56
	2	15	10.49
	3	27	18.88
	4	43	30.07
Age	<i>Min.</i> 15.00, <i>Max.</i> 33.00, <i>M.</i> 21.04, <i>Sd.</i> 2.91		

Data Collection Instrument

A *personal information form* and three data collection instruments were employed in order to collect data in this study. The detailed information about data collection instruments were provided below:

Developed by researchers, the personal information form includes demographic information on gender, age, department in the university, and ICT usage level. The responses given by the participants to this form were used as a criteria to determine their lifelong learning tendencies according to demographic variables, such as gender, age, class level and ICT usage. Additionally, these factors are significant in terms of determining self-directed learning and thinking style of prospective teachers.

Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS), developed by Diker-Coşkun (2009), was employed to collect data on lifelong learning tendencies and included a total of 4 sub-dimensions, half of which are negative sub-dimensions. The information on sub-dimensions of the scale are listed below:

(1) *Motivation*: This sub-dimension includes the items 1, 2, 3, 4, 5 and 6, and all of them are positive.

(2) *Perseverance*: This sub-dimension includes the items 7, 8, 9, 10, 11 and 12, and all of them are positive.

(3) *Lack of self-regulation*: This sub-dimension includes the items 13, 14, 15, 16, 17 and 18, and all of them are negative.

(4) *Lack of curiosity*: This sub-dimension includes the items 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 and 27, and all of them are negative.

Lifelong learning tendency scale has 4 sub-dimensions with 27 items and was coded using a six-point likert scale ranging from (“complying a lot”, “complying partially”, “complying slightly”, “not complying slightly”, “not complying partially” and “not complying at all”). The lowest score which can be obtained in the scale 27, while the highest one is 162. The internal consistency of the scale was calculated as .89 by Diker-Coşkun (2009). Some sample items in the sub-dimensions of the scale are as follows: (1) Motivation: “I continue to acquire new knowledge and skills even though I don’t have sufficient financial means.”. (2) Perseverance: “I do my best to learn the topic even though it is hard or complex to learn.”. (3) Lack of self-regulation: “I don’t mind the contributions made by those around me to my learning process”. (4) Lack of curiosity: “I don’t consider it necessary to compensate my missed learnings if no examination is performed (e.g. exam).”.

Self-directed Learning Scale (SLS), developed by Lounsbury, Levy, Park, Gibson, and Smith (2009), was adapted into Turkish language by Demircioğlu et al. (2018). The scale has one dimension with 10 items and was coded using a five-point likert scale ranging from “agree certainly”, “disagree”, “no comment”, “agree”, and “certainly disagree”. According to this instrument, those with high scores means that they have stronger self-directed learning skill. The calculated Cronbach Alpha value of the scale, developed originally by Lounsbury et al. (2009), was found .87. On the other hand, the adaptation of the scale has one dimension with .84 Cronbach Alpha value. In another adaptation of the scale by Zhoc and Chen (2016) for university students in China, the internal consistency reliability of the scale was calculated as .79. In this sense, it can be noted that the adaptation of the scale by Demircioğlu et al. (2018) is a valid and reliable instrument to measure self-directed learning perceptions of university students. Some sample items from the scale are as follows: (1) “I set goals on my learning by myself”. (2) I am good at self-learning when compared to others”.

Thinking Styles Inventory (TSI), developed by Sternberg and Wagner (1991), was adapted into Turkish Language by Bulus (2006). The scale has 13 sub-dimensions with 65 items. The sub-dimensions are listed as: (a) Functions (legislative, executive, judicial), (b) Styles (hierarchical, monarchic, oligarchic, anarchic), (c) Levels (global, local), (d) Fields (internal, external) and (e) Tendencies (liberal, conservative).

The item correlation of the instrument employed in this study was found as .31 and .84. The calculated Cronbach alpha values of the sub-dimensions changed between .66 (anarchic) and .93 (monarchic). These findings related to the reliability of internal consistency and construct validity showed similarities with those obtained by Sternberg and Wagner (1991), Sternberg (1994) and Zhang and Sachs (1997).

Some sample items from the sub-dimensions of the scale are as follows: (1) Legislative: “I employ my own ideas and strategies when I face a problem”. (2) Hierarchical: “I rely on a basic one while I am talking or writing

about different ideas". (3) Global: "I give importance to the effect of a task rather than its details. (4) Internal: "I only enjoy employing my own thinking while discussing or writing ideas." (5) Liberal: "I enjoy breaking the traditional rules to develop methods in doing something".

Data Collection and Analysis

An online form (Google classroom, edmodo.com) was shared with the students in faculty of education to collect data in this study. A total of 326 students were sent the form, but 143 of them responded the instrument. Descriptive statistics including percentage, frequency, mean and parametric tests were employed in the data analysis. When the obtained data are examined, it can be noted that there is a linear relation between demographic information of prospective teachers and lifelong learning tendencies, and the data set showed normal distribution. Correspondingly, hierarchical regression analysis whose basic assumptions were met was employed in this study. In linear multiple hierarchical regression analysis, independent variables are included as blocks in the analysis process and each block becomes a control variable for following variables. In this study, the sequence of the independent variables in the equation was determined according to the literature review. Additionally, categoric variables such as gender, department and class level were transformed into artificial variables called as dummy variables. In the gender variable, male participants were coded as "1" and female participants were coded as "0" and were turned into a dummy variable. Similarly, in department (undergraduate program) variable with six categories, "department of computers education and instructional technology" was coded as "0". Class level variable has four categories. The first-class category was coded as "0" and in transformed into dummy variable.

Findings

In this part of the study, the statistical analysis related to the variables and findings are explained.

Descriptive Findings

Table 2 summarizes descriptive statistics.

Table 2. Descriptive Statistics

Scale	Item	Min	Max	M	M/k	Sd
Lifelong Learning Tendencies*	27	28.00	162.00	118.87	4.40	25.76
Motivation	6	6.00	36.00	27.85	4.64	6.81
Perseverance	6	6.00	36.00	25.22	4.20	6.80
Lack of self-regulation	6	6.00	35.00	14.65	2.44	7.61
Lack of curiosity	9	9.00	54.00	24.21	2.69	11.37
Self-directed learning	10	15.00	50.00	37.11	3.71	7.98
Thinking Styles Inventory	65	87.00	455.00	311.77	4.80	71.82
Legislative	5	5.00	35.00	26.95	5.39	6.75
Executive	5	5.00	35.00	26.15	5.23	6.97
Judicial	5	5.00	35.00	25.05	5.01	7.40
Hierarchical	5	5.00	35.00	23.14	4.63	6.23
Monarchic	5	5.00	35.00	25.09	5.02	7.47
Oligarchic	5	5.00	35.00	22.23	4.45	7.81
Anarchic	5	5.00	35.00	23.50	4.70	7.48
Global	5	5.00	35.00	22.06	4.41	7.89
Local	5	5.00	35.00	22.86	4.57	7.72
Internal	5	5.00	35.00	23.96	4.79	7.44
External	5	5.00	35.00	23.83	4.77	7.97
Liberal	5	5.00	35.00	25.16	5.03	7.62
Conservative	5	5.00	35.00	21.79	4.36	8.30

* The subdimensions (lack of self-regulation and lack of curiosity) including negative items were reverse scored while calculating the total score to be obtained in the whole scale.

As shown in Table 2, lifelong learning tendencies of prospective teachers were found as high level (M=118.00, Sd=25.76). It was also found that the average of total scores obtained from sub-dimensions of lifelong learning tendencies was found as the highest in “lack of curiosity” sub-dimension (M=24.21, Sd=11.37) and the lowest in “lack of self-regulation” sub-dimension (M=14.65, Sd=7.61). The total score obtained from self-directed learning is (M=37.11, Sd=7.98). The highest score obtained from sub-dimensions in thinking styles inventory was calculated in “Legislative” (M=26.95, Sd=6.75), while the lowest one was in “Conservative” (M=21.79, Sd=8.30).

Hierarchical Multiple Linear Regression

5 steps for lifelong learning tendencies were included in hierarchical multiple linear regression. The findings related to each model were presented in Table 3, Table 4, Table 5, Table 6 and Table 7.

Table 3. Hierarchical Regression Step I

		Lifelong Learning Tendencies	
Model	Predictor	β	t
1	Gender	-.171	-2.099*
	Age	.009	.093
	Department	-.283	-3.128*
	Class level	.086	.811
		R=.309, R²=.095, F(4,138)=3.641, Sig.=.007	

As shown in Table 3, demographic variables used in model 2 in hierarchical regression analysis explains 9,5% of lifelong learning tendencies of the participants and model 1 statistically significant (R=.309, R²=.095, p<.05). The relative importance of the variables included in Model 1 on lifelong learning tendencies according to regression coefficients can be listed as department, gender, class and age.

Table 4. Hierarchical Regression Step II

		Lifelong Learning Tendencies	
Model	Predictor	β	t
2	Gender	-.152	-1.912
	Age	.050	.516
	Department	-.214	-2,377*
	Class level	.118	1.157
	Daily internet usage time	.039	.285
	Daily ICT usage time	.002	.012
	Daily internet usage time for educational purposes	.280	3.324*
		R=.419, R²=.175, F(7,135)=4.105, Sig.=.000	

As shown in Table 4, model 2 in hierarchical regression analysis explains 17,5% of lifelong learning tendencies of the participants and model 2 statistically significant (R=.419, R²=.175, p<.05). In this sense, variables related to ICT usage included in Model 2 in hierarchical regression contributes 8% to the total variance. The relative importance of the variables included in Model 2 on lifelong learning tendencies according to regression coefficients can be listed as daily internet usage duration for educational purposes, department, gender, class, age, daily internet usage duration and daily technology use duration.

Table 5. Hierarchical Regression Step III

		Lifelong Learning Tendencies	
Model	Predictor	β	t
	Gender	-.145	-2.024*
	Age	.011	.121
	Department	-.001	-.017
	Class level	.129	1.396

3	Daily internet usage time	.112	.894
	Daily ICT usage time	-.086	-.683
	Daily internet usage time for educational purposes	.183	2.344*
	The number of trainings for personal and professional development	.482	5.639*
R=. 578, R² =.334, F(8,134) =8.386, Sig. =.000			

As shown in Table 5, model 3 in hierarchical regression analysis explain 33.4% of lifelong learning tendencies of the participants and model 3 is statistically significant ($R=.578$, $R^2 =.334$, $p<.05$). In this sense, personal and academic development included in Model 3 in hierarchical regression contributes 15.9% to the total variance explained. The relative importance of the variables included in Model 3 on lifelong learning tendencies according to regression coefficients can be listed as number of trainings for personal and professional development, daily internet usage time for educational purposes, gender, class level, daily internet time usage, daily ICT usage time, age and department.

Table 6. Hierarchical Regression Step IV

Model	Predictor	Lifelong Learning Tendencies	
		β	t
4	Gender	-.115	-1.651
	Age	-.008	-.094
	Department	.029	.330
	Class level	.081	.894
	Daily internet usage time	.105	.869
	Daily ICT usage time	-.058	-.480
	Daily internet usage time for educational purposes	.147	1.936
	The number of trainings for personal and professional development	.407	4.746*
	Self-directed learning	.247	3.266*
	R=. 619, R² =.383, F(9,133) =9.178, Sig. =.000		

As shown in Table 6, model 4 in hierarchical regression analysis explains 38.3% of lifelong learning tendencies of the participants and model 4 is statistically significant ($R=.619$, $R^2 =.383$, $p<.05$). In this sense, self-directed learning included in Model 4 in hierarchical regression contributes 4.9% to the total variance explained. The relative importance of the variables included in Model 4 on lifelong learning tendencies according to regression coefficients can be listed as number of trainings for personal and professional development, self-directed learning, daily internet usage time for educational purposes, gender, class level, daily internet usage time, daily ICT usage time, department and age.

Table 7. Hierarchical Regression Step V

Model	Predictor	Lifelong Learning Tendencies	
		β	t
5	Gender	-.121	-1.751
	Age	-.002	-.025
	Department	.026	.303
	Class level	.114	1.242
	Daily internet usage time	.062	.503
	Daily ICT usage time	.006	.046
	Daily internet usage time for educational purposes	.152	2.032*
	The number of trainings for personal and professional development	.370	4.158*
	Self-directed learning	.224	2.471*
	Legislative	.204	1.411

Executive	.069	.582
Judicial	.007	.058
Hierarchical	-.087	-.899
Monarchic	.045	.379
Oligarchic	.119	1.012
Anarchic	-.077	-.545
Global	-.102	-1.014
Local	-.140	-1.090
Internal	-.143	-1.170
External	.032	.306
Liberal	-.042	-.320
Conservative	.052	.531
R=.694, R² =.482, F(22,120)=5.073, Sig.=.000		

As shown in Table 7, model 5 in hierarchical regression analysis explains 48.2% of lifelong learning tendencies of the participants and model 5 is statistically significant ($R=.694$, $R^2=.48$, $p<.05$). In this sense, thinking styles included in model 5 in hierarchical regression contributes 9.9% to the total variance explained. The relative importance of the variables included in Model 4 on lifelong learning tendencies according to regression coefficients can be listed as number of trainings for personal and professional development, self-directed learning, daily internet usage for educational purposes, gender, legislative, class level, internal, local, global, oligarchic, hierarchical, executive, anarchic, conservative, daily internet usage time, monarchic, liberal, external, department, judicial, daily ICT usage time and age.

5 steps for lifelong learning tendencies were included in hierarchical regression analysis. Model 1, Model 2, Model 3, Model 4 and Model 5 were statistically significant ($p<.05$). Model 3 is the most important predictor of lifelong learning tendencies of prospective teachers ($R=.578$, $R^2 = .334$, $p<.05$). Model 5 explains 48.2% lifelong learning tendencies of prospective teachers along

Model 3 ($R=.578$, $R^2 = .334$, $p<.05$) is the most significant predictor of lifelong learning tendencies of prospective teachers. Additionally, it can be noted that all models explain 48,2% of the lifelong learning tendencies of prospective teachers altogether.

Discussion and Conclusion

Lifelong learning refers to individuals' engagement to learning process without being limited to time and space (Dinevski & Dinevski, 2004). Individuals are involved in several learning activities to enhance their knowledge and skills during this process. Teaching profession is one of the fundamental parts of lifelong learning. In this sense, it is of primary importance to determine the factors affecting lifelong learning tendencies of students in faculty of education, regarded as future prospective teachers. In line with this, several scholars have focused on teachers' and prospective teachers' lifelong learning skills (Cetin & Cetin, 2017; Cropley & Dave, 2014; Day, 2002; Deveci & Ayish, 2017; Gencel, 2013; Ilgaz & Eskici, 2018; Kılıç & Yılmaz, 2019; Kılıç, 2014; Şahin & Durak, 2018; Yıldız-Durak & Şahin, 2018). On the other hand, a systemic review of literature has revealed that there is a gap in terms of research on the relation between lifelong tendencies and such variables as demographic information, ICT usage status, the number of trainings for personal and professional development, self-directed learning and thinking styles. Correspondingly, five models have been designed in this study and five hypotheses have been tested.

The findings provide evidence to suggest that there is a significant relation between demographic variables and lifelong learning tendencies of prospective teachers (H1). When we examine the effect of demographic variables on lifelong learning tendencies, it can be seen that gender is the most significant predictor of lifelong learning tendencies. The predicting effect of gender on lifelong learning tendencies was found as significant in model 1, model 3 and model 5. In this regard, it can be noted that women's lifelong learning tendencies are higher than those of men. There is evidence which corroborated with this finding in the existing literature (Cetin & Cetin, 2017; Demirel & Akkoyunlu, 2010; Deveci & Ayish, 2017; Diker-Coşkun & Demirel, 2012). Gencel (2013) mentions that women generally face such circumstances as leaving jobs, starting new profession and adaptation

into changes, so they tend to have positive tendencies for lifelong learning. For this reason, it can be suggested that women prospective teachers tend to be more willing to lifelong learning activities. On the other hand, some studies have revealed evidence to suggest that woman and man prospective teachers have similar tendencies towards lifelong learning tendencies (Kabataş & Karaoğlan Yılmaz, 2018; Tunca, Şahin, & Aydın, 2015; Yazar & Yaman, 2014; Yıldız-Durak & Şahin, 2018).

The findings have revealed that the department of participants is the most significant predictor of lifelong learning tendencies, followed by gender in terms of demographic variables. It has been found that the effect of department in the university on lifelong learning tendencies is significant in Model 1 and Model 2. Department were included as a dummy variable in hierarchical regression analysis and the lifelong learning tendencies of participants from Computer Education and Instructional Technology (CEIT) and other departments were compared. In this regard, it has been found that the lifelong learning tendencies of participants from CEIT department is statistically higher than that of other departments. Demirel and Akkoyunlu (2010) concur well with this. In another study by Gencel (2013), there is similar evidence to suggest that the group considered themselves as competent in terms of lifelong learning tendencies were from CEIT department.

Age and class level among demographic variables were found to have the least effect on lifelong learning tendencies of prospective teachers and these variables weren't significant in all models included in hierarchical regression analysis. On the other hand, this finding contradicts with that of Cemaloğlu and Şahin (2007) who found that there is a significant difference between lifelong learning tendencies and age and concluded that desensitization levels of prospective teachers increase as age of the prospective teachers increase. Additionally, Tunca et al. (2015) concluded that lifelong learning tendencies of prospective teachers showed differences according to class level.

The findings provide evidence to suggest that there is a significant relation between ICT usage and lifelong learning tendencies of prospective teachers in all models included in hierarchical regression analysis (H2). There is a significant positive relation between lifelong learning tendencies of prospective teachers and their ICT usages. Daily internet usage for educational purposes was found as the most significant predictor of lifelong learning when compared to other factors related to ICT usage. There is a significant positive relation between lifelong learning tendencies of prospective teachers and their daily ICT usages. Correspondingly, it can be noted that increase in daily internet usage for educational purposes affects lifelong learning tendencies of prospective teachers in a positive way. On the other hand, it has been found that "Daily Internet Usage Time" among ICT usage variables wasn't a significant predictor of lifelong learning tendencies. A review of literature has revealed that internet usage has been reported as a positive factor in terms of achieving equality of opportunity (Günüç, Odabaşı, & Kuzu, 2012).

Based on the analysis, it can be noted that there is a significant positive relation between the number of online or face-to-face trainings for personal and professional development and lifelong learning tendencies of prospective teachers (H3). In this regard, the fact that participants continuously develop themselves and update their current knowledge and skills means that they focus their efforts on keeping up with developing and changing world. On the other hand, Sartepeci and Sert (2019) reported that there was no significant relationship between the number of face-to-face and online trainings and lifelong learning tendencies. One of the main reasons for this difference between these two studies is that pre-service teachers generally participate in these studies with their own preferences. Others can be shown as (a) mandatory participation of teachers in the activities in general, (b) these courses or in-service activities are not geared towards teacher needs (Özoğlu, 2010; Sartepeci & Sert, 2019), (c) and their quality is controversial (Sartepeci, Durak & Seferoğlu, 2016; Yildiz, Sartepeci, & Seferoğlu, 2013).

The findings provide evidence to suggest that there is a significant positive relation between self-directed learning skill and lifelong learning tendencies of prospective teachers in hierarchical analysis (H4). Self-directed learning was found as significant in Model 4 and Model 5. Güleç, Çelik, and Demirhan (2012) argue that self-directed learning refers to adaptation into developing life conditions, achieving self-learning and keeping up with lifelong learning process. Similarly, a line of literature regards self-directed learning as closely related to lifelong learning (Bolhuis, 2003; Candy, 1991).

The findings provide evidence to suggest that there is no significant positive relation between thinking styles and lifelong learning tendencies of prospective teachers in hierarchical analysis (H5). In this sense, there is no significant relation between thinking styles and lifelong learning tendencies of prospective teachers. According to

hierarchical analysis, thinking style was found the most significant predictor of lifelong learning tendencies among the variables included in Model 5.

Limitations and Recommendations for Further Research

We aware that our research may have some limitations. The first is that the data draws on self-statements of the participants. For this reason, the responses of the participants may not truly reflect the current situation. It would be better for further inquiries to apply triangulation through qualitative data collection instruments such as semi-structured interviews, focus-group discussions as well as instruments based on self-statements of the participants in order to determine significant factors related to lifelong learning tendencies of prospective teachers. Another limitation of this study is that the research model employed in the study is a cross-sectional one. Therefore, such variables as self-directed learning, thinking styles, ICT usage status, demographic variables related to lifelong learning can be addressed in longitudinal research designs, so longitudinal data may give more compelling evidence as to significant relations among the variables in this study.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Yordayıcı Olarak Öz Yönetimli Öğrenme, Düşünme Stilleri, BİT Kullanım Durumu ve Demografik Değişkenlerin İncelenmesi

Giriş

Bilim ve teknolojiye meydana gelen değişimler toplumsal ve bireysel yaşamı dönüştürmüştür. Bilgi; bilim ve teknolojiye son gelişmeler nedeniyle doğal olarak değişim ve gelişim süreçlerinin hemen her yönüne nüfuz etmektedir. Bu durum bilginin süreklilik arz eden değişim ve gelişimini ortaya çıkarmıştır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003)'na göre yaşadığımız çağın en önemli özelliği gelişimdir ve bilgi bu gelişimin temel ögesidir. Yaşadığımız çağda bilgi hızlı bir şekilde değişmekte ve yeni bilgiler üretilmektedir. Bireylerin bu gelişmelere uyum sağlayabilmesi için okul öğrenmeleri yetersiz kalmakta ve bu durum bireylerin süreklilik arz eden bir öğrenme sürecini ifade eden yaşam boyu öğrenenler olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmeyi kavram olarak Grundtvig ilk kez 1800'lü yıllarda dile getirmiştir, Comenius'un yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak söyledikleri ise bu kavramın temel boyutlarını oluşturmaktadır (Wain, 2000). Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk yıllarda yetişkin eğitimi olarak nitelendirilmiş (Tas ve diğerleri, 2009) ve bilgi alanındaki hızlı değişimler sonucunda bu kavrama farklı anlamlar yüklenmiştir. Özgür (2016) yaşam boyu öğrenmeyi, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmesine bağlı her türlü öğrenme faaliyeti olarak tanımlamıştır. Dinevski ve Dinevski (2004) ise yaşam boyu öğrenmeyi, okul sınırları dışında diğer bir deyişle informal eğitim süreci içerisinde meydana gelen öğrenmeler olarak tanımlamıştır. Günümüzde toplumsal yaşamın yapısında meydana gelen değişiklikler ve mesleki ya da kişisel çeşitli yeterliklerle ilgili süreklilik arz eden değişimler (Kılıç & Yılmaz, 2019) gibi gelişmelere ayak uydurabilmek için bireyler yeni bilgiler öğrenme ihtiyacı duymakta ve sürekli olarak öğrenme süreci içerisine kalmaktadır. Öğrenme süreci, okul sınırları içerisinde meydana gelen formal eğitim ile sınırlı kalmayıp okul sınırları dışında gerçekleşen informal eğitim sürecini de kapsamaktadır (Ayaz, 2016). Bir nevi yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel ve mesleki bilgi, beceri ya da yetkinliklerini geliştirme aracıdır (Aspin & Chapman, 2000; Gu ve diğerleri, 2011; Koper & Tattersall, 2004). Bu durum toplum ihtiyaçlarına yönelik bireyler yetiştirmek gerektiğini ve bireylerin eğitiminin belli bir dönemle sınırlı kalamayacağını ortaya çıkarmıştır (Fischer & Konomi, 2007). Bu nedenle bireylerin gereksinim duyduğu bilgileri her yaşta ve mekânda öğrenmelerini sağlayan "yaşam boyu öğrenme" kavramı önem kazanmaktadır.

1993 yılında hazırlanan Yeşil Bülten ile sürekli eğitimin önemi vurgulanmış, 1995 yılında Öğrenen Topluma Doğru adında bir çalışma hazırlanmış ve Beyaz Bülten adlı komisyon raporunda yaşam boyu öğrenme amaçlarını ortaya koymuştur (Ayaz, 2016). 2000'li yıllarda Lizbon (Mart 2000) ve Stockholm'de (Mart 2001) düzenlenen toplantılarda yaşam boyu öğrenmenin önemi dile getirilmiş ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar raporlanmıştır (Gencel, 2013).

Yaşam boyu öğrenmeyi yükseköğretim kurumların ayrılmaz bir parçası olarak değerlendiren Bologna süreci, 1999 yılında imzalanan "Bologna Bildirgesi" ile yükseköğretim kurumlarında başlamıştır. Yükseköğretim kurumları, bireylerin bilgi ve becerilerini yaşam boyunca geliştirmede önemli bir noktada bulunmaktadır. Üniversite eğitimi süreç itibarıyla öğrencilerin bireysel özelliklerini destekleyen ve kendi kendine öğrenmeyi geliştiren bir süreçtir. Öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmenin yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştiren bir yapıya sahiptir. Bologna sürecinin amacı, üniversite eğitimi devam eden öğrencilerin mevcut mekanları dışında ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşma ve yaşam boyu öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktır (Güneş, 2012). Üniversitelerin çoğunda "Bologna Süreci" başlamış ve bu süreç kapsamında yükseköğretim programlarını geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bologna sürecinde, öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımıyla öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlayarak öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımını sağlamıştır.

Yaşadığımız çağın bireylerinden beklenen nitelikli birey olması ve hayata uyum sağlamasıdır. Ayrıca okul öğrenmeleri bireylerin yaşamları boyunca kendilerine gereken tüm bilgi ve becerileri sağlaması mümkün değildir (Bentley, 2012; Ranieri ve diğerleri, 2012; Sharples, 2000). Bundan dolayı bireylerin ihtiyaç durumunda mesleki ve kişisel gelişimini sağlamaya yönelik olarak öğrenme sürecini yönetebilmesi gerekir. Bu nedenle bireylerin kendini geliştirebilmesi için öz yönetimli öğrenme becerilerini edinmiş olması önem taşımaktadır (Bolhuis, 2003). Öz yönetimli öğrenme en genel anlamda bireylerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme sürecini yönetmesidir (Karataş, 2017). Öz yönetimli öğrenme, kendi kendine öğrenme, özerk öğrenme, öz yönelimli öğrenme ve bağımsız çalışma kavramlarının yerine kullanılmaktadır. Bolhuis (2003) öz yönetimli öğrenmeyi kişinin yaşam boyu öğrenme talebiyle ilişkili bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

Knowles (1975) öz yönetimli öğrenmeyi öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için

kaynak (kişi, kitap) belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme olarak tanımlamaktadır. Iwasiw (1987) ise öz yönetimli öğrenmenin beş aşaması olduğunu belirtmektedir. Bu aşamalar; (a) öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını belirlemesi, (b) öğrenme hedeflerini belirlemesi, (c) öğrenme kaynaklarını tanımlaması, (d) öğrenme stratejilerini tanımlaması ve (e) öğrenme ürününün değerlendirilmesidir. Öz yönetimli öğrenme alan uzmanları bu alanla ilgili öğrenme modellerini geliştirmişlerdir (Karataş, 2017). Bu modellere göre öz yönetimli öğrenen bireylerin gerekli düşünme stillerine sahip olması ve duyuşsal özelliklerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle bireylerin öz yönetimli öğrenme becerisi kazanabilmesi bilişsel ve duyuşsal özelliklere bağlıdır (Karataş, 2017).

Günümüzde eğitimin amacı bilgiyi sorgulamayan, doğrudan kabul eden değil; edindiği bilgiyi özümseyen, kendi öğrenme şekline uygun hale getiren, bağımsız düşünme stillerine sahip bireyler yetiştirmektir. Düşünme stilleri üzerinde önemli çalışmalar yapan Zhang ve Sternberg (2000) düşünme stillerini, “yapılan şey ya da düşünmenin tercih edilen şekli ve bireylerin sahip olduğu yeteneğin kullanımında bir tercih yolu” olarak tanımlamıştır. Sternberg ve Grigorenko (1997)’e göre bireyler birden fazla düşünme stiline sahiptir. Örneğin iş hayatında kural tanımayan, yeni fikirlere açık olan birey, ders çalışırken kurallara bağlı olarak çalışabilir. Çevrenin bireylerin sahip olduğu düşünme stillerini değiştirebilir ve zamanla farklılık gösterebilir (Buluş ve diğerleri, 2011). Örneğin ilkokul yıllarında soyut kavramlarla ilişkili düşünme stilleri tam olarak kullanılamazken sonraki yıllarda zihinsel gelişimle birlikte daha etkili kullanılabilir. Bu nedenle bireyler yaşam boyu öğrenme süresince bulunduğu duruma uygun olarak ve kendilerini iyi hissettikleri düşünme stilini seçerler.

Düşünme stilleri bireylerin yaşam boyu öğrenme açısından önemli bir kavram olarak görülmektedir. Bireylerin öğrenme sürecini başarılı bir şekilde geçirebilmeleri için nasıl düşündüklerini bilmesi, kendi düşünme stillerine ağırlık vermesi gerekir. Bu nedenle “kendi başlarına mı yoksa arkadaşlarıyla mı öğrenmeyi tercih ediyorlar, olaylara ya da durumlara bütüncül bir yaklaşım mı yoksa detaycı bir yaklaşım mı sergiliyorlar, bir konu hakkında daha önce denememiş yeni fikirler üretmeyi mi yoksa geleneksel olarak talimatları takip etmeyi mi tercih ediyorlar?” (Dinçer, 2009) gibi sorulara cevap olarak düşünme stilleri verilebilir. Cropley ve Dave (2014) yaşam boyu öğrenmeyi bütünsellik, entegrasyon, esneklik, demokratikleşme ve kendini gerçekleştirme olarak özetlemiştir. Bütünsellik, her yaşta bireylerin bulunduğu bütün örgün ve yaygın eğitim sistemini kapsar. Entegrasyon, okul – aile iş birliği sürecini kapsar. Esneklik, yaşanan ihtiyaçlara göre yeni fırsatlara imkan verilmesidir. Demokratikleşme, farklı özelliklere sahip bireylerin aynı şekilde eğitimden faydalanmasıdır. Kendini gerçekleştirme, yaşam boyu öğrenmenin nihai hedefi bireylerin kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin önemli yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında 5 hipotez belirlenmiştir.

H1: Demografik değişkenler katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.

H2: Bilişim Teknolojisi kullanım durumları katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.

H3: Kişisel ve akademik gelişim için çevrim-iç ya da yüz yüze alınan eğitim sayısı yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.

H4: Öz yönetimli öğrenme katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.

H5: Düşünme stilleri katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir yordayıcısıdır.

Yöntem

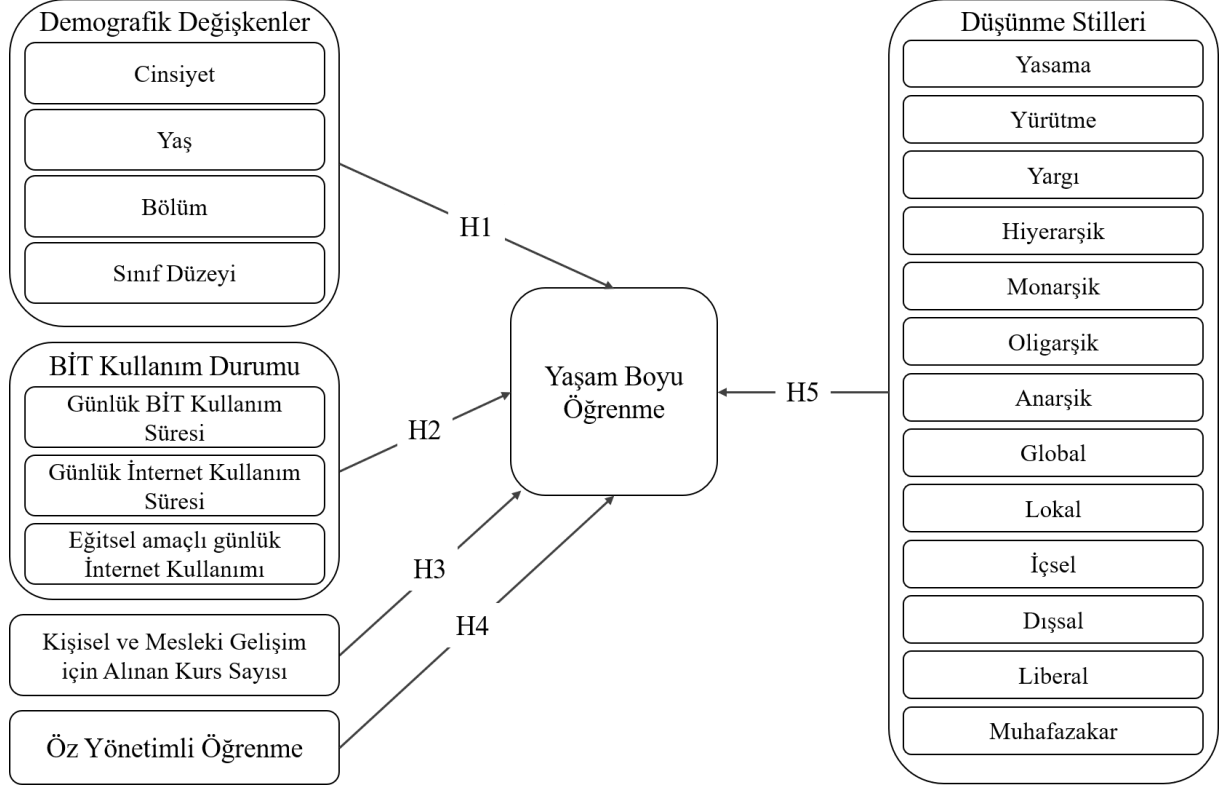
Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli ve Hipotezler

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öz yönetimli öğrenme, düşünme stilleri, demografik özellikler, BİT kullanım durumları ve eğitsel faaliyetleri ile ilişkileri incelendiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2013) göre ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken

arasındaki değişimin varlığını ve düzeyini belirleyen araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde araştırmaya konu olan değişkenler arasında mevcut ilişkiler belirlenmeye çalışılır. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesiyle başka bir değişkenin durumunun bulunması şeklinde ifade edilir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan hipotezler ve değişkenler arası ilişkiler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 2. Varsayılan Araştırma Modeli

Katılımcılar

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 83’ü kadın ve 60’ı erkek olmak üzere toplam 143 öğretmen adayı katılmıştır (Bkz. Tablo 1). Yaşa göre dağılımları ele alındığında katılımcıların 17 ile 33 yaş aralığında oldukları ve katılımcıların yaş ortalamasının 21.04 olduğu görülmektedir. Bölümlere göre dağılımlar incelendiğinde en yoğun katılımı %32.17’lik oranla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf düzeyine göre dağılımlar incelendiğinde en fazla katılımın %40.56 oranla 1. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Katılımcılara ilişkin dağılımlar

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	83	58.00
	Kadın	60	42.00
Bölüm	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	46	32.17
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	14	9.79
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	21	14.69
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	21	14.69

	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	16	11.19
	Türkçe Öğretmenliği	25	17.48
Sınıf Düzeyi	1	58	40.56
	2	15	10.49
	3	27	18.88
	4	43	30.07
Yaş	Min. 17.00, Maks. 33.00, \bar{X} 21.04, Ss. 2.89		

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçme araçları ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim görmekte olduğu bölüm, BİT kullanma düzeyi ile ilgili olarak demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu formdaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, cinsiyet, yaş, BİT kullanma faktörlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyini belirlemede hedef ölçüt olarak kullanılmaktadır. Ayrıca bu faktörlerin öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerisini ve hangi düşünme stilini kullandığını belirleme konusunda da önem taşımaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş ve bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini niteleyen ikisi olumlu ve ikisi olumsuz olmak üzere toplam dört alt boyut içermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin özellikler şöyledir:

- (1) *Motivasyon*: 1, 2, 3, 4, 5, 6 maddelerinden oluşuyor ve bütün maddeler olumludur.
- (2) *Sebat*: 7, 8, 9, 10, 11,12 maddelerinden oluşuyor ve bütün maddeler olumludur.
- (3) *Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk*: 13, 14, 15, 16, 17, 18 maddelerinden oluşuyor ve bütün maddeler olumsuzdur.
- (4) *Merak yoksunluğu*: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 maddelerinden oluşuyor ve bütün maddeler olumsuzdur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, “Çok Uyuyor”, “Kısmen Uyuyor”, “Çok Az uyuyor”, “Çok Az Uymuyor”, “Kısmen Uymuyor”, “Hiç Uymuyor” biçiminde altılı likert tipli derecelendirmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genelinden elde edilen ortalama puanın hesaplanmasında negatif maddeler içeren öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu boyutlarında tersine puanlama yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3,5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36, merak yoksunluğundan alınabilecek en düşük puan (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek puan (9x6) 54 puan olarak belirlenmiştir. 27 maddelik yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği, orijinali Lounsbury ve diğerleri (2009) tarafından geliştirmiş olup Türkçe’ye uyarlama çalışması Demircioğlu ve diğerleri (2018) tarafından yapılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan öz yönetimli öğrenme ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli likert tipli derecelendirmeye (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=fikrim yok, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) sahiptir. Ölçekte yüksek puan alan bireyler daha güçlü öz-yönelimli öğrenme becerisine sahip olduğu söylenebilir. Lounsbury ve diğerleri (2009) tarafından oluşturulan orijinal ölçek, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada Cronbach alpha değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Uyarlanan ölçek tek boyutlu bir yapıya sahip olup hesaplanan iç güvenilirlik katsayısı .84’tür. Başka bir uyarlama çalışmasında, Zhoc ve Chen (2016), Çinli üniversite öğrencileri için ölçeği uyarlamış ve ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı.79 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uyarlanan ölçeğin üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Düşünme Stilleri Ölçeği, Sternberg ve Wagner (1991) tarafından geliştirilmiş ve Buluş (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek 13 alt boyuttan ve 65 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin özellikler şöyledir:

1. Fonksiyonlar (yasama, yürütme, yargı)
2. Biçimler (hiyerarşik, monarşik, oligarşik, anarşik)
3. Seviyeler (global, lokal)
4. Alanlar (içsel, dışsal),
5. Eğilimler (liberal, muhafazakar) düşünme stilleridir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin madde korelasyonu .31 ile .84 ve alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha değerleri ise .66 (anarşik) ile .93 (monarşik) arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan çalışmada ölçeğin faktör yapısı, temel bileşenler yöntemi ile varimax rotasyonu kullanılarak incelenmiş ve 3.10, 1.90, 1.40, 1.20 ve 1.10 öz değerli, toplam varyansın %68.3'ünü açıklayan beş temel faktör bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğine ve yapı geçerliliğine ilişkin elde edilen bu bulgular Sternberg ve Wagner (1991), Sternberg (1994) ve Zhang ve Sachs (1997) tarafından rapor edilen sonuçlarla tutarlılık göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma kapsamında katılımcılardan veri toplamak için oluşturulan çevrim-içi form (Google classroom, edmodo.com) eğitim fakültesi öğrencileri ile paylaşılmıştır. Veri toplama aracının paylaşıldığı sanal sınıflarda toplam 326 kayıtlı öğrenci bulunmakta olup 143'ü paylaşılan formu doldurmuştur.

Toplanan verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının demografik bilgileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve puanların normal dağıldığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda temel varsayımları karşılanan hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde, bağımsız değişkenler bloklar halinde analize alınır ve her blok analize kendisinden sonra giren değişkenler için kontrol değişkeni olur. Bu analizde, bağımsız değişkenlerin denkleme girme sırası araştırmacıların literatür taramasına göre belirlenmiştir. Ayrıca analizde kategorik değişkenler olan cinsiyet, bölüm ve sınıf "dummy" olarak ifade edilen yapay değişkenlere dönüştürülmüştür. Cinsiyet değişkeninde erkek katılımcılar "1", kadın katılımcılar "0" olarak kodlanmış ve dummy değişkene dönüştürülmüştür. Benzer biçimde, 6 kategoriden oluşan bölüm (lisans programı) değişkeni için bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü katılımcıları "0" olarak kodlanmıştır. Ayrıca 4 kategorili sınıf düzeyi değişkeninde 1. sınıf kategorisi "0" olarak kodlanarak dummy değişkene dönüştürülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

Betimsel Bulgular

Çalışmada elde edilen tanımlayıcı bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 5. Betimsel Bulgular

Ölçek	Madde Sayısı	Min	Maks	\bar{X}	\bar{X}/k	Ss
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri*	27	28.00	162.00	118.87	4.40	25.76
Motivasyon	6	6.00	36.00	27.85	4.64	6.81
Sebat	6	6.00	36.00	25.22	4.20	6.80
Öğrenmeyi Düzenleme	6	6.00	35.00	14.65	2.44	7.61
Yoksunluğu	9	9.00	54.00	24.21	2.69	11.37
Merak Yoksunluğu	9	9.00	54.00	24.21	2.69	11.37

Öz Yönetimli Öğrenme	10	15.00	50.00	37.11	3.71	7.98
Düşünme Stilleri Ölçeği	65	87.00	455.00	311.77	4.80	71.82
Yasama	5	5.00	35.00	26.95	5.39	6.75
Yürütme	5	5.00	35.00	26.15	5.23	6.97
Yargı	5	5.00	35.00	25.05	5.01	7.40
Hiyerarşik	5	5.00	35.00	23.14	4.63	6.23
Monarşik	5	5.00	35.00	25.09	5.02	7.47
Oligarşik	5	5.00	35.00	22.23	4.45	7.81
Anarşik	5	5.00	35.00	23.50	4.70	7.48
Global	5	5.00	35.00	22.06	4.41	7.89
Lokal	5	5.00	35.00	22.86	4.57	7.72
İçsel	5	5.00	35.00	23.96	4.79	7.44
Dışsal	5	5.00	35.00	23.83	4.77	7.97
Liberal	5	5.00	35.00	25.16	5.03	7.62
Muhafazakâr	5	5.00	35.00	21.79	4.36	8.30

*Katılımcıların ortalama yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hesaplanmasında negatif maddeler içeren öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu boyutlarında tersine puanlama yapılmıştır.

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde ($\bar{X}=118.00$, $Sd=25.76$) olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarından alınan toplam puan ortalaması en yüksek "Merak Yoksunluğu" alt boyutunda ($\bar{X}=24.21$, $Ss=11.37$) ve en düşük ortalama puan "Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu" alt boyutunda ($\bar{X}=14.65$, $Ss=7.61$) olduğu görülmektedir. Öz yönetimli öğrenme ölçeğinden alınan toplam ortalama puan yüksek düzeydedir ($\bar{X}=37.11$, $Ss=7.98$). Düşünme stilleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin alınan en yüksek puan ortalaması "Yasama" ($\bar{X}=26.95$, $Ss=6.75$), en düşük ortalama "Muhafazakar" ($\bar{X}=21.79$, $Ss=8.30$) boyutundadır.

Hiyerarşik Regresyon

Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizine yaşam boyu öğrenme eğilimleri için 5 adım dahil edilmiştir. Her bir adımda ele alınan modelle ilgili elde edilen bulgular Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Hiyerarşik Regresyon Adım 1

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	
		β	t
1	Cinsiyet	-.171	-2.099*
	Yaş	.009	.093
	Bölüm	-.283	-3.128*
	Sınıf	.086	.811
		R=.309, R²=.095, F(4,138)=3.641, Sig.=.007	

Tablo 3'e göre hiyerarşik regresyon analizinde model 1'de eklenen demografik değişkenler katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %9,5'ni açıklamaktadır ve model 1 anlamlıdır ($R=.309$, $R^2=.095$, $p<.05$). Regresyon katsayılarına göre model 1'de yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece önem sıraları bölüm, cinsiyet, sınıf ve yaş olarak sıralanmaktadır.

Tablo 4. Hiyerarşik Regresyon Adım 2

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	
		β	t
	Cinsiyet	-.152	-1.912
	Yaş	.050	.516
	Bölüm	-.214	-2.377*
	Sınıf	.118	1.157

2	Günlük İnternet Kullanım Süresi	.039	.285
	Günlük Teknoloji Kullanım süresi	.002	.012
	Günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi	.280	3.324*
R=.419, R² =.175, F(7,135)=4.105, Sig.=.000			

Tablo 4'e göre hiyerarşik regresyon analizinde model 2 yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %17.5'ini açıklamaktadır ve model 2 anlamlıdır (R=.419, R² =.175, p<.05). Buna göre hiyerarşik regresyona model 2'de dahil edilen BİT kullanımıyla ilgili değişkenlerin açıklanan varyansa %8.0'lık bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayılarına göre model 2'de yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki göreceli önem sıraları günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi, bölüm, cinsiyet, sınıf, yaş, günlük internet kullanım süresi ve günlük teknoloji kullanım süresi olarak sıralanmaktadır.

Tablo 5. Hiyerarşik Regresyon Adım 3

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	
		β	t
3	Cinsiyet	-.145	-2.024*
	Yaş	.011	.121
	Bölüm	-.001	-.017
	Sınıf	.129	1.396
	Günlük İnternet Kullanım Süresi	.112	.894
	Günlük Teknoloji Kullanım süresi	-.086	-.683
	Günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi	.183	2.344*
	Kişisel ve akademik gelişim için alınan kurs sayısı	.482	5.639*
R=.578, R² =.334, F(8,134)=8.386, Sig.=.000			

Tablo 5'e göre hiyerarşik regresyon analizinde model 3 yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %33.4'nü açıklamaktadır ve model 3 anlamlıdır (R=.578, R² =.334, p<.05). Buna göre hiyerarşik regresyona model 3'te kişisel ve akademik gelişim için alınan kurs sayısı açıklanan varyansa %15.9'lık katkı sağlamıştır. Regresyon katsayılarına göre model 3'de yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki göreceli önem sıraları kişisel ve akademik gelişim için alınan kurs sayısı, günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi, cinsiyet, sınıf, günlük internet kullanım süresi, günlük teknoloji kullanım süresi, yaş ve bölüm olarak sıralanmaktadır.

Tablo 6. Hiyerarşik Regresyon Adım 4

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	
		β	t
4	Cinsiyet	-.115	-1.651
	Yaş	-.008	-.094
	Bölüm	.029	.330
	Sınıf	.081	.894
	Günlük İnternet Kullanım Süresi	.105	.869
	Günlük Teknoloji Kullanım süresi	-.058	-.480
	Günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi	.147	1.936
	Kişisel ve akademik gelişim için alınan kurs sayısı	.407	4.746*
	Öz yönetimli öğrenme	.247	3.266*
R=.619, R² =.383, F(9,133)=9.178, Sig.=.000			

Tablo 6'e göre hiyerarşik regresyon analizinde model 4 yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %38.3'nü açıklamaktadır ve model 4 anlamlıdır (R=.619, R² =.383, p<.05). Buna göre hiyerarşik regresyona model 4'te öz

yönetimli öğrenme açıklanan varyansa %4.9'luk katkı sağlamıştır. Regresyon katsayılarına göre model 4'te yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece önem sıraları kişisel ve akademik gelişim için alınan kurs sayısı, öz yönetimli öğrenme, günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi, cinsiyet, sınıf, günlük internet kullanım süresi, günlük teknoloji kullanım süresi, bölüm ve yaş olarak sıralanmaktadır.

Tablo 7. Hiyerarşik Regresyon Adım 5

Model	Yordayıcı	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	
		β	t
5	Cinsiyet	-.121	-1.751
	Yaş	-.002	-.025
	Bölüm	.026	.303
	Sınıf	.114	1.242
	Günlük İnternet Kullanım Süresi	.062	.503
	Günlük Teknoloji Kullanım süresi	.006	.046
	Günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi	.152	2.032*
	Kişisel ve mesleki gelişim için alınan kurs sayısı	.370	4.158*
	Öz yönetimli öğrenme	.224	2.471*
	Yasama	.204	1.411
	Yürütme	.069	.582
	Yargı	.007	.058
	Hiyerarşik	-.087	-.899
	Monarşik	.045	.379
	Oligarşik	.119	1.012
	Anarşik	-.077	-.545
	Global	-.102	-1.014
	Lokal	-.140	-1.090
	İçsel	-.143	-1.170
	Dışsal	.032	.306
	Liberal	-.042	-.320
Muhafazakar	.052	.531	
		R=.694, R² =.482, F(22,120)=5.073, Sig.=.000	

Tablo 7'ye göre hiyerarşik regresyon analizinde model 5 yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %48.2'sini açıklamaktadır ve model 5 anlamlıdır (R=.694, R² =.48, p<.05). Buna göre hiyerarşik regresyona model 5'te düşünme stilleri açıklanan varyansa %9.9'luk katkı sağlamıştır. Regresyon katsayılarına göre model 5'te yer alan değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki görece önem sıraları Kişisel ve mesleki gelişim için alınan kurs sayısı, öz yönetimli öğrenme, günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi, cinsiyet, yasama, sınıf, içsel, lokal, global, oligarşik, hiyerarşik, yürütme, anarşik, muhafazakar, günlük internet kullanım süresi, monarşik, liberal, dışsal, bölüm, yargı, günlük teknoloji kullanım süresi ve yaş olarak sıralanmaktadır.

Hiyerarşik regresyon analizinde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri için 5 adım dahil edilmiştir. Model 1, Model 2, Model 3, Model 4 ve Model 5 (p<.05) anlamlıdır. Model 3 (R=.578, R² = .334, p<.05) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en önemli yordayıcısıdır. İlk 4 modelle birlikte Model 5 öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin %48.2'sini açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yaşam boyu öğrenme, zaman ve mekan sınırlaması olmadan bireylerin öğrenme süreci içerisinde yer almasını ifade eder (Dinevski & Dinevski, 2004). Bireyler bu süreç boyunca bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli öğrenme faaliyetlerine dahil olmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olduğu meslek dallarından biri öğretmenlik mesleğidir. Buna göre geleceğin öğretmen adayları olarak görülen eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi önemli bir olgudur. Bu doğrultuda çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ele

almıştır (Cetin & Cetin, 2017; Cropley & Dave, 2014; Day, 2002; Devci & Ayish, 2017; Gencel, 2013; Ilgaz & Eskici, 2018; Kılıç & Yılmaz, 2019; Kılıç, 2014; Şahin & Durak, 2018; Yıldız-Durak & Kul, 2019; Yıldız-Durak & Şahin, 2018). Buna karşın bu çalışmada yaşam boyu öğrenme ile ilişkisinin ele alındığı demografik, BİT kullanım durumu, kişisel ve mesleki gelişim için alınan kurs sayısı, öz yönetimli öğrenme ve düşünme stilleri bağlamında ele alan herhangi bir çalışmaya alan yazında karşılaşılmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada literatür çerçevesinde 5 model oluşturulmuş ve bu modellere dayanarak 5 hipotez test edilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (H1). Demografik değişkenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisi incelendiğinde cinsiyet faktörü en ön plana çıkan yordayıcı değişkendir. Cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki yordayıcı etkisi Model 1, Model 3 ve Model 5'te anlamlıdır. Buna göre kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonucun da alan yazınla tutarlı olduğu görülmektedir (Cetin & Cetin, 2017; Demirel & Akkoyunlu, 2010; Diker-Coşkun & Demirel, 2012; Sarıtepeci & Sert, 2019). Gencel (2013), kadınların görev sorumlulukları nedeniyle çalıştığı işi bırakma, mevcut işten başka bir işte çalışmaya başlama vb. durumlarla daha sık karşılaştıkları, değişime uyum sağlama girişiminde oldukları için kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı daha istekli ve ilgili oldukları söylenebilir. Buna karşın alanyazında bazı çalışmalarda erkek ve kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin benzer olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kabataş & Karaoğlan Yılmaz, 2018; Tunca ve diğerleri, 2015; Yazar & Yaman, 2014; Yıldız-Durak & Şahin, 2018)

Katılımcıların eğitime devam etmekte oldukları lisans programı (bölüm) demografik değişkenler arasında cinsiyetten sonra yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde en etkili yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lisans programının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisi Model 1 ve Model 2'de anlamlı olduğu belirlenmiştir. Lisans programı hiyerarşik regresyona dummy değişken olarak dahil edilmiş olup bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü katılımcılar ile diğer öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılmıştır. Buna göre bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi lisans programında eğitime devan eden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer programlarda eğitime devam edenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Demirel ve Akkoyunlu (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gencel (2013), yaşam boyu öğrenmede kendini yeterli olarak algılayan grupların teknoloji alanında eğitim gördüklerini belirtmiştir.

Demografik değişkenler arasında bulunan yaş ve sınıf düzeyi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde en az etkiye sahip değişkenler olup hiyerarşik regresyon analizine dahil edilen modellerin hiçbirinde anlamlı değildir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulmuşlar ve öğretmen adaylarının yaşlarının ilerlemesiyle birlikte duyarsızlaşma düzeylerinin artmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmadan farklı olarak, Tunca ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının BİT kullanım düzeyi yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde regresyona dahil edildiği modellerin hepsinde anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (H2). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile BİT kullanım düzeyi arasında oluşan pozitif yönlü ilişki vardır. BİT kullanım durumuyla ilgili faktörlerden günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi değişkenler arasında yaşam boyu öğrenme ile ilgili en önemli yordayıcı değişkendir. Günlük eğitsel amaçlı internet kullanım süresi ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre katılımcıların günlük eğitsel amaçlı İnternet kullanım süresinin artmasının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna karşın BİT kullanım değişkenlerinden "Günlük İnternet Kullanım süresi" yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin etkili bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde çeşitli çalışmalarda internet kullanımının öğrenenler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması açısından yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu raporlanmıştır (Günüç ve diğerleri, 2012).

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kişisel gelişim ve akademik gelişim için çevrim-içi ya da yüz yüze alınan kurs sayısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (H3). Bu bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme, mevcut bilgilerini güncelleme ve bilgi yapısındaki değişim olgusunun sürekli olması yaşadığımız çağa ayak uydurması eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Buna karşın Sarıtepeci ve Sert'in (2019) öğretmenlerle

yaptıkları çalışmada yüz yüze ve çevrim-içi alınan eğitim sayısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışma arasında oluşan bu farklılığın temel sebeplerinden biri öğretmen adaylarının genel itibarıyla kendi tercihleri ile bu faaliyetlere katılmış olmalarıdır. Bir diğeri ise öğretmenlerin genel itibarıyla faaliyetlere katılımın zorunlu tutulması, bu kurs ya da hizmet-içi faaliyetlerin öğretmen ihtiyaçlarına yönelik olmaması (Özoğlu, 2010; Sartepeci & Sert, 2019) ve bunların nitelik açısından tartışmalı bir yapıya sahip olması (Sartepeci, Durak & Seferoğlu, 2016; Yıldız, Sartepeci, & Seferoğlu, 2013) olarak gösterilebilir.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde öz yönetimli öğrenme becerisi ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (H4). Öz yönetimli öğrenme, analize dahil edildiği Model 4 ve Model 5'te anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Güleç ve diğeri (2012) öz yönetimli öğrenmenin bireylerin gelişen yaşam şartlarına uyum sağlama, kendi öğrenmelerini sağlama ve yaşam boyu öğrenme sürecine adaptasyonu sağlamayı içerdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde literatürde öz yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenmeyle yakından ilişkili bir kavram olarak açıklanmaktadır (Bolhuis, 2003; Candy, 1991).

Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon sonucunda düşünme stilleri değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (H5). Buna göre öğretmen adaylarının kullandığı düşünme stilleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre yasama düşünme stili, Model 5'e dahil edilen değişkenler içinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini en yordayıcı değişken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ilişkili olduğu faktörlerin belirlenmesini inceleyen bu çalışmada katılımcılardan toplanan veriler öz bildirimine dayalıdır. Bundan dolayı katılımcıların vermiş oldukları cevapların var olan durumu yansıtmama olasılığı bulunmaktadır. Gelecek çalışmalarda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle ilgili önemli faktörlerin belirlenmesinde öz bildirimi temel alan veri toplama araçları yanı sıra yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitlenmesine başvurulabilir.

Bu çalışmanın bir diğeri önemli sınırlılığı ise araştırmada kullanılan yöntemin kesitsel olmasıdır. Bu çalışma kapsamında ele alınan yaşam boyu öğrenme ile öz yönetimli öğrenme, düşünme stilleri, ICT kullanım durumu ve demografik özellikler arasındaki ilişki ve bunun nedenleri boylamsal olarak ele alınabilir. Bu çalışmanın sonuçlarında oluşan anlamlı ilişkilerin yönünün analiz edilmesinde boylamsal veriler daha geçerli kanıtlar sağlayabilir.

References

- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). A study on teacher candidates' perceived information literacy self-efficacy and perceived computer self-efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 24, 1-10.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [The Analysis of Life Long Learning Tendencies of Teachers in Terms of Some Variables]. (Master). Bartın University, Institute of Education, Bartın.
- Bentley, T. (2012). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*: Routledge.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327-347.
- Buluş, M. (2006). Assessment of Thinking Styles Inventory, Academic Achievement and Student Teacher's Characteristics. *Education & Science*, 31(139).
- Buluş, M., Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2011). The Role of Learning Strategies and Individual Characteristics in Predicting Academic Achievement in Prospective Teachers. *Education & Science*, 36(161).
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice* (1 ed.): Jossey-Bass.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi [A study of the teacher's burnout level according to various variables]. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 465-484.
- Cetin, S., & Cetin, F. (2017). Lifelong Learning Tendencies of Prospective Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 1-8.
- Cropley, A. J., & Dave, R. H. (2014). *Lifelong education and the training of teachers: developing a curriculum for teacher education on the basis of the principles of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*: Routledge.
- Demircioğlu, Z. I., Öge, B., Fuçular, E. E., Çevik, T., Nazlıgül, M. D., & Özçelik, E. (2018). Reliability, Validity and Turkish Adaptation of Self-Directed Learning Scale (SDLS). *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(2), 235-247.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik alguları [Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy perceptions]. Paper presented at the 10 th. International Educational Technology Conference.
- Deveci, T., & Ayish, N. (2017). Correlation between critical thinking and lifelong learning skills of freshman students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 282-303.
- Diker-Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri [Lifelong learning tendencies of university students]. *Hacettepe University Journal of Education*, 42(42).
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of life long learning tendency of undergraduate students? In terms of some variables]. (Doctoral dissertation). Hacettepe University, Social Sciences Institute.
- Dinçer, B. (2009). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi [The investigation of teacher candidates thinking style profiles in terms of various variables]. (Master's thesis). Adnan Menderes University, Aydın.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Fischer, G., & Konomi, S. i. (2007). Innovative socio-technical environments in support of distributed intelligence and lifelong learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(4), 338-350.
- Gencel, İ. E. (2013). Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies. *Education & Science*, 38(170).
- Gu, X., Gu, F., & Laffey, J. M. (2011). Designing a mobile system for lifelong learning on the move. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 204-215.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme [What is lifelong learning? An evaluation on definition and scope]. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güneş, F. (2012). Skills and competencies set forth by bologna process in higher education. *Journal of Higher Education and Science*, 2(1). doi:10.5961/jhes.2012.026

- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler [Factors affecting lifelong learning]. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Ilgaz, G., & Eskici, M. (2018). Examination of Teacher Candidates' Lifelong Learning Competence and Basic Motivation Resources as Parts of Sustainability. *Sustainability*, 11(1), 1-20.
- Iwasiw, C. (1987). The role of the teacher in self-directed learning. *Nurse Education Today*, 7(5), 222-227.
- Kabataş, S., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Evaluation of Teachers' Lifelong Learning Attitudes in terms of Self-Efficacy Towards the Standards of Educational Technology. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 588-606.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (26) [Scientific Research Method (26)]* Ankara: Nobel.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbuluşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması [Predicting teacher candidates' self-directed learning in readiness levels for terms of metacognitive awareness levels]. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2), 451-465.
- Kılıç, A. E., & Yılmaz, R. (2019). Descriptive analysis of the articles published in the last 10 years within the context of lifelong learning. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 322-359.
- Kılıç, Ç. (2014). Pre-service teachers' perceptions towards life long learning. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 79-87.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New Yor: Association Press.
- Koper, R., & Tattersall, C. (2004). New directions for lifelong learning using network technologies. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 689-700.
- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S. H., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 411-418.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma [A study on information literacy self-efficacies and lifelong learning competences of pre-service teachers]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1). doi:10.17860/efd.08241
- Özoğlu, M. (2010). Hizmetiçi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri [Problems and solutions in in-service training]. *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı*, 31.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769.
- Sartepeci, M., Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi [Examination of teachers' in-service training needs in the field of instructional technology: An evaluation in light of applications implemented at FATİH project]. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 601-620.
- Sartepeci, M., & Sert, U. (2019). Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Yordayıcı olarak mesleki tükenmişlik ve öz yeterlik algıları ile çeşitli değişkenlerin incelenmesi [Investigation of teachers' lifelong learning tendencies in the framework of professional burnout and professional self-efficacy]. VIth International Eurasian Educational Research Congress. June 19-22, 2019 – Ankara, Turkey.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3-4), 177-193.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for Thinking Styles. *Educational leadership*, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American psychologist*, 52(7), 700.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1991). *MSG thinking styles inventory: Manual*: Star Mountain Projects.
- Şahin, Z., & Durak, H. Y. (2018). Yetişkinlerin hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde web 2.0 teknolojilerinin kullanımıyla ilgili araştırmalardaki güncel eğilimlerle ilgili bir inceleme [An investigation on current trends in research on the use of Web 2.0 technologies in the development of lifelong learning skills of adult]. *Journal of Research in Education, Science and Technology*, 3(1), 23-34.
- Tas, S., Koc, M., Ozkan, H., & Yılmaz, E. (2009). *Türkiye'de yetişkin ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi [An undergraduate program proposal for adult and lifelong education in Turkey]*. Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research.

- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri [Life-long learning tendencies of pre-service teachers]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2).
- Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.
- Yazar, T., & Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği) [Investigating of life long learning tendency of teachers (The example of Diyarbakır)]. *Kastomonu University Kastomonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566.
- Yıldız Durak, H. & Kul, A., M. (2019). Teknoloji ile zenginleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisinin incelenmesi [Investigation of the relationship between teachers' lifelong learning competencies and classroom management skills in technology-enriched classrooms]. Vith International Eurasian Educational Research Congress. June 19-22, 2019 – Ankara, Turkey.
- Yıldız-Durak, H., & Şahin, Z. (2018). Kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirmesine katkısının incelenmesi [Investigation of the contribution of coding training in teaching candidates to the development of lifelong learning competencies]. *Journal of Ege Education Technologies*, 2(2), 55-67.
- Yildiz, H., Saritepeci, M., & Seferoglu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıları: ISTE öğretmen standartlarına göre bir değerlendirme [A study on the contributions of the in-service training activities within the scope of FATİH project to teachers' professional growth in reference to ISTE teachers' standards]. *Hacettepe University Journal of Education*, 375-392.
- Zhang, L.-F., & Sachs, J. (1997). Assessing thinking styles in the theory of mental self-government: A Hong Kong validity study. *Psychological reports*, 81(3), 915-928.
- Zhang, L.-F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of psychology*, 134(5), 469-489.
- Zhoc, K. C., & Chen, G. (2016). Reliability and validity evidence for the Self-Directed Learning Scale (SDLS). *Learning and Individual Differences*, 49, 245-250.

Students' Experiences in Learning and Using Prezi in Higher Education

Ahmet Berk Ustun*^a

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.552138

Article History:

Received: 11.04.2019

Accepted: 08.08.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Prezi,
Presentation,
Presentation tool,
Higher education.

Article Type:

Research Article

Abstract

This paper aimed to investigate students' opinions about learning Prezi and their first experiences in using Prezi in Higher Education. In this exploratory, qualitative case study, a total of 13 students were chosen through a purposeful sampling method. They responded to 10 interview questions that were later analyzed by two researchers using content analysis. The results demonstrated that students' experiences in acquiring practical knowledge of Prezi and creating Prezi presentations could be categorized into four major themes: usability, usefulness, arrangement and drawbacks. Eleven sub-themes emerged from these major themes and they were identified as the following easiness, difficulty, future use, collaboration, accessibility, attractiveness, zoomable user Interface & infinite canvas, effectiveness & efficiency, customization, cost and language. This study showed that, although the price and limited language options of Prezi are the drawbacks, the innovative features of Prezi convert presentations from a boring and linear fashion into a stimulating, impressive, effective and nonlinear fashion. The study also revealed that learning and using processes of Prezi are straightforward for even students who have only used traditional presentation tools such as PowerPoint.

Yükseköğretimdeki Öğrencilerin Prezi'yi Öğrenme ve Kullanma Deneyimleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.552138

Makale Geçmişi:

Geliş: 11.04.2019

Kabul: 08.08.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Prezi,
Sunum,
Sunum aracı,
Yüksek öğretim.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu makale, yükseköğretimdeki öğrencilerin Prezi'yi öğrenme hakkındaki düşüncelerini ve Prezi'yi kullanma hakkındaki ilk deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu keşfedici, nitel vaka çalışmasında, toplam 13 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğrencilerin cevapladığı 10 görüşme sorusu, içerik analizi kullanılarak iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin Prezi'yi pratik kullanabilmeyi öğrenme ve Prezi sunumları oluşturma konusundaki deneyimlerinin dört ana tema altında kategorize edilebileceğini göstermektedir: kullanılabilirlik, kullanılabilirlik, düzenleme ve sorunlar. Bu ana temalardan 11 alt tema ortaya çıkmış ve şu şekilde tanımlanmıştır: kolaylık, zorluk, gelecekteki kullanım, işbirliği, ulaşılabilirlik, çekicilik, yakınlığı artırılabilir kullanıcı arayüzü ve sonsuz tuval, etkinlik ve verimlilik, kişiselleştirme, maliyet ve dil. Bu çalışma, Prezi'nin fiyatı ve sınırlı dil seçenekleri engelleri olmasına rağmen, Prezi'nin yenilikçi özellikleri sunumları sıkıcı ve doğrusal biçimden, teşvik edici, etkileyici, etkili ve doğrusal olmayan biçime dönüştürdüğünü göstermektedir. Çalışma ayrıca Prezi'nin öğrenme ve kullanma süreçlerinin yalnızca PowerPoint gibi geleneksel sunum araçlarını kullanan öğrenciler için bile kolay olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

*Corresponding Author: abustun@bartın.edu.tr

^a Dr., Bartın University, Bartın/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-1640-4291>

Introduction

Cloud computing technologies have been increasingly attracting attention in many fields and their role played in education has been recognized by educators. Cloud computing technologies have the potential to change the format of teaching strategies and dissemination to enhance teaching and learning when these technologies are applied in educational settings (Thomas, 2011). In recent years, advances in cloud computing technologies have brought new opportunities for teachers and students to utilize contemporary presentation tools constructed on cloud computing technologies such as Prezi, Powtoon, 280 Slides, Google Slides, etc. These cloud-based tools make available to create, edit and store presentations online and change the way of traditional presentation style to design more effective instructional presentations. Prezi, in particular, has significant features to provide various pedagogical advantages in comparison with other presentation styles (Duffy, Guerandel, Casey, Malone & Kelly, 2015). It can be effectively and efficiently used to present materials to the students in an innovative way to make a lecture more meaningful, attractive and memorable (Anderson, 2013). Therefore, students might find Prezi as a beneficial cloud-based presentation software that offers opportunities for students to close the gap in conveying information between them and an audience when they design and present presentations via Prezi. In this sense, this research is an investigation into students' experience of the use of Prezi.

Prezi

Prezi which was founded in 2009 is a Web 2.0 tool that allows users to create, deliver and store online presentations. Over 75 million users have registered and created over 360 million prezis worldwide since it's launched according to the official Prezi website. A free Prezi viewer is also available for iPhone, iPad and Android users. Users can view, download and keep their presentations in their mobile devices to practice and present anytime, anywhere. Prezi allows up to 10 users to collaboratively work on a single presentation.

Prezi provides an infinite canvas which is a large blank workspace in which users can use all the components of Prezi and create a presentation. The concept of the zooming user interface is one of the main features of Prezi (Settle, Abrams & Baker, 2011) as it is commonly indicated as a zooming editor presentation tool (Conboy, Fletcher, Russell & Wilson, 2012) that create a sense of movement through the use of a "pan and zoom" effect (Bean, 2012). Although Prezi is not an antecedent tool to utilize the infinite canvas or the zooming user interface, it is a precursor of presentation tools in using these technologies. The integration and arrangement of a variety of media including text, images, animation, audio, and video can seamlessly be made on the infinite canvas which shows the entire presentation (Perron & Stearns, 2010). This enables presenters to demonstrate the big picture with its connections of a presentation (Harris, 2011). The zooming user interface allows zooming in or out in the canvas to present concepts, ideas and their connections through animating Prezi's virtual space (Moulton, Turkay & Kosslyn, 2017), which captures the audience's attention throughout a presentation (Strasser, 2014).

Advantages of Prezi

Prezi offers a number of advantages for users and Strasser (2014) classifies these benefits into four categories consisting of creativity, relationships, visualization, and collaboration. First, Prezi can be used as a very creative tool to design dynamic, attractive and informative presentations (Perron & Steaens, 2010). Prezi promotes innovative ways of creating a presentation through a limitless zoomable canvas and demonstrating relationships between the main idea and its supporting details instead of presenting a series of slides in a linear manner. Thus, it provides opportunities for users to show their creativity in their presentation (Strasser, 2014). Second, one of the beneficial features of Prezi is to show relationships that allow users to make the conceptual connections between the parts and the entire topic of a presentation. Prezi presentations can be designed to organize the content in groups and demonstrate them in linear or nonlinear sequences in an explicit way (Harris, 2011). This helps the audience to understand the physical, logical and hierarchical relationships of the connected groups of the content and their details (Perron & Steaens, 2010). Third, beneficial feature of Prezi is visualization. While Prezi provides many well-designed canvas layouts, users can customize their prezis through using various fonts, colors and visual aids such as images, animation, audio, and video. The full potential of Prezi can be utilized if it is used as a visual medium instead of delivering text-heavy Prezi presentations (Strasser, 2014). It can be an effective design tool using this feature in an appropriate way. Finally, Prezi allows users to collaboratively work on their presentations (Perron & Steaens, 2010). They can comfortably access their presentations anytime and anywhere online and easily share them with other users. They can remotely come together to create, edit and present their Prezi presentations. On the one hand, they can simultaneously work on a presentation such as when a user adds content on canvas in

real-time, other users can see the added content on their own screens at once. On the other hand, Prezi allows users to asynchronously collaborate to prepare their presentations. Each user can make changes on a presentation during their available time and others can see the changes whenever they open the presentation without the restriction of being in the same place at the same time. Overall, when these features are used in effective ways, Prezi is an attractive presentation means to capture and hold the audience's attention throughout a presentation.

Disadvantages of Prezi

Although Prezi has its benefits, it has its drawbacks too. While Prezi offers users to utilize the infinite canvas and the zooming user interface technologies to expand the size of their canvas and zoom in or out in their canvas, Diamond (2010) states that inexperienced users might get confused because of the overexploitation of Prezi's zooming capabilities. Because it empowers users to create unlimited expandable virtual venues on a single visuospatial canvas, the presentations are unintendedly overloaded with excessive information. That might also lead presenters to get lost within Prezi's infinite canvas while placing information on the canvas. Besides, first-time users may face difficulties in working with different file types and navigating the Prezi website (Perron & Steaens, 2010).

Although Prezi allows users to open an account for a free trial, it is a subscription-based service that offers different options to subscribe to one of a variety of user accounts. The pricing of each account is different, and each type of accounts provides various features. Some users such as students may not afford the monthly subscription fee or the high paid account version providing more useful features, even if Prezi offers a discounted price for students and educators. Different fees for the account types of Prezi can be seen as a major impediment to using it.

Some users who are accustomed to using traditional presentation tools might be unwilling to begin utilizing Prezi because of its astatic format of Prezi (Perron & Steaens, 2010). It might seem a bit or too complicated presentation tool that prevents some users from using it. Although features of Prezi as an effective presentation tool allow users to create user-defined paths, it may deter some users from using this impressive visual presentation tool because many first-time users might not struggle with the challenge of designing their-defined paths. Strasser (2014) cautions that when Prezi is used as commonly used presentation tools that enable users to create a series of slides in a linear way, users can't avail the potential benefits of Prezi. Presenting a topic in Prezi using a linear presentation style might not result in any difference with the use of traditional presentation tools to present the topic.

Educational Value

Prezi has widely been considered as a useful presentation tool for a variety of settings, specifically educational settings (Perron & Stearns, 2010). Prezi can be utilized as an effective communication means to build a bridge in conveying information between a presenter and audience. Bernhardt and Fischer (2006) point out that "the knowledge conveyed to the listeners increases when there is audience participation and the presenter's style is dynamic and engaging" (p. 317). Prezi enables educators to employ various design strategies such as induction or deduction strategies (Akgün, Babur & Albayrak, 2016), use a non-linear presentation style illustrating the relationship among slides, and seamlessly integrate visual aids into the infinitive zoomable canvas, which make a lecture more meaningful and attractive. The study conducted by Conboy et al. (2012) revealed that second-year undergraduate students stated that Prezi presentations make lectures more engaging than PowerPoint presentations.

The established relationships in Prezi presentations that systematically show the big picture and the connections among slides are resemblances to concept maps. Reigeluth (1999) indicates the importance of slide sequencing in presentations as a potential influence on student learning. Kinchin, Hay and Adams (2000) state that "concept mapping can be a helpful metacognitive tool, promoting understanding in which new material interacts with the students' existing cognitive structure" (p. 44). Mayer (2005; 2009) illustrates the significance and effects of cognitive load on learning from multimedia within the Cognitive Theory of Multimedia Learning. Chou, Chang and Lu (2015) studied the effect of delivering lectures with traditional PowerPoint and Prezi presentations on the learning performance of 78 fifth-grade students from a public elementary school. The results showed that although there was no significant difference between giving lectures with PowerPoint and Prezi presentations in long-term retention, the students who received Prezi presentations got a statistically higher score than those who received traditional presentations.

Owing to Prezi, educators not only have the ability to show their presentations in a nonlinear presentation style by creating their own paths but also have the power to utilize the zooming and panning features in order to make dynamic presentations. Therefore, the rigorous utilization of these capabilities of Prezi and appropriately using the combination of visual aids in Prezi create unique and engaging presentations that capture and maintain the interest of students. The study conducted by Virtanen, Myllärniemi and Wallander (2013) showed that university students and faculty in a university in Finland indicated that their learning and teaching experience was enhanced by the use of Prezi. Santiana and Fatimah (2017) explored the use of Prezi to teach English at an Indonesian university. Their findings demonstrated that the use of Prezi was a beneficial tool that influenced the learning experience in a positive way by attracting and keeping the students' attention.

One of the significant features of Prezi is to allow students to work on joint projects without necessarily being in the same place at the same period of time. As a web-based application, the ability for students to collaborate with their peers is a beneficial feature of Prezi in educational settings to promote learning (Perron & Steaens, 2010). Prezi can also be seen as an interactive presentation tool for providing learning opportunities to collaboratively create Prezi presentations, edit slides and share ideas online. Gokhale (1995) states the importance of collaborative learning that "collaborative learning fosters the development of critical thinking through discussion, clarification of ideas, and evaluation of others' ideas" (p.30). The use of Prezi provides opportunities to promote collaboration among students in terms of analyzing, synthesizing, and evaluating ideas because it enables students to synchronously or asynchronously co-edit a presentation. Huang (2016) investigated the factors in the selection of a variety of cloud services including Prezi for collaboratively creating presentations among 119 university students in Taiwan. The findings revealed that Prezi was a helpful tool for students to enhance their learning when they put their effort into making presentations instead of wasting their time to learn how to use Prezi in a collaborative learning environment.

Purpose of the Study

The features of Prezi, its pros and cons and specifically its educational value have been discussed in the previous sections. According to the aforementioned discussions, the fascinating features Prezi provides, the advantages of Prezi that outweigh its disadvantages and its support on learning and learning processes make Prezi prominent among presentation tools. Therefore, many studies investigate its impact on learning outcomes, self-literacy, self-efficacy, academic achievement, cognitive load, etc. by comparing Prezi with traditional presentation tools or other new brand presentation tools. Akgün, Babur and Albayrak (2016) compared Prezi and PowerPoint in terms of their effect on learners' cognitive load, the level of recall of the learning and conceptual learning. Conboy et al. (2012) probed the effectiveness of Prezi whether it facilitates learning in higher education. Another study was conducted by Chou, Chang and Lu (2015) who compared Prezi and PowerPoint in order to evaluate the impact of these presentation tools on the 78 fifth-grade students' learning performance. Al-Hammouri (2019) examined the impact of utilizing Prezi on 128 students' performance in French Language reading skills. However, this study focused on students' thoughts about Prezi from their personal, experiential perspective. While previous studies investigated various impacts of Prezi in order to evaluate the effectiveness and efficiency of it, this study comprehensively evaluated Prezi from students' point of view by revealing their opinions in detail. Thus, the study aimed to evaluate students' experience of learning a new presentation tool (Prezi) and their perceptions of utilizing Prezi while creating and presenting their first presentations.

Method

This study employed a qualitative method in collecting the data. The importance of selecting the qualitative method was to gain a deeper understanding of students' first experiences in using the Prezi presentation tool. Patton (2002) states that the purpose of using qualitative methods obtains the depth of understanding. I established 10 interview questions establish to conduct an in-depth interview and used semi-structured, face-to-face interviewing as the most suitable research method of revealing students' perceptions of learning and utilizing Prezi. Each question was validated by experienced faculty. The focus of the interview questions centered upon the research question was: What are the students' perceptions about their first experience of utilizing the Prezi presentation tool? The interview questions were as follows:

Did you learn how to use Prezi easily? Please explain?

Were the features of Prezi straightforward to use? Please explain?

Did you face any problems while creating Prezi presentations? Please explain?

What was your favorite feature of Prezi? Why?

What was your disliked feature of Prezi? Why?

Were you satisfied with the collaborative feature of Prezi? Was it beneficial? Why?

Did you use your mobile device to view, practice or present your Prezi? If so, was the use of the mobile device beneficial? Why?

How the effectiveness of Prezi was in terms of meeting your expectations for creating presentations?

Have your ideas about making presentations changed? Why or why not?

Is there anything else you want to share with me regarding your experience of using Prezi?

A purposeful selection method was chosen to recruit participants in this study. It is a proper method to gather data for a particular study when a researcher seeks specific individuals who are willing to participate and openly articulate their experiences and opinions (Bernard, 2002 & Tongco, 2007). Also, the choice of this method requires a researcher to select specific individuals who meet the specific participation requirements (Patton, 2002). The population was drawn from the fourth-year undergraduate students enrolled in the primary education program in Bartın University. The total of 13 students who were eager to share their experiences in a reflective way accepted to take part in the study. They also met the specific participation requirement of being inexperienced in using the Prezi presentation tool even though being experienced in creating and presenting many presentations by commonly used presentation tool, PowerPoint.

It is also important to discuss the context of the present study because different study patterns may result in different results. Although the group of students chosen for the study was senior university students who have had many experiences with preparing and presenting presentations, they had very limited or no experience with software technologies. They are neither interested in technologies, nor have had courses that they were taught any computer applications. They just took a course that they simply learned Microsoft Office applications including word processing, presentation and spreadsheet applications in their second year. The learning process of an educational application even intimidated them and how to deal with this application made them very nervous although they have used smartphones and laptops for many years. Basically, they feel they are not good at using technologies.

An exploratory, qualitative case study approach was necessary to obtain a deep understanding of the students' thoughts, opinions and perceptions about their learning process of Prezi and their exploitation of it during creating and presenting their first presentations. Semi-structured, face-to-face interview questions were asked to the students to address the research questions in a real-life context. Yin (1994) points out that "a case study investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially between phenomena and context that are not clearly evident" (p. 13). The aim of the analysis was to elaborately describe and interpret students' experiences learning and using Prezi. Ruona (2005) indicates that researchers need to "conduct a rigorous analysis of the data" (p. 234) to preserve and convey the participants' opinions when they use qualitative research methods in their study. In order to protect and interpret the participants' meanings, an external coder was invited to analyze interviews. The external coder and I analyzed the data to ensure coding reliability and uncover explicit and implicit themes from the raw data. Open coding, "the process of breaking down, examining, comparing, conceptualizing, and categorizing data" (Strauss & Corbin, 1990, p. 61), was used to examine the data. This rigorous analysis that qualitative research requires enabled the researcher to find out what the students gained differing experiences during learning Prezi and how these experiences influenced their opinions during utilizing it in a natural, real-life setting.

Findings

This study documented the students' opinions about learning Prezi and revealed their first experiences in using Prezi. Emerging themes extracted from the examination of the raw data are illustrated in Table 1. These themes were grouped into four categories as follows: usability, usefulness, arrangement and drawbacks. Afterward, eleven sub-themes emerged from the four classifications. Respectively, the emerging sub-themes are as follows: easiness,

difficulty, future use, collaboration, accessibility, attractiveness, zoomable user interface & infinite canvas, effectiveness & efficiency, customization, cost and language.

Table 1. Emerging Themes to Identify Students' Experiences in Using Prezi

Major Themes	Sub-Themes	Sample Interview Comments
Usability	Easiness	(P9) I easily learned Prezi. I tried to learn by trial and error, my friend and I showed how to use some features of Prezi each other.
	Difficulty	(P5) Although I have learned basic things like how to add topics, make topics transparent, change colors and font styles, and add videos, I had difficulty in making them at that time.
	Future Use	(P4) I could find a suitable template for every content and edit my presentations anywhere as long as the availability of internet access. Because of these reasons I prefer Prezi to prepare presentations in the future.
Usefulness	Collaboration	(P7) If you ask me what makes Prezi more outstanding than other presentation tools, I can tell you its collaboration feature as an answer.
	Accessibility	(P8) My friend and I opened and viewed our presentations from our smartphones anywhere while not being in front of our computers and mentioning our presentations. Besides, I shared my presentation with you (instructor) from my smartphone in addition to viewing and practicing.
	Attractiveness	(P6) It is more functional, useful, practical and colorful than PowerPoint. I think it deserves to get the thumbs up in terms of appealing to the eye
Arrangement	Zoomable User Interface & Infinite Canvas	(P3) I think that the favorite feature of Prezi was its infinite workspace and zoomable movement in presentations
	Effectiveness & Efficiency	(P12) Prezi changed my mind toward making presentations in a positive way. Previously, it was an arduous task to make presentations, but making presentations is more practical and take a shorter time to make presentations right now because of its easiness and opportunities it offers
	Customization	(P1) My favorite feature of Prezi was able to select different sample templates and redesign them according to my need
Drawbacks	Cost	(P2) There was a restriction for using all features of Prezi when registering a free Prezi account. This obstructed preparing my presentations.
	Language	(P11) I disliked that its language is English. English might be a world language, but because my English proficiency is just elementary level, I had a difficult time while using Prezi. There should be Turkish in language options.

Usability

The usability refers to students' opinions on whether they found Prezi easy to utilize or not. While two students mentioned the difficulties to learn how to use Prezi, eleven students stated the easiness of Prezi to become proficient in making presentations. One of the students who found Prezi arduous to learn accounted for the limited availability of language options by stating that "it was not easy to use Prezi because the language of the application

was English”. According to the responses, Prezi was an intriguing presentation tool that motivated the students to keep learning and it could easily be learned by intuitively trial and error method. After they learned to use Prezi, they were able to make their presentations much faster, specifically using the Prezi templates coming with different layouts. As indicated by the student (P7), “even though the visual aspect of Prezi looked complicated, I realized it was a very practical application when I explored it in detail... The use of the application was pretty simple. I didn’t face any problems in terms of using it.” One of the prominent results was that eight students explicitly expressed that they prefer to utilize Prezi in order to create presentations in the future because of its beneficial features. One of the students (P12) uttered “It supports instruction with visual aids by rejecting traditional means of presenting the information and provides a modern educational opportunity. Due to these reasons, I will use this application to prepare my presentations from now on.”

Usefulness

The usefulness refers to students’ thoughts about the beneficial characteristics of Prezi emerged from the interviews. First of all, all the students were satisfied with the collaborative feature of Prezi. They used Prezi as an interactive presentation tool to collaboratively create Prezi presentations, add new content, edit slides, see changes and share ideas anytime and anywhere without necessarily convening in a particular place. The student (P1) pointed out “I was satisfied with the collaborative feature of Prezi. It is a very beneficial feature. First, it enables everybody to proceed at their own pace. Also, everybody can work in their home anytime without inevitably coming together in the same place to make presentations in unison. Finally, group members can see one’s mistake and inform other friends by editing it.” Second, six students downloaded the Prezi free app in their mobile devices in order to review, study, edit and/or show their presentations while sitting at a café with/out their friends, going to the university by bus or walking along the city street by eliminating the boundaries of their computers. One of the students (P12) stated “I was able to open my presentations whenever I wanted via my smartphone. I had access to my presentations in order to practice anytime and anyplace. I think this feature is beneficial because of these reasons.” Finally, ten students found Prezi attractive and engaging in order to grab and keep their audience’s attention throughout their presentation. The student (P9) stated “I was intimidated before beginning to use Prezi because slide transitions looked pretty captivating. I thought it was difficult to make a presentation, so I didn’t want to make one. However, after learning to use Prezi, I realized how making a presentation was easy and enjoyable. This application looked attractive and professional.”

Arrangement

The arrangement refers to students’ attitudes towards structuring Prezi presentations. First, only three students mentioned the infinite canvas and zoomable user interface features of Prezi. For instance, the student (P13) indicated “It was the first time I prepared an unusual presentation by means of Prezi. Its background, direct access to YouTube videos, emphasizing some areas by zooming and more other features Prezi provides made my presentations enjoyable.” Another student (P3) indicated “I think the favorite feature of Prezi is that it has unlimited space and zoomable slide transitions. I have never seen an application making zoomable slide transitions, so I like this feature so much.” Second, ten students implied the effectiveness and/or efficiency of Prezi in affecting its message, making presenters look knowledgeable and professional and reducing the amount of time needed for preparing presentations. The student (P4) remarked “The favorite feature of Prezi is an aesthetical and professional view for me. This view makes the presenter to be seen knowledgeable in the topic for the presentation and captures the audience’s attention.” Another student (P8) stated “The features of Prezi made me astonished. I didn’t know that any presentation tools have such unusual features.” Lastly, nine students praised Prezi for its opportunities that enable them to modify presentations to suit their needs. The student (P1) uttered “Prezi enabled me to make modifications on my presentations, freely manage my presentations, preparing unique and entertaining presentations. Therefore, I was able to exhibit my difference by making distinctive presentations.”

Drawbacks

The drawbacks refer to any impediments that the students encountered while making presentations. There are two sub-themes that emerged from this category. Four students indicated the price of Prezi as an impediment that restricted some features they wanted to benefit from. For instance, one of the students (P7) stated “if you want to upload a video from your computer, Prezi requires you to upgrade your license type by making payment. I can tell that I don’t like this.” Six students mentioned an obstacle that they had to use Prezi in English because of its limited language options. The student (P4) uttered “What I disliked in Prezi was that it was English. I had some difficulties because I didn’t know English well. I think Turkish should be added to the language options.”

Discussion and Conclusion

The purpose of this study was to reveal students' experiences in learning and using Prezi in order to create Prezi presentations. Although this group of students were not tech-savvy and had only used PowerPoint to prepare their presentations, most students cited that learning Prezi and making Prezi presentations were practical and straightforward for first-time users. Also, they underlined its beneficial and varied features and expressed that they would like to utilize Prezi while creating their presentations in the future.

The usefulness included collaboration, accessibility and attractiveness. Specifically, the students reported that working together to complete a Prezi presentation is one of the utmost beneficial features Prezi provides. While most presentation tools don't enable users to collaboratively work on joint projects with each other (Lichtsclag, 2015), Prezi, cloud-based presentation software, supports collaborative designing and editing, which particularly promotes learning in educational settings (Perron & Steaens, 2010). This learning opportunity promoted student engagement in actively constructing knowledge through synchronously or asynchronously creating presentations without necessarily being in the place at the same time. Besides, rapid technological advancements have made mobile devices ubiquitous. By means of mobile devices, the use of the Prezi mobile application facilitated collaboration among students and allowed the students to reach their presentations without being chained to their computers. Students explicitly stated that they mostly use their smartphones to practice their presentations en route to giving their presentations. In terms of attractiveness of Prezi, the results illustrated that Prezi helps the students to be creative and visual thinkers to engage the audience in their presentation by making visually astonishing presentations. The students indicated that Prezi makes it possible to prepare visually appealing presentations which align with Duffy et al. (2015) who state that Prezi is a powerful presentation tool that enables users to create engaging and exciting presentations.

Other revealing findings showed that the concept of the zooming user interface and infinite canvas were the major features of Prezi that arranged Prezi and made the design of presentation dynamic. The results demonstrated that the students, rather than creating presentations via PowerPoint, have the ability to seamlessly prepare appealing presentations by Prezi. Anderson-Williams (2012) states that Prezi users' presentations become non-linear because they change their way of thinking while creating presentations. In addition to the major features of Prezi, when Prezi presentations were thoughtfully and rigorously designed, these presentations became effective and efficient in terms of capturing and holding audience attention according to the results. This result is consistent with the experimental study conducted by Lina (2018) who examined whether Prezi is an effective presentation tool to teach foreign language speaking course. The researcher's findings showed that the implementation of Prezi to teach foreign language speaking was effective, specifically more effective than PowerPoint because Prezi provided opportunities for students to make flexible movement in meaningful organizational patterns in their presentations. Also, Huang (2016) points out that Prezi allows users to visually show relationships between their ideas in a systematic and organized manner, which is a more effective presentation style than other traditional linear presentation tools. In addition to these findings, the results illustrated that Prezi not only provides beneficial features for the students to create engaging, dynamic and effective presentations but also enables them to easily customize their presentations. Even ready to use templates could easily and quickly be personalized through restructuring layouts of templates, adding pictures and videos, editing charts and graphics by the students.

Finally, the cost of Prezi was criticized by the students of the study. The students cited that the price of Prezi impedes taking full advantage of Prezi. If a user wants to unrestrictedly exploit Prezi, one has to obtain the paid account version of Prezi. In this sense, the use of traditional free presentation tools might be a cost-effective approach to conveying the content of the presentation instead of using Prezi as stated by Chou et al. (2015). Another criticism cited by the students was that Prezi is available in nine languages including English, Italian, German, Korean, Portuguese, Japanese, Spanish, French, and Hungarian and doesn't support the Turkish version. Although to some degree the students were familiar with the English language, the English version impacted on the learning process of Prezi in a negative way.

Although this study is helpful for understanding teacher candidates' experiences learning and using Prezi in order to determine its usability, pros and cons, and educational value in their point of view, there were some limitations in this study. One of the limitations was that it included only teacher candidates as a sample group in a higher education context. It is important to compare and contrast different groups of students' experiences since different groups might emphasize different advantages and disadvantages of Prezi and praise and criticize different values of it based on different contexts. Therefore, it can be highly beneficial to make the generalizability of the

results by conducting similar studies in different samples such as primary, secondary, high school students and adults for further studies. In addition to that, instead of studying on students in an educational setting, conducting similar studies on those who are in different fields such as medical, health or business can be repeated to compare and contrast results in the future.

In conclusion, this study explored students' experiences in learning and using Prezi from a qualitative perspective. The results showed that a period of acquiring practical knowledge to use Prezi is short for undergraduate students who have just used traditional presentation tools. They were also willing to keep drawing advantage from Prezi to prepare their presentations in the future in order to create effective presentations because of the many beneficial features Prezi provided. The collaborative feature of Prezi provided opportunities for students to jointly create a presentation without coming together in the same place and at the same time. Specifically, the use of Prezi in a mobile device allowed students to take their Prezi presentations with them anywhere even if there was no internet connection. Prezi was an innovative presentation tool to transform boring presentations into nonlinear, dynamic, engaging and effective presentations. The customization of Prezi presentations is uncomplicated, and students felt more knowledgeable and professional about presenting the topic when they create their presentations in Prezi instead of using commonly used linear presentation tools. However, it is noted that some useful features of Prezi are available in just paid version account of Prezi and there are limited language options Prezi supports.

Yükseköğretimdeki Öğrencilerin Prezi'yi Öğrenme ve Kullanma Deneyimleri

Giriş

Bulut bilişim teknolojileri birçok alanda giderek daha fazla dikkat çekmeye başlamış ve eğitimde oynadığı rol, eğitimciler tarafından fark edilmeye başlamıştır. Bulut bilişim teknolojileri eğitim ortamlarında yer verildiğinde, bu teknolojiler öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için öğretim stratejileri ve bilgi dağıtım biçimlerini değiştirme potansiyeline sahiptir (Thomas, 2011). Son yıllarda, bulut bilişim teknolojilerindeki gelişmeler öğretmenler ve öğrenciler için bulut bilişim teknolojileri tabanlı oluşturulan Prezi, Powtoon, 280 Slaytlar, Google Slaytlar, vb. gibi modern sunum araçlarını kullanma konusunda yeni fırsatlar sunmuştur. Bu bulut temelli araçlar, çevrimiçi sunum oluşturmaya, düzenlemeye ve depolamaya olanak sağlar ve daha etkili öğretici sunumlar tasarlamak için geleneksel sunum stiline şekli değiştirir. Özellikle Prezi, diğer sunum stilleriyle karşılaştırıldığında çeşitli pedagojik avantajlar sağlayacak önemli özelliklere sahiptir (Duffy, Guerandel, Casey, Malone & Kelly, 2015). Prezi, bir dersi daha anlamlı, çekici ve akılda kalıcı hale getirmek için materyalleri öğrencilere yenilikçi bir şekilde sunarak etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilir (Anderson, 2013). Bu nedenle, öğrenciler Prezi ile sunumlarını tasarladığında ve sunduğunda, Prezi'yi kendileriyle izleyiciler arasında bilgi aktarmadaki boşluğu kapatmaları için fırsatlar sunan faydalı bir bulut tabanlı sunum yazılımı olarak bulabilirler. Bu bağlamda, bu araştırma öğrencilerin Prezi kullanımı ile ilgili deneyimleri üzerine bir araştırmadır.

Prezi

2009 yılında kurulmuş olan Prezi, kullanıcıların çevrimiçi sunumlar oluşturmasını, sunmasını ve saklamasını sağlayan bir Web 2.0 aracıdır. Resmi Prezi web sitesine göre piyasaya sürüldüğünden bu yana dünya çapında 75 milyondan fazla kullanıcı kayıt yaptırmış ve 360 milyondan fazla prezi oluşturmuştur. iPhone, iPad ve Android kullanıcıları için ücretsiz bir Prezi görüntüleyici de bulunmaktadır. Kullanıcılar istedikleri zaman, istedikleri yerde pratik ve sunum yapmak için sunumlarını mobil cihazlarında görüntüleyebilir, indirebilir ve saklayabilirler. Prezi, 10 kullanıcıya kadar kullanıcının tek bir sunumda birlikte çalışmasına olanak tanır.

Prezi kullanıcılarına, Prezi'nin tüm bileşenlerini kullanabildiği ve bir sunum oluşturabildiği geniş ve boş bir çalışma alanı olan sonsuz bir tuval sağlar. Yakınlaştırılabilir kullanıcı arayüzü kavramı, Prezi'nin ana özelliklerinden biri olup (Settle, Abrams & Baker, 2011), kaydırma ve büyütme efektleri kullanarak hareket hissi veren (Bean, 2012), genel olarak yakınlaştırılabilir düzenleyici sunum aracı olarak belirtilmiştir (Conboy, Fletcher, Russell & Wilson, 2012). Prezi, sonsuz tuval veya yakınlaştırılabilir kullanıcı arayüzünü kullanan öncül bir araç olmasa da, bu teknolojilerin sunum araçlarında kullanılmasının öncüsüdür. Sorunsuz bir şekilde metin, görüntü, animasyon, ses ve video gibi çeşitli iletişim öğelerinin entegrasyonu ve düzenlenmesi, sunumun tamamını gösteren sonsuz tuvalde yapılabilir (Perron & Stearns, 2010). Bu, sunum yapan kişiye sunumunu alt başlıklarıyla ilişkilendirerek sunumun bütününe göstermesine imkan verir (Harris, 2011). Yakınlaştırılabilir kullanıcı arayüzü, Prezi'nin sanal boşluğunda kavramları, fikirleri ve kavram fikir ilişkilerini canlandırma yoluyla sunmak için tuvalde yakınlaştırma veya uzaklaştırma imkanı verir (Moulton, Turkay & Kosslyn, 2017), ki bu sunum boyunca dinleyicilerin dikkatini çeker (Strasser, 2014).

Prezi'nin Avantajları

Prezi, kullanıcılar için bir dizi avantajlar sunar ve Strasser (2014) bu avantajları yaratıcılık, ilişkiler, görselleştirme ve işbirliğinden oluşan dört kategoride sınıflandırır. İlk olarak, Prezi dinamik, çekici ve bilgilendirici sunumlar tasarlamak için çok kreatif bir araç olarak kullanılabilir (Perron & Steaens, 2010). Prezi, sınırsız yakınlaştırılabilir tuval aracılığıyla sunum oluşturmanın yenilikçi yollarını destekler ve bir dizi slaytı doğrusal bir şekilde sunmak yerine ana fikir ile ana fikri destekleyici ayrıntılar arasındaki ilişkileri gösterir. Böylece, kullanıcılara kreatif becerilerini sunumlarında göstermeleri için fırsatlar sunar (Strasser, 2014). İkincisi, Prezi'nin faydalı özelliklerinden biri, kullanıcıların bir sunumun bölümleri ile tüm konu arasında kavramsal bağlantılar kurmasına olanak sağlayan ilişkileri göstermesidir. Prezi sunumları, içeriği gruplar halinde düzenlemek ve doğrusal veya doğrusal olmayan diziler halinde açık bir şekilde göstermek için tasarlanabilir (Harris, 2011). Bu, izleyicinin içerikle ilgili içerik gruplarının fiziksel, mantıksal ve hiyerarşik ilişkilerini ve detaylarını anlamalarına yardımcı olur (Perron & Steaens, 2010). Prezi'nin üçüncü bir faydalı özelliği görselleştirmedir. Prezi pek çok iyi tasarlanmış tuval düzeni (şablon) sunarken, kullanıcılar çeşitli yazı tipleri, renkleri ve animasyon, ses ve videolar gibi görsel yardımcıları kullanarak Prezi sunumlarını kişiselleştirebilirler. Prezi'nin tam potansiyelinden metin ağırlıklı sunumlar hazırlamak yerine Prezi görsel bir araç olarak kullanılıyorsa faydalıdır (Strasser, 2014). Bu özelliği uygun bir şekilde kullanılarak etkili bir tasarım aracı olabilir. Son olarak, Prezi, kullanıcıların sunumları üzerinde işbirliğine dayalı olarak çalışmasına izin verir (Perron & Steaens, 2010).

Çevrimiçi olarak sunumlarına her zaman ve her yerde rahatça erişebilir ve diğer kullanıcılarla kolaylıkla paylaşabilirler. Kullanıcılar Prezi sunumlarını oluşturmak, düzenlemek ve sunmak için fiziksel olarak bir araya gelmeden de toplanabilirler. Bir yandan, kullanıcılar bir sunum üzerinde eş zamanlı olarak çalışabilirler örneğin bir kullanıcı tuval üzerine gerçek zamanlı içerik eklediğinde, diğer kullanıcılar eklenen içeriği aynı anda kendi ekranlarından görebilirler. Öte yandan, Prezi, kullanıcılarına sunumlarını hazırlamak için eşzamanlı olmadan işbirliği yapma imkanı verir. Her kullanıcı uygun olduğu zamanlarda sunumda değişiklik yapabilir ve diğer kullanıcılar aynı anda aynı yerde bulunma kısıtlaması olmadan sunumu açtığında değişiklikleri görebilir. Genel olarak, bu özellikler etkili bir şekilde kullanıldığında, Prezi, sunum boyunca izleyicinin dikkatini çekmek ve sabit tutmak için ilgi çekici bir sunum aracıdır.

Prezi'nin Dezavantajları

Prezi'nin faydaları olmasına rağmen, dezavantajları da vardır. Tuvalin boyutunu genişletmek ve tuvalde yakınlaştırma veya uzaklaştırma yapmak için Prezi kullanıcılarına sonsuz tuval ve yakınlaştırılabilir kullanıcı arayüz teknolojilerini kullanabilmelerini sağlarken, Diamond (2010) deneyimsiz kullanıcıların Prezi'nin yakınlaştırma/uzaklaştırma imkanlarını aşırı kullanmaları nedeniyle kafalarının karışabileceğini belirtiyor. Çünkü Prezi kullanıcılara tek bir görsel tuval üzerinde sınırsız genişletilebilir sanal alanlar oluşturabilme olanağı sağladığından, sunumlar gereğinden fazla bilgi ile istemeden aşırı yüklenilebilir. Bu aynı zamanda sunum yapan kişilerin tuval üzerinde bilgi verirken Prezi'nin sonsuz tuvalinde kaybolmasına neden olabilir. Ayrıca ilk kez kullananlar, farklı dosya türleriyle çalışma ve Prezi web sitesinde gezinme konusunda zorluklarla karşılaşabilirler (Perron & Steaens, 2010).

Prezi, ücretsiz deneme için kullanıcılara hesap açma izni vermesine rağmen, çeşitli kullanıcı hesaplarından birine abone olmak için farklı seçenekler sunan abonelik tabanlı bir hizmettir. Her hesabın fiyatı farklıdır ve her hesap türü çeşitli özellikler sunar. Prezi, öğrenciler ve eğitimciler için indirimli bir fiyat sunsa bile, öğrenciler gibi bazı kullanıcılar aylık abonelik ücretini veya daha kullanışlı özellikler sunan yüksek ücretli hesap sürümünü karşılayamayabilirler. Prezi hesap türleri için farklı ücretler, Prezi'yi kullanmanın önünde büyük bir engel olarak görünebilir.

Geleneksel sunum araçlarını kullanmaya alışkın olan bazı kullanıcılar, statik olmayan Prezi formatı nedeniyle Prezi'yi kullanmaya başlamak istemeyebilirler (Perron & Steaens, 2010). Prezi, bazı kullanıcıların Prezi'yi kullanmasını engelleyen biraz veya çok karmaşık bir sunum aracı gibi görünebilir. Etkili bir sunum aracı olarak Prezi'nin özellikleri kullanıcılarına kendilerinin tanımladığı yollar oluşturmasına rağmen bazı kullanıcılar bu etkileyici görsel sunum aracını kullanmaktan vazgeçebilir, çünkü ilk defa kullanan pek çok kullanıcı kendi oluşturacağı yolları tasarlama zorluğu ile mücadele edemeyebilir. Strasser (2014), kullanıcılara bir dizi slaytı doğrusal şekilde oluşturmalarına olanak tanıyan yaygın olarak kullanılan sunum araçları gibi Prezi kullanıldığında, kullanıcıların Prezi'nin olası avantajlarından yararlanamayacağı konusunda uyarılmaktadır. Konuyu doğrusal sunum stili kullanarak Prezi'de sunmak, konuyu sunmak için geleneksel sunum araçlarının kullanılması ile hiçbir farkla sonuçlanmayabilir.

Eğitim Değeri

Prezi, özellikle eğitim ortamları olmak üzere çeşitli ortamlarda kullanışlı bir sunum aracı olarak kabul edilir (Perron & Stearns, 2010). Prezi, sunum yapan kişi ile izleyici arasında köprü oluşturarak bilgi aktarımında etkili bir iletişim aracı olarak kullanılabilir. Bernhardt ve Fischer (2006) "izleyici katılımı olduğunda ve sunucunun anlatım tarzının dinamik ve ilgi çekici olduğunda dinleyicilere aktarılabilen bilginin arttığını" (s. 317) ifade etmektedir. Prezi, eğitimcilerin tümevarım veya tümdengelim stratejileri gibi çeşitli tasarım stratejileri kullanabilmelerine (Akgün, Babur & Albayrak, 2016), slaytlar arasındaki ilişkiyi gösteren doğrusal olmayan bir sunum stilini kullanabilmelerine ve görsel yardımcı araçları sorunsuz bir şekilde yakınlaştırılabilen sonsuz tuval üzerine entegre edebilmelerine olanak verir, ki bu ders anlatımının daha anlamlı ve ilgi çekici olmasını sağlar. Conboy ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırma, ikinci sınıf lisans öğrencilerinin Prezi sunumlarının ders anlatımlarını PowerPoint sunumlarına göre daha ilgi çekici hale getirdiğini belirttiklerini ortaya çıkarmıştır.

Genel görünümü ve slaytlar arasındaki bağlantıları sistematik bir şekilde gösteren Prezi sunumlarında kurulan ilişkiler kavram haritalarına benzer. Reigeluth (1999) slayt sıralamasının sunumlardaki önemini, öğrencinin öğrenmesine potansiyel etkisi olarak ifade eder. Kinchin, Hay ve Adams (2000), "kavram haritalarının, öğrencilerin mevcut bilişsel yapıları ile yeni materyalin etkileşime girerek anlamayı destekleyen yardımcı bir bilişüstü araç olabileceğini" belirtmektedir (s. 44). Mayer (2005; 2009), Multimedya Öğrenmelerinde Bilişsel

Kuram ile öğrenme üzerindeki bilişsel yükün çoklu ortamdaki önemini ve etkilerini göstermektedir. Chou, Chang ve Lu (2015), geleneksel PowerPoint ve Prezi sunumları ile verdiği derslerin, bir devlet ilköğretim okulundaki 78 kişilik beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme performansı üzerindeki etkisini çalışmıştır. Sonuçlar, bilgilerin akılda kalması açısından PowerPoint ve Prezi sunumları ile verilen derslerin arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, Prezi ile işlenen derslerdeki öğrenciler, dersleri geleneksel sunumlarla işlenen öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir.

Prezi sayesinde, eğitimciler yalnızca kendi yollarını oluşturarak sunumlarını doğrusal olmayan bir sunum tarzında gösterme yeteneğine sahip değildir, aynı zamanda dinamik sunumlar hazırlamak için yakınlaştırma ve kaydırma özelliklerini kullanma gücüne de sahiptirler. Bu nedenle Prezi'nin bu imkanlarından dikkatli bir şekilde yararlanarak ve Prezi'de düzenlenmiş görsel yardımcı araçlar uygun bir şekilde kullanılarak öğrencilerin ilgisini elde eden ve koruyan benzersiz ve dikkat çekici sunumlar oluşturulur. Virtanen, Myllärmiemi ve Wallander (2013) tarafından yapılan çalışma, Finlandiya'daki bir üniversitedeki lisans öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin öğrenme ve öğretme deneyimlerinin Prezi kullanımı ile geliştiğini bildirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Santiana ve Fatimah (2017), Endonezya'daki bir üniversitede İngilizce öğretmek için Prezi'nin kullanımını araştırmışlardır. Bulguları, Prezi kullanımının öğrencilerin dikkatini çekerek ve tutarak öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyen yararlı bir araç olduğunu kanıtlamıştır.

Prezi'nin önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin aynı zamanda aynı yerde olmalarını gerektirmeden ortak projelerde çalışmalarına olanak sağlamasıdır. Web tabanlı bir uygulama olarak, öğrencilerin akranlarıyla işbirliği yapma becerisi, Prezi'nin öğrenmeyi teşvik etmek için eğitim ortamlarındaki yararlı özelliğidir (Perron & Steaens, 2010). Prezi ayrıca, işbirliği içinde Prezi sunumları oluşturmak, slaytları düzenlemek ve fikirleri çevrimiçi paylaşmak için öğrenme fırsatları sağlayan etkileşimli bir sunum aracı olarak görülebilir. Gökhale (1995), işbirlikçi öğrenmenin önemini şu şekilde ifade etmiştir "tartışma yoluyla eleştirel düşünmenin gelişimini, fikirlerin aydınlatılmasını ve fikirlerin değerlendirilmesini işbirliğine dayalı öğrenme teşvik eder" (s.30). Prezi kullanımı, fikirleri analiz etme, sentezleme ve değerlendirme anlamında öğrenciler arasında işbirliğini desteklemek için fırsatlar sağlar çünkü öğrencilerin sunumlarını eşzamanlı veya eşzamansız olarak birlikte düzenlemelerine imkan verir. Huang (2016), Tayvan'daki 119 üniversite öğrencisi arasında işbirliğine dayalı sunumlar oluşturmak için Prezi dahil çeşitli bulut hizmetlerinin seçimindeki faktörleri araştırmıştır. Bulgular, işbirlikçi bir öğrenme ortamında öğrencilerin zamanlarını Prezi'yi nasıl kullanacaklarını öğrenerek boşa harcamak yerine gayretlerini sunum yapmaya sarf ettiklerinde, öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak için Prezi'nin faydalı bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın Amacı

Prezi'nin özellikleri, artıları ve eksileri ve özellikle eğitim değerine önceki bölümlerde değinilmiştir. Değinen bu konulara göre, Prezi'nin sağladığı etkileyici özellikler, Prezi'nin dezavantajlarından ağır basan avantajları ve öğrenme ve öğrenme süreçlerine desteği, Prezi'yi sunum araçları arasında öne plana çıkarmaktadır. Bu nedenle, Prezi'yi geleneksel sunum araçları veya diğer yeni sunum araçları ile karşılaştırarak öğrenme çıktıları, öz okuryazarlık, öz yeterlik, akademik başarı, bilişsel yük vb. üzerindeki Prezi'nin etkisini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Prezi ve PowerPoint'i, öğrencilerin bilişsel yükleri, öğrendiklerini ve kavramsal öğrenmeleri hatırlama düzeyleri üzerindeki etkileri bakımından Akgün, Babur ve Albayrak (2016) karşılaştırmıştır. Conboy ve diğ. (2012), yükseköğretimde öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına dair Prezi'nin etkinliğini araştırmıştır. Chou, Chang ve Lu (2015) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, Prezi ve PowerPoint sunum araçlarının beşinci sınıfta okuyan 78 öğrencinin öğrenme performansları üzerindeki etkisini değerlendirmek için bu sunum araçlarını karşılaştırmıştır. Prezi kullanımının, 128 öğrencinin Fransız Dili Okuma beceri performansı üzerindeki etkisini El Hammouri (2019) incelemiştir. Fakat, bu çalışma öğrencilerin Prezi hakkındaki düşüncelerini kişisel, deneyimsel bakış açısından ele almıştır. Daha önceki çalışmalar, Prezi'nin etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmek için Prezi'nin çeşitli etkilerini araştırırken, bu çalışma öğrencilerin düşüncelerini ayrıntılarıyla ortaya çıkararak Prezi'yi onların gözünden kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Böylece, çalışma öğrencilerin yeni bir sunu programı (Prezi) öğrenme deneyimlerini ve ilk sunumlarını oluştururken ve sunarken Prezi'yi kullanma algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Yöntem

Bu çalışmada verilerin toplanması için nitel bir yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntemi seçmenin önemi, öğrencilerin Prezi sunum aracını kullanmadaki ilk deneyimlerini daha derinden anlamayı elde etmektir. Patton (2002), nitel yöntemleri kullanma amacını anlam derinliğini elde etmek olarak belirtir. Derinlemesine görüşme

yapmak için 10 görüşme sorusu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin Prezi'yi öğrenme ve kullanma algılarını ortaya çıkarmak için en uygun araştırma yöntemi olarak yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeleri yapılmıştır. Deneyimli öğretim üyeleri tarafından her sorunun geçerliliği onaylanmıştır. Görüşme sorularının odak noktası şu araştırma sorusuna yoğunlaştırılmıştır: Öğrencilerin Prezi sunum aracını kullanmadaki ilk deneyimlerine ilişkin algıları nelerdir? Görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

Prezi'yi kullanmayı kolaylıkla öğrendin mi? Lütfen açıklayınız?

Prezi'nin özelliklerini kullanmak basit miydi? Lütfen açıklayınız?

Prezi sunumları hazırlarken herhangi bir problem ile karşılaştın mı? Lütfen açıklayınız?

Senin için Prezi'nin favori özelliği nedir? Niçin?

Senin için Prezi'nin beğenmediğin özelliği nedir? Niçin?

Prezi'nin işbirlikçi özelliğinden memnun kaldın mı? Faydalı bir özellik miydi? Niçin?

Taşınabilir cihazını Prezi'ni izlemek, pratik yapmak veya sunmak için kullandın mı? Eğer kullandı isen, taşınabilir cihazını kullanmak faydalı mıydı? Niçin?

Prezi'nin etkinliği, sunumlar hazırlamada senin beklentini karşılaması açısından nasıldı?

Sunumlar hazırlama hakkındaki fikirlerin değişti mi? Niçin değişti veya niçin değişmedi?

Prezi kullanma deneyimin ile ilgili paylaşmak istediğin başka bir şey var mı?

Bu çalışmada, katılımcıları toplamak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı deneyimlerini ve fikirlerini açık bir şekilde ifade eden ve katılımcı olmaya istekli olan belirli bireyler aradığında, amaçlı örnekleme yöntemi veri toplamak için uygun bir yöntemdir (Bernard, 2002; Tongco, 2007). Ayrıca, bu yöntemin seçimi araştırmacının, belirli katılımcı koşullarını karşılayan belirli bireyleri seçmesini gerektirmektedir (Patton, 2002). Araştırma evreni, Bartın Üniversitesi'deki sınıf öğretmenliği programına kayıtlı dördüncü sınıf öğrencilerinden alınmıştır. Deneyimlerini yansıtıcı şekilde paylaşmaya istekli olan toplam 13 öğrenci çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yaygın olarak kullanılan PowerPoint sunum aracını kullanarak sunumlar hazırlama ve sunma konusunda deneyimli olmalarına rağmen, Prezi sunum aracını kullanma konusunda deneyimsiz olunması gerektiği koşulunu da sağlamışlardır.

Bu çalışmanın bağlamını değerlendirmek de önemlidir, çünkü farklı çalışma modelleri farklı sonuçlara neden olabilir. Araştırma için seçilen öğrenci grubu sunum hazırlama ve sunma konusunda deneyim sahibi son sınıf üniversite öğrencileri olmasına rağmen, yazılım teknolojileri üzerine ya sınırlı bir deneyime sahip ya da herhangi bir tecrübeleri olmamıştır. Öğrenciler, teknolojilere ilgi duymadıkları gibi, öğrenim süreçlerinde de bilgisayar uygulamaları öğrenebilecekleri dersler almamışlardır. Sadece öğrenimlerinin ikinci yılında kelime işlem, sunum ve elektronik tablo uygulamaları dahil olmak üzere Microsoft Office uygulamalarını öğrendikleri bir ders almışlardır. Uzun yıllardır akıllı telefonlar ve dizüstü bilgisayarlar kullanıyor olsalar bile, bir eğitim uygulamasının öğrenme süreci bile onların gözlerini korkutuyor ve bu uygulamayla nasıl başa çıkılacağını düşünmeleri onları gerginleştiriyordu. Temel olarak, teknolojiyi kullanımında iyi olmadıklarını düşünüyorlardı.

Öğrencilerin, Prezi'yi öğrenme süreci hakkında ve ilk sunumlarını oluşturma ve sunma sürecinde Prezi'yi kullanabilme hakkındaki düşünceleri, görüşleri ve algılarını derinlemesine bir anlayış elde etmek için keşfedici, nitel bir vaka çalışması yaklaşımı gerekiyordu. Araştırma sorularının cevaplarını bulabilmek için yarı yapılandırılmış, yüz yüze görüşme soruları öğrencilere gerçek yaşam bağlamında sorulmuştur. Yin (1994), "bir vaka çalışmasının, özellikle açıkça ortaya çıkmayan olay ve bağlam arasındaki, güncel bir hadiseyi gerçek yaşam bağlamında araştırdığını" belirtmektedir (s. 13). Analizin amacı, öğrencilerin Prezi öğrenme ve kullanma deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde betimlemek ve yorumlamaktır. Ruona (2005), araştırmacıların çalışmalarında nitel araştırma yöntemini kullandıklarında katılımcıların görüşlerini korumak ve iletmek için "verilerin titiz bir analizini yapmaları" (s. 234) gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların anlamlarını muhafaza edebilmek ve yorumlayabilmek için bir dışsal kodlayıcıya görüşmeleri analiz etmesi rica edilmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlayabilmek, açıkça ve dolaylı olarak ifade edilen temaları ham verilerden ortaya çıkarmak için verilerin analizi dışsal kodlayıcı ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Açık kodlama, "verilerin ayrıştırılma, incelenme, karşılaştırılma, kavramlaştırılma ve kategorize edilme süreci", (Strauss ve Corbin, 1990, s. 61) veri analizleri için kullanılmıştır. Nitel araştırmanın gerektirdiği bu titiz analiz, araştırmacıya Prezi öğrenimi sırasında öğrencilerin

ne gibi farklı deneyimler kazandıklarını ve bu deneyimlerin tabii, gerçek yaşam durumundaki kullanma sırasında fikirlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı sağlamıştır.

Bulgular

Bu çalışma, öğrencilerin Prezi öğrenmeye ilişkin görüşlerini belgelendirmiş ve Prezi kullanımlarındaki ilk deneyimlerini ortaya koymuştur. Ham verilerin incelenmesinden ortaya çıkarılan temalar Tablo 1'de gösterilmektedir. Bu temalar belirtildiği gibi dört kategoriye ayrılmıştır: kullanılabilirlik, kullanılışlık, düzenleme ve sorunlar. Daha sonra yapılan sınıflandırmalardan on bir alt tema ortaya çıkmıştır. Sırasıyla, ortaya çıkan alt temalar belirtildiği gibidir: kolaylık, zorluk, gelecekteki kullanım, işbirliği, ulaşılabilirlik, çekicilik, yakınlaştırılabilir kullanıcı arayüzü ve sonsuz tuval, etkinlik ve verimlilik, kişiselleştirme, maliyet, ve dil.

Tablo 1. Prezi Kullanımında Öğrencilerin Deneyimlerini Belirtmek için Ortaya Çıkan Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar	Örnek Röportaj Görüşleri
Kullanılabilirlik	Kolaylık	(P9) Prezi'yi kolayca öğrendim. Deneme ve yanılma yoluyla öğrenmeye çalıştım, arkadaşım ve ben Prezi'nin bazı özelliklerini nasıl kullanabileceğimizi birbirimize gösterdik.
	Zorluk	(P5) Konu ekleme, konuları saydam yapma, renkleri ve yazı tipi stillerini değiştirme ve video ekleme gibi temel şeyleri öğrenmiş olsam da, o anda bunları yaparken zorlandım.
	Gelecekteki Kullanım	(P4) Her içerik için uygun bir şablon bulabildim ve internet erişimi mevcut olduğu sürece herhangi bir yerde sunumlarımı düzenleyebildim. Bu sebeplerden dolayı ileride sunum hazırlamak için Prezi'yi tercih ederim.
Kullanışlık	İşbirliği	(P7) Prezi'yi diğer sunum araçlarından daha üstün kılan şeyi bana sorarsanız, Prezi'nin işbirliği özelliğini size cevap olarak söyleyebilirim.
	Ulaşılabilirlik	(P8) Bilgisayarlarımızın başında değilken herhangi bir yerde sunumlarımızdan bahsederken arkadaşım ve ben sunumlarımızı akıllı telefonlarımızdan açtık ve baktık. Ayrıca, sunumlarımızı görüntülemek ve pratik yapmaya ek olarak, akıllı telefonumdan kendi sunumumu sizinle (öğretim elemanı) paylaştım.
	Çekicilik	(P6) Prezi, PowerPoint'ten daha işlevsel, kullanışlı, pratik ve renklidir. Göze hitap etmesi açısından tam puan almayı bence hak ediyor.
Düzenleme	Yakınlaştırılabilir kullanıcı arayüzü ve Sonsuz tuval	(P3) Bence, Prezi'nin en favori özelliği onun sonsuz çalışma alanı ve sunumlardaki yakınlaşabilir/uzaklaşabilir hareket özelliği
	Etkinlik ve Verimlilik	(P12) Prezi, sunumlar oluşturabilme fikrimi olumlu yönde değiştirdi. Önceden, sunum hazırlamak zorlu bir işti fakat şimdi Prezi'nin sunduğu kolaylıklar ve imkanlar sayesinde, sunumlar hazırlamak daha pratik ve daha kısa sürüyor
	Kişiselleştirme	(P1) Prezi'nin en beğendiğim özelliği farklı örnek şablonlar seçebilmek ve kendi ihtiyacım doğrultusunda bunları yeniden tasarlayabildi.
Sorunlar	Maliyet	(P2) Ücretsiz olarak Prezi hesabına kayıt olduğunda Prezi'nin tüm özelliklerini kullanmak için kısıtlama vardı. Bu, sunumlarımı hazırlamayı engelledi.
	Dil	

(P11) Dilinin İngilizce olmasını beğenmedim. İngilizce bir dünya dili olabilir ancak İngilizce yeterliliğim sadece başlangıç seviyesinde olduğu için Prezi'yi kullanırken zorluk çektim. Dil seçeneklerinde Türkçe de olmalı.

Kullanılabilirlik

Kullanılabilirlik, öğrencilerin Prezi'yi kullanmanın kolay olup olmadığı konusundaki fikirlerini ifade eder. İki öğrenci Prezi'yi nasıl kullanacağını öğrenmenin güçlüğüne değinirken, on bir öğrenci sunumlar hazırlamada yeterli olabilmek için Prezi'nin kolaylığını belirtti. Prezi'yi öğrenmeyi zor bulmuş olan öğrencilerden biri, "uygulama dili İngilizce olduğu için Prezi'yi kullanmak kolay olmadı" diyerek bu zorluğu kısıtlı dil seçeneklerinin bulunması ile açıkladı. Cevaplara göre, Prezi öğrencileri öğrenmeye devam etmeleri için motive eden ve sezgisel olarak deneme yanılma yöntemiyle kolayca öğrenilebilecek merak uyandıran sunum aracıdır. Öğrenciler, Prezi'yi kullanmayı öğrendikten sonra özellikle farklı tasarımlarla gelen Prezi şablonlarını kullanarak sunumlarını daha hızlı yapabildiler. Öğrencinin belirttiği gibi (P7), "Prezi'nin görsel yönü karmaşık görünse de, detaylı bir şekilde incelediğimde çok pratik bir uygulama olduğunu fark ettim... Uygulamanın kullanımı oldukça basitti. Kullanma konusunda herhangi bir sorunla karşılaşmadım." Öne çıkan sonuçlardan bir tanesi, sekiz öğrencinin bundan sonra sunumlar oluşturmak için faydalı özellikleri nedeniyle Prezi'yi kullanmayı tercih edeceklerini açıkça ifade etmeleriydi. Öğrencilerden biri (P12) "Prezi, bilgiyi sunarken geleneksel yollarını reddederek, görsel yardımcı araçlarla öğretimi destekler ve modern bir eğitim fırsatı sunar. Bu sebeplerden dolayı bu uygulamayı sunumlarımı hazırlamak için kullanacağım." diye belirtti.

Kullanışlılık

Kullanışlılık, öğrencilerin röportajlarından ortaya çıkan Prezi'nin faydalı özellikleri hakkındaki düşüncelerini ifade eder. Öncelikle, tüm öğrenciler Prezi'nin ortak çalışılabilirlik özelliğinden memnun kaldılar. Öğrenciler Prezi'yi, belirli bir yerde bir araya gelme zorunluluğu olmadan her zaman ve her yerde işbirliğine dayalı olarak Prezi sunumları oluşturmak, yeni içerikler eklemek, slaytları düzenlemek, değişiklikleri görmek ve fikirlerini paylaşmak için etkileşimli bir sunum aracı olarak kullandılar. Öğrenci (P1), "Prezi'nin ortak kullanılabilirlik özelliğinden memnun kaldım. Çok faydalı bir özellik. İlk olarak, herkesin kendi hızında ilerlemesine olanak sağlıyor. Ayrıca, beraber sunum yapmak için bir araya gelme zorunluluğu olmadan, herkes kendi evinden istediği zaman çalışabilir. Son olarak, grup üyeleri yapılan yanlışları görebilir ve düzelterek arkadaşlarıyla bilgilendirebilir." dedi. İkincisi, bilgisayarların sınırlılıklarını ortadan kaldırarak kafede arkadaşlarıyla beraber veya yalnız otururken, üniversiteye otobüs ile giderken veya sokakta yürürken, sunumlarını incelemek, çalışmak, düzenlemek ve/veya göstermek için altı öğrenci Prezi'nin ücretsiz uygulamasını taşınabilir cihazına indirmiştir. Öğrencilerden bir tanesi (P12) "Akıllı telefonum ile istediğim zaman sunumlarımı açabildim. Her zaman ve her yerde pratik yapabilmek için sunumlarıma erişimim vardı. Bu özelliğin bu nedenlerden dolayı faydalı olduğunu düşünüyorum." diye belirtti. Son olarak, sunum boyunca izleyicilerin dikkatini yakalayabildiği ve koruyabildiği için on öğrenci Prezi'yi ilgi çekici ve merak uyandırıcı buldular. Öğrenci (P9) "Prezi'yi kullanmaya başlamadan önce korktum çünkü slayt geçişleri oldukça büyüleyici görünüyordu. Sunum oluşturmanın zor olduğunu düşündüm, bu yüzden sunum hazırlamak istemedim. Ancak, Prezi'yi kullanmayı öğrendikten sonra sunum yapmanın ne kadar kolay ve eğlenceli olduğunu anladım. Bu uygulama dikkat çekici ve profesyonel görünüyordu." dedi.

Düzenleme

Düzenleme, öğrencilerin Prezi sunumlarını yapılandırmaya yönelik tutumlarını ifade eder. İlk olarak, sadece üç öğrenci Prezi'nin sonsuz tuval ve yakınlaştırılabilir kullanıcı arayüzü özelliklerinden bahsetti. Örneğin, öğrenci (P13) "Prezi aracılığı ile ilk defa sıradan olmayan bir sunum hazırladım. Prezi'nin arka planı, YouTube videolarına direkt erişimi, büyültüp/küçültmek istediğim alanları vurgulayabilmesi ve Prezi sağladığı diğer daha birçok özelliği ile sunumlarımı eğlenceli hale getirdi." dedi. Başka bir öğrenci (P3) Prezi'nin en beğendiğim özelliği sınırsız alana sahip olması ve büyültülebilir slayt geçişleri. Daha önce büyültülebilir slayt geçişleri olan bir sunum uygulaması hiç görmemiştim bu yüzden bu özelliği çok beğendim." diye belirtti. İkincisi, on öğrenci, Prezi'nin etkinliğini ve/veya verimliliğini mesajın içeriğini etkilemesi, sunucuyu bilgili ve profesyonel göstermesi ve sunumu hazırlamak için gereken zamanı azaltması olarak ifade etmişlerdir. Öğrenci (P4) "Prezi'nin en beğendiğim özelliği benim için estetik ve profesyonel bir görünüşü olmasıdır. Bu görünüş sunucuyu sunumda anlattığı konuda bilgili gösterir ve dinleyicilerin dikkatini çeker." diye söyledi. Bir başka öğrenci "Prezi'nin özellikleri beni şaşırttı.

Herhangi bir sunum aracının böyle sıra dışı özelliklere sahip olduğunu bilmiyordum.” diye belirtti. Son olarak, dokuz öğrenci, Prezi'nin sunumlarını kendi isteklerine göre değiştirmelerini sağlayan fırsatları nedeniyle Prezi'ye övgüde bulundular. Öğrenci (P1) “Prezi, sunumlarımda değişiklikler yapmama, sunumlarımı özgürce yönetmeme, benzersiz ve eğlenceli sunumlar hazırlamama olanak sağladı. Bu nedenle, kendime özgü sunumlar hazırlayarak farkımı gösterebildim” dedi.

Sorunlar

Sorunlar, öğrencilerin sunum yaparken karşılaştıkları engelleri ifade eder. Bu kategoriden ortaya çıkan iki tane alt tema vardır. Dört öğrenci Prezi'nin fiyatını, yararlanmak istedikleri bazı özellikleri kısıtlayan bir engel olarak ifade etti. Örneğin, öğrencilerden biri (P7) “bilgisayarınızdan bir video yüklemek istiyorsanız, Prezi, ödeme yaparak lisans türünüzü yükseltmenizi zorunlu kılar. Bundan hoşlanmadığımı söyleyebilirim.” dedi. Altı öğrenci, Prezi'nin sınırlı dil seçenekleri nedeniyle Prezi'yi İngilizce olarak kullanma zorunluluğundan bahsetti. Öğrenci (P4) “Prezi'de beğenmediğim şey Prezi'nin İngilizce olmasıdır. Bazı zorluklar yaşadım çünkü İngilizceyi iyi bilmiyordum. Bence Türkçe de dil seçeneklerine eklenmeli” dedi.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Prezi sunumları oluşturmak için Prezi'yi öğrenme ve kullanma konusundaki deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Her ne kadar bu öğrenci grubu teknolojiyi aktif olarak kullanan bireyler olmasa ve sunumlarını hazırlamak için sadece PowerPoint'i kullanmış olsalar da, çoğu öğrenci, Prezi'yi öğrenmenin ve Prezi sunumları oluşturmanın ilk kez kullananlar için bile kolaylığından ve pratikliğinden bahsettiler. Ayrıca, Prezi'nin yararlı ve çeşitli özelliklerini vurguladılar ve gelecekte sunumlarını hazırlamak için Prezi'den yararlanmak istediklerini ifade ettiler.

Kullanışlılık işbirliği, ulaşılabilirlik ve çekiciliği içermektedir. Özellikle, öğrenciler Prezi sunumunu hazırlamak için birlikte çalışmanın Prezi'nin sağladığı en yararlı özelliklerden biri olduğunu bildirmişlerdir. Sunum araçlarının çoğu, kullanıcıların birbirleriyle ortak projeler üzerinde beraber çalışmasına olanak vermez iken (Lichtschlag, 2015), bulut tabanlı sunum yazılımı olan Prezi, işbirliğine dayalı tasarımı ve düzenlemeyi destekler, bu da özellikle eğitim ortamlarında öğrenmeyi teşvik eder (Perron & Steaens, 2010). Bu öğrenme fırsatı, aynı anda aynı yerde bulunma zorunluluğu olmadan, eşzamanlı veya eşzamanlı olmak üzere sunumlar hazırlama yoluyla aktif olarak bilgi birikimi oluşturmada öğrencilerin katılımlarını teşvik etmiştir. Ayrıca, hızlı teknolojik gelişmeler mobil cihazların kullanımını her yerde yaygınlaştırmıştır. Mobil cihazlar sayesinde, Prezi mobil uygulamasının kullanımı öğrenciler arasında işbirliğini kolaylaştırmış ve öğrencilerin bilgisayarlarına bağımlı kalmadan sunumlarına erişmelerini sağlamıştır. Öğrenciler, sunumlarını yapmaya giderken sunumlarına çalışmak için sıklıkla akıllı telefonlarını kullandıklarını açıkça belirtmişlerdir. Prezi'nin dikkat çekiciliği açısından, görsel olarak şaşırtıcı sunumlar oluşturarak seyircileri sunuya dahil etmek için, Prezi öğrencilere kreatif ve görsel düşünür olabilmeye yardımcı olduğunu sonuçlar göstermiştir. Prezi'nin, kullanıcılara çekici ve heyecan verici sunumlar oluşturmalarını sağlayan güçlü bir sunum aracı olduğunu belirten Duffy ve diğerleri (2015) ile uyumlu olarak, öğrenciler, Prezi'nin görsel olarak ilgi çekici sunumlar hazırlamayı mümkün kıldığını ifade etmişlerdir.

Diğer açıklayıcı bulgular, yakınlığı artırılabilir kullanıcı arayüzü ve sonsuz tuval kavramlarının Prezi'yi düzenleyen ve sunum tasarımını dinamik hale dönüştüren Prezi'nin başlıca özellikleri olduğunu göstermiştir. PowerPoint kullanarak sunumlar oluşturmak yerine, Prezi sayesinde öğrencilerin sorunsuz şekilde ilgi çekici sunumlar hazırlamak için kabiliyetlerinin olduğunu sonuçlar göstermiştir. Anderson-Williams (2012), Prezi kullanıcıları sunum hazırlarken düşünce tarzlarını değiştirdiği için sunumlarının doğrusal olmayan sunumlar haline geldiğini belirtmektedir. Prezi'nin temel özelliklerine ek olarak, çalışmanın sonuçlarına göre, Prezi sunumları dikkatlice ve titizlikle tasarlandığında, bu sunumlar izleyicilerin dikkatini çekebilme ve tutabilme açısından etkili ve verimli hale gelmiştir. Bu sonuç, yabancı dil konuşma dersini öğretmek için Prezi'nin için etkili bir sunum aracı olup olmadığını inceleyen Lina (2018) tarafından yapılan deneysel çalışma ile de tutarlıdır. Araştırmacının bulguları, Prezi'nin öğrencilere sunumlarında anlamlı örgütsel yapılar dahilinde esnek hareket edilebilme imkânları sunduğu için Prezi kullanımının yabancı dil konuşma öğretiminde etkinliğini, özellikle PowerPoint kullanımından daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Huang (2016), geleneksel ve doğrusal sunum araçlarından daha etkili bir sunum aracı olan Prezi'nin, kullanıcılarına fikirleri arasındaki ilişkileri görsel olarak sistematik ve organize bir şekilde sergilemesine izin verdiğini ifade eder. Bu bulgulara ek olarak, Prezi'nin öğrencilere ilgi çekici, dinamik ve etkili sunumlar oluşturması için sadece kullanışlı özellikler sağlamakla kalmayıp, sunumlarını kolayca kişileştirmelerini sağladığını sonuçlar göstermiştir. Öğrenciler şablon düzenlerini

yeniden yapılandırarak, resim ve videolar ekleyerek, ve çizelge ve grafikleri düzenleyerek Prezi'nin sağladığı kullanıma hazır şablonları bile kolaylıkla ve hızla kişiselleştirilebilir.

Son olarak, araştırmada öğrenciler tarafından Prezi'nin maliyeti eleştirilmiştir. Öğrenciler Prezi'nin fiyatının Prezi'den tam anlamıyla yararlanmak için engel teşkil ettiğini bildirmişlerdir. Bir kullanıcı Prezi'yi sınırsızca kullanmak istiyorsa, kullanıcının Prezi'nin ücretli sürümünü alması gerekmektedir. Bu anlamda, Chou ve diğerleri (2015) tarafından belirtildiği gibi Prezi'yi kullanmak yerine geleneksel ücretsiz sunum araçlarının kullanımı sunumun içeriğini aktarmak için uygun maliyetli bir yaklaşım olabilir. Öğrencilerin bahsettiği bir diğer eleştiri, Prezi'nin İngilizce, İtalyanca, Almanca, Korece, Portekizce, Japonca, İspanyolca, Fransızca ve Macarca dahil dokuz dilde mevcut olması ve Türkçe sürümünü desteklememesiydi. Öğrencilerin bir dereceye kadar İngilizce'ye aşina olmalarına rağmen, İngilizce versiyonu Prezi'nin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemiştir.

Her ne kadar bu çalışma, Prezi'nin kullanılabilirliğini, artılarını ve eksilerini ve eğitim değerini öğretmen adaylarının bakış açısına göre belirlemek için Prezi'yi öğrenme ve kullanma deneyimlerinin anlaşılmasına dair faydalı olsa da, bu çalışmada bazı sınırlılıklar vardır. Sınırlılıklarından bir tanesi, çalışmanın yükseköğretim bünyesinde yalnızca öğretmen adaylarını içeren bir örneklem gurubu içermesiydi. Farklı öğrenci gruplarının deneyimlerinin kıyaslanması ve karşılaştırılması önemlidir, çünkü farklı gruplar Prezi'nin farklı avantajlarını ve dezavantajlarını vurgulayabilir ve farklı bağlamlar dahilinde Prezi'nin farklı değerleri övebilir ve eleştirebilirler. Bu nedenle, daha sonraki çalışmalar için ilköğretim, ortaöğretim, lise öğrencileri ve yetişkinler gibi farklı örneklemlemler ile benzer çalışmalar yaparak sonuçların genelleştirebilmek son derece yararlı olabilir. Buna ek olarak, ileri süreçte eğitim alanındaki öğrenciler üzerinde çalışmak yerine, tıp, sağlık veya işletme gibi farklı alanlarda olanlar üzerinde benzer çalışmalar yürütmek, sonuçları kıyaslamak ve karşılaştırmak için tekrarlanabilir.

Özetle, bu çalışma nitel bir bakış açısıyla öğrencilerin Prezi'yi öğrenme ve kullanma konusundaki deneyimlerini araştırmıştır. Sonuçlar, Prezi'yi kullanmak için pratik bilgi edinme sürecinin sadece geleneksel sunum araçlarını kullanan lisans öğrencileri için kısa olduğunu göstermiştir. Ayrıca, etkili sunum oluşturabilmek için Prezi'nin sunduğu birçok yararlı özellik olduğundan, öğrenciler ileriki dönemlerde de sunumlarını hazırlamak için Prezi'den istifade etmeye isteklidirler. Prezi'nin işbirlikçi özelliği, öğrencilere aynı yerde ve aynı anda bir araya gelmeden ortak sunumlar hazırlamaları için fırsatlar sunmuştur. Bilhassa, bir mobil cihazda Prezi kullanımı, internet bağlantısı olmasa bile, öğrencilerin Prezi sunumlarını her yere beraberlerinde götürmelerini sağlamıştır. Prezi, sıkıcı sunumları doğrusal olmayan, dinamik, ilgi çekici ve etkili sunumlara dönüştürmek için yenilikçi bir sunum aracıdır. Prezi sunumlarının kişileştirilebilmesi karmaşık değildir ve sıklıkla kullanılan doğrusal sunum araçlarını kullanmak yerine, öğrenciler Prezi ile sunumlar hazırladıklarında kendilerini anlattıkları konuda daha bilgili ve profesyonel hissetmişlerdir. Bununla birlikte, Prezi'nin bazı kullanışlı özelliklerinin de Prezi'nin yalnızca ücretli sürümünde mevcut olduğu ve Prezi'nin desteklediği sınırlı dil seçenekleri olduğu bilinmelidir.

References

- Akgün, Ö. E., Babur, A., & Albayrak, E. (2016). Effects of Lectures with PowerPoint or Prezi Presentations on Cognitive Load, Recall, and Conceptual Learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 1-11.
- Al-Hammouri, S. (2019). The Effect of Using Prezi on Al Zaytoonah University Students' Performance in French Language Reading Skills. *International Education Studies*, 12(1), 128-135.
- Anderson, I. (2013, July). Approaches to signal flow pedagogy: A black box model and scalable, interactive studio modeling using Prezi presentation software. In *Audio Engineering Society Conference: 50th International Conference: Audio Education*. Audio Engineering Society.
- Anderson-Williams, R. (2012). *Mastering Prezi for Business Presentations*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Bean, J. W. (2012). Presentation Software Supporting Visual Design: Displaying Spatial Relationships with a Zooming User Interface. *Professional Communication Conference (IPCC), 2012 IEEE International*, 1-6. doi: 10.1109/IPCC.2012.6408630
- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches (3rd ed.)*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Bernhardt, B. & Fischer, K. S. (2006) Presentations That Keep Your Audience Interested and Awake, *The Serials Librarian*, 50:3-4, 315-318
- Chou, P. N., Chang, C. C., & Lu, P. F. (2015). Prezi versus PowerPoint: The effects of varied digital presentation tools on students' learning performance. *Computers & Education*, 91, 73-82.
- Conboy, C., Fletcher, S., Russell, K., & Wilson, M. (2012). An evaluation of the potential use and impact of Prezi, the zooming editor software, as a tool to facilitate learning in higher education. *Innovations in Practice*, 7, 31-45.
- Diamond, S. (2010). *Prezi for dummies*. John Wiley & Sons.
- Duffy, R. M., Guerandel, A., Casey, P., Malone, K., & Kelly, B. D. (2015). Experiences of using Prezi in psychiatry teaching. *Academic Psychiatry*, 39(6), 615-619.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- Harris, D. (2011) Presentation software: Pedagogical constraints and potentials. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(1), 72-84.
- Huang, Y. M. (2017). Exploring the intention to use cloud services in collaboration contexts among Taiwan's private vocational students. *Information Development*, 33(1), 29-42.
- Kinchin, I. M., Hay, D. B., & Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational research*, 42(1), 43-57.
- Lichtschlag, L. (2015). *Zoomable user interfaces: Communicating on a canvas: Kommunikation auf einer Leinwand* (Doctoral dissertation, RWTH Aachen University, Germany).
- Lina, M. F. (2018). Teaching Speaking for Professional Context Using Prezi in the Relation With Students' Creativity. *Register Journal*, 11(2), 154-167.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press
- Moulton, S. T., Türkay, S., & Kosslyn, S. M. (2017). Does a presentation's medium affect its message? PowerPoint, Prezi, and oral presentations. *PLoS one*, 12(7), 1-39.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perron, B., & Stearns, A. (2010). A review of a presentation technology: Prezi. *Research on Social Work Practice*, 1-2.

- Reigeluth, C. M. (1999). *The elaboration theory: guidance for scope and sequence decisions*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 425-453). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruona, W.E.A. (2005). *Analyzing Qualitative Data*. In Swanson, R.A., & Holton, E.F. (Eds.), *Research in Organizations, Foundations and Methods of Inquiry* (pp. 233-263). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Santiana, S., & Fatimah, A. S. (2017). Prezi, cloud-based presentation, for teaching: how is it interesting?. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 2(2), 445-456.
- Settle, Q., Abrams, K. M., & Baker, L. M. (2011) Using Prezi in the classroom. *NACTA Journal*, 55(4), 105-106.
- Strasser, N. (2014). Using Prezi in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 11(2), 95.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Thomas, P. Y., (2011) "Cloud computing: A potential paradigm for practising the scholarship of teaching and learning", *The Electronic Library*, 29(2), 214-224.
- Tongco, M. D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research and applications*, 5, 147-158.
- Virtanen, P., Myllärniemi, J., & Wallander, H. (2013). Diversifying higher education: facilitating different ways of learning. *Campus-Wide Information Systems*, 30(3), 201-211.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research, design, and methods (2nd ed.)*. Newbury Park, NJ: Sage.

Nomophobia as the Predictor of Secondary School Students' Smartphone Addiction

Ali Semerci ^{*a}

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.592443

Article History:

Received: 16.07.2019

Accepted: 27.09.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Smartphone addiction,
Nomophobia,
Secondary school students.

Article Type:

Research article

Abstract

Smartphones provide numerous benefits in many areas of life including education when used appropriately; however, misuse of these tools bring serious negative consequences especially on children and youngsters. The present study aimed to examine secondary school students' nomophobia levels, and investigate the predicting power of nomophobia along with some other demographic factors on smartphone addiction. 463 secondary school students participated in the study on voluntary basis. "Personal Information Form" and "Nomophobia Scale" was employed to collect research data. Descriptive statistics and logistics regression techniques were utilized to analyse the data. Research findings showed that 71% of the students did not consider themselves as smartphone addicts, while 93% of them were found nomophobic at certain levels. Results revealed a moderate significant relationship between nomophobia and smartphone addiction. Followed by gender and school variables, nomophobia was found as the strongest predictor of smartphone addiction.

Ortaokul Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığının Yordayıcısı olarak Nomofobi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.592443

Makale Geçmişi:

Geliş: 16.07.2019

Kabul: 27.09.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Akıllı telefon bağımlılığı,
Nomofobi,
Ortaokul öğrencileri.

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Akıllı telefonlar amacına uygun olarak kullanılması durumunda eğitim dahil birçok alanda önemli yararlar sağlarken, bu araçların yanlış kullanılması, özellikle çocuk ve gençler açısından ciddi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin nomofobi düzeyleriyle akıllı telefon bağımlılıklarının belirlenmesi, nomofobi ve bazı değişkenlerle akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 463 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Nomofobi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve lojistik regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin %71'inin kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak görmediklerini, ancak %93 gibi önemli bir çoğunluğunun farklı düzeylerde nomofobik olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıklarını yordamaya yönelik analiz sonuçları nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu, nomofobinin akıllı telefon bağımlılığının en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve okul değişkenleri akıllı telefon bağımlılığının diğer yordayıcıları arasında yer almıştır.

*Corresponding Author: alisemerci@hotmail.com

^a Dr.,Elmadağ Şehit Mustafa Büyükpoyraz POMEM, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8495-0147>

Introduction

In the last two decades, rapid digital transformation has led to many developments in the field of information and communication technology. This has made life easier in many areas and has changed daily habits of individuals. One of these developments is the use of smartphones allowing mobile internet and connectedness. Thus, they have become an integral part of daily lives of individuals from all age groups (Karaoglan Yilmaz, 2016; Karaoglan Yilmaz, Dilen, & Durmuş, 2018; Kwon, Kim, Cho, & Yang, 2013; Wang, Huang, & Chu, 2013). For many, smartphones have become the only thing that we think of before going to sleep, and the first thing that come into mind when we wake up. The results of the mobile consumer survey carried out by Deloitte with 53 thousand participants from 33 countries, including Turkey, revealed that 28% of Turkish users check their smartphones as soon as they wake up, while 23% of them check it before going to sleep. According to the mentioned survey, all of the smartphone users check their phones for a period of 15-minutes before and after sleep. The research also illustrates that Turkish users spend approximately twice more time, with average number of 78 daily smartphone check, when compared with the Europeans (Deloitte Global Mobile User Survey, 2017). The number of mobile phone users, most of them are smartphone users, increased day by day in Turkey, and reached up to almost 98%. The survey statistics shows that 51 million active internet users are accessing internet from their smartphones, the average daily internet usage time is more than 7 hours (We are social, 2018).

Smartphones have significant potential usage in education as in all other sectors (Abachi & Muhammad, 2014; Ozdamli & Cavus, 2011). These tools are widely used in mobile learning purposes in education, and accessing to teaching management systems, information resources and educational materials (Almunawar, Anshari, Susanto, & Chen, 2015; Dukic, Chiu, & Lo, 2015). These tools provide opportunity to take video or audio recordings during the lectures in the classroom, allowing students to access relevant web sites, resources and learning materials (Akkoyunlu, 2018; Hennessy, 2019; Nakamura, Hanamitsu & Minamizawa, 2015). Smartphones also enable 3D visualization, augmented and virtual reality applications, which is another indicator of importance of using these tools in education. These kinds of contemporary practices provide students with enriched learning experience as asserted by Manuri and Sanna, (2016), enabling students proactively interact with course materials, and bring the events in learning environments that are otherwise impossible. Consequently, these tools have become platforms that provide contemporary learning approaches to teachers and students such as collaborative, individual and flexible learning (Ak & Yildirim, 2018; Akkoyunlu, 2018; Crompton, Olszewski, & Bielefeldt, 2016; Karaoglan Yilmaz, 2017a, 2017b).

In spite of attributing a meaning by many users as an almost equivalent to an organ of the body performing almost vital functions (Gezgin, Hamutoğlu, Sezen-Gültekin & Yildirim, 2019), the unconscious use of these tools may lead to the emergence of a number of negative consequences. In the literature, a number of researchers pointed out the basic physical and mental health consequences and negative effects especially on children and adolescents. Recently, in line with rapid developments of internet and smartphones, many new terms are coined as some of them are listed below (Fenech, 2010; Gökler, Aydin, Ünal & Metintaş, 2016; Karaoglan Yilmaz, Yilmaz, Teker ve Keser, 2014; Taneja, 2014).

- No Mobile Phone Phobia- Nomophobia,
- Fear of Missing Out (FoMO),
- Fear of being without internet connection (Netlessphobia),
- Sensation of hearing false mobile sounds, this checking it frequently (Textaphrenia, Ringxiety, Phantom Ring Tone),
- Feeling anxiety when they haven't received a text or are unable to send texts (Textiety),
- Sending lots of individual or group texts in order to feel as part of a group (Binge Texting)

In the literature, there is a number of studies that define the addiction situation related to problematic use of smartphones as an impulse control disorder (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca & Rubio, 2016; Park & Lee, 2011; Kwon, Lee, Won, Park, Min & Hahn, 2013). However, there is no concrete criteria for expressing smartphone addiction (Park & Lee, 2012), and there is no agreed classification in the literature (Argumosa-Villar, Boda-Grau & Vigil-Colet, 2017). Though, Sussman and Sussman (2011) underlined some criteria to define a behaviour as an addiction. Accordingly, a behaviour should be carried out to achieve some desired effects, occupy

the mind, provide temporary saturation, loss of control and exposure to negative consequences. In the light of these criteria, as in other behavioural addictions, it is prevalent that individuals feel a desperate need to use these tools despite their negative consequences.

Smartphone addiction could be associated with quite many addictions such as internet addiction, social media addiction, virtual game addiction, shopping addiction (Durak & Seferoğlu, 2018). However, smartphone addiction is riskier than other addictions, since it makes the internet mobile (Demirci, Orhan, Demirdas, Akpınar & Sert, 2014). Excessive and unconscious use of smartphones may bring many negative effects on users. Mainly such kind of use negatively affects individuals' communication styles, interaction and socialization processes (Gezgin, Hamutoğlu, Samur, & Yildirim, 2018; Lee, 2010; Park & Park, 2014; Pavithra, Madhukumar, & Mahadeva, 2015). There are also many research findings about the adverse effects on users' sleeping patterns, academic success and performance (Duke & Montag, 2017; Sansone & Sansone, 2013). Besides, there are a number of studies illustrates the serious effects on students' mental and physical health (Aggarwal, 2013; Bian & Leung, 2015; De-Sola Gutiérrez et al., 2016; Haug et al., 2015; Park & Park, 2014; Sansone & Sansone, 2013; Spitzer, 2015; Yıldız Durak, 2018).

Another problem arising with the widespread use of smartphones is nomophobia. Nomophobia described as a pathological state of fear in the event of being away from the smartphone, consisting of the abbreviation of no-mobile-phone phobia (King et al., 2013; Yildirim, Sumuer, Adnan, & Yildirim, 2015). Nomophobia, a wide spread pathology of the contemporary digital world (King, Valença & Nardi, 2010), also refers to tension, discomfort, fear and anxiety that occurs when individuals are away from their phone or computers (Bragazzi & Del Puente, 2014). From this perspective, nomophobia is considered as one of the main causes of smartphone addiction, and adolescents who are at risk of smartphone addiction are also considered to be highly likely to become nomophobic (Yıldız Durak, 2018). Although users display different clinical characteristics, they have some common behavioural patterns. For instance, they regularly use one or more smartphones, carry a charger and/or powerbank with them. When they are out of network, or the usage is prohibited, they feel anxious. They constantly check their phones and keep it with them while sleeping. They prefer social networks and virtual communication instead of face-to-face communication (Billieux, Van der Linden & Rochat, 2008; Gezgin, 2019; Gezgin et al., 2019; Kaplan Akılı & Gezgin, 2016).

Yıldız Durak (2017) pointed out a potential relationship between nomophobia and smartphone addiction. In fact, factors such as age, gender, socio-economic status, knowledge, skills and frequencies of using information technology tools, social media usage and academic performance are amongst the main predictors of both nomophobia and smartphone addiction (Gezer & Çakır, 2016; Park & Park, 2014; Yıldız Durak, 2017). In the literature, there are many studies showing that adolescents are more sensitive to technology-based behavioural addictions than other age groups (Alavi, Maracy, Jannatifard, Ojaghi, & Rezapour, 2014; Wang, Tao, Fan, Gao, & Wei, 2017). As it is in other age groups, smartphone addiction and nomophobia are quite common among adolescents and youngsters and have the potential to produce dicier outcomes (Aggarwal, 2013; Gezgin & Çakır, 2016; Netburn, 2012). These facts reveal the necessity of further research on the prevalence, effects, predictors and solutions on secondary school students, who are among the groups with the highest potential for using information technology tools (Durak & Seferoğlu, 2018). Thus, the current study aims to determine the smartphone addiction and nomophobia levels of secondary school students, and to investigate the predicting powers of nomophobia and some other demographic factors on smartphone addiction. Within this research scope the following questions were answered:

1. What is the perceived level of smartphone addiction among secondary school students?
2. What is the perceived level of nomophobia among secondary school students?
3. Is there a relationship between secondary school students' perceived nomophobia levels and smartphone addiction?
4. Are the secondary school students' nomophobia levels, gender, age, grade level and school variables significant predictors of their smartphone addiction?

Method

Research Design

In this research, a non-experimental correlational design was used. The correlational research designs aim to determine the degree of changes between two or more variables and/or their effect on each other (Karasar, 2009).

Study Group/Participants

The study group consisted of 463 secondary school students, attending public schools during the 2018-2019 academic year. Three schools selected in accordance with the socio-economic status criteria. Accordingly, School1 was determined to represent high, School2 average and School3 low socio-economic levels relatively. As illustrated in Table 1, the study group comprise of 48% female, 52% male, between 10 and 14 years old students with an average age of 12 years old.

Table 1. Demographics of Participating Students

Variables		N	%
Gender	Female	222	48
	Male	241	52
Age	10	22	4.8
	11	131	28.3
	12	173	37.4
	13	101	21.8
	14	36	7.8
Grade Level	5 th Grade	88	19.0
	6 th Grade	198	42.8
	7 th Grade	101	21.8
	8 th Grade	76	16.4
School	School 1	141	30.5
	School 2	147	31.7
	School 3	175	37.8
Total		463	100

Data Collection Tools

Demographic data were collected by a questionnaire developed by the researcher. The 20-item 7-point Likert-type nomophobia scale (NMP-Q) developed by Yildirim and Correia (2015) and adapted to Turkish use by Yildirim et al., (2015) was used to measure the nomophobia levels of the participating students. The scale consists of four sub-dimensions; “*not being able to reach to information*”, “*losing connectedness*”, “*not being able to communicate*” and “*giving up convenience*”. The reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the adapted scale was 0.92, while the reliability coefficient value for the present study was .91. These values indicated that the Turkish version of the scale is valid and reliable.

Data Analysis

After the preliminary examination of the data collection instruments, 54 missing and incorrectly filled form were excluded for the further analysis. 463 valid data forms were analysed by using SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Data were analysed by using standard deviation, percentage, mean, Chi-Square, Eta, Hosmer, Lemeshow tests and binary logistic regression analysis techniques. In this study, the data analysed with logistic regression techniques because of the categorical variables. In logistic regression analysis, independent variables do not need to meet the assumption of normal distribution (Albayrak, 2006; Menard, 1995).

Findings

Findings Regarding Smartphone Addiction Status

The findings regarding to the students' smartphone addiction status showed that 29.4% (136) of them considered themselves as smartphone addicts, while 70.6% (327) asserted that they are not smartphone addicts.

Table 2. Descriptive Statistics Regarding Students' Smartphone Addiction

	N	%
Smartphone addict	136	29.4
Not smartphone addict	327	70.6
Total	463	100

Findings Regarding Nomophobia Levels Perceived by the Participating Students

The research results regarding to the nomophobia levels of the students obtained from the nomophobia scale applied within the scope of the research are given in Table 3.

Table 3. Descriptive Statistics Regarding the Students' Nomophobia Levels

	N	%
Absence of nomophobia	34	7.3
Mild level nomophobia	209	45.1
Moderate level nomophobia	183	39.5
High level nomophobia	37	8.0
Total	463	100

According to the Table 3 above, when descriptive statistics regarding the perceived nomophobia levels of the students were examined, the majority of the students reported that they are nomophobic (93%) and very few (7%) did not consider themselves as nomophobic. The highest perceived nomophobia level was modest (45%), moderate (40%) and high (8%) respectively.

Findings Regarding the Relationship between Nomophobia Levels and Smartphone Addiction

Chi-square test was performed to test whether there is a significant relationship between secondary school students' perceived smartphone addictions and nomophobia levels.

Table 4. The Relationship Between Smartphone Addiction and Nomophobia Levels

Smartphone/ Nomophobia	Absence	Mild level	Moderate level	Severe level	Total	ss	X ²	p
Smartphone addict	1	38	72	25	136	3	58.86	.00
Not smartphone addict	33	171	111	12	327			
Total	34	209	183	37	463			

As illustrated in Table 4, where the relationship between students' smartphone addiction and nomophobia levels were examined, the ratio of students who identify themselves as smartphone addicts ($f = 136$), but not nomophobic ($f = 1$) is comparatively low. In this group, similarly there were only 25 students considering themselves as severe level nomophobic. In addition, the majority of the students in the smartphone addict group were moderately nomophobic ($f = 72$) and the second largest group consisted of low-level nomophobic students ($f = 38$).

When nomophobia levels of the students, who did not identify themselves as smartphone addicts were examined some interesting results were extracted. Accordingly, this group consisted of students, who did not identify themselves as smartphone addicts ($f = 327$), high nomophobic ($f = 12$), moderately nomophobic ($f = 111$), and modestly nomophobic ($f = 171$). There were only 33 students in the group, who did not define themselves either smartphone addicts or nomophobic. These descriptive results could be interpreted as the majority of the participating secondary school students do not identify themselves as smartphone addicts, but as nomophobic at certain levels.

According to the Chi-Square test results, a statistically significant relationship was found between nomophobia levels and smartphone addiction of the students participating in the study ($\chi^2_{(3)} = 58.857, p < .05$). According to the Eta test results that conducted to determine the effect size of this finding revealed a moderate effect ($w = .357$). When the results were evaluated together, there were significant relationships between expected and observed variables with expected moderate effect between nomophobia levels and smartphone addiction.

In line with the literature review regarding the significant predictors of smartphone addiction, predictive powers of age, gender, grade level and nomophobia levels were analysed by binary logistic regression analysis. Firstly, the Chi-square values of the variables in the model were tested and Chi-square (76.656) values were found to be significant. Table-5 explains the predictive power of the independent variables in the model. The results show that when the independent variables are included in the model, the variables explains %22 total variance according to Nagelkerke R^2 value, and %15 of the total variance according to Cox and Snell R^2 value.

Table 5. Degree of Relationship Between Variables

-2log predicted probability	Cox and Snell R^2	Nagelkerke R^2
484,003	.153	.217

On the other hand, when the Hosmer and Lemeshow test results ($\chi^2=10.059, sd=8, p=.261$) were examined for goodness of fit, the model showed a good fit ($p > .05$). Observed and estimated values for the classification of the dependent variable in the model is given in Table 6 below.

Table 6. The Observed and the Predicted Frequencies for Addiction by Logistic Regression

		Predicted		
		Addict	Not Addict	% Correct
Addiction	Addict	51	85	37.5
	Not addict	32	295	90.2
Overall % correct		74.7		

When Table 6 regarding the classification values of the model given above is examined, the results revealed that 38% of the addicts in the smartphone addiction categories and 90% of non-addicts were estimated correctly. The overall results illustrated that the accurate estimation percentage of the model is %75. Finally, the predictive power of school, gender, age, grade levels and nomophobia levels, which may have an effect on secondary school students' smartphone addiction are presented in Table 7.

Table 7. Logistic Regression Results of Factors Predicting Smartphone Addiction

Predictor	β	SD	Wald's χ^2	p-value	Exp β	%95 Confidence interval	
						Upper	Lower
School	.367	.138	7.47	.008	1.443	1.101	1.892
Gender	-.645	.221	8.551	.003	.525	.340	.808
Age	.021	.037	.302	.583	1.021	.946	1.098
Grade level	.081	.117	.477	.490	1.084	.862	1.363
Nomophobia level	-1.212	.168	51.738	.000	.298	.214	.414
Constant	5.484	.688	63.593	.000	240.705		

[Omnibus: $\chi^2 = .95.538, sd=5, Cox ve Snell R^2 = .186; Nagelkerke R^2 = .266$]

[$Log_{(5,7656)} = 465.121, p < .01$]

Logistic regression analysis results show that the Omnibus test was significant and the hypothesized model was consistent with the data set. Wald test results and significance value illustrated that nomophobia ($\beta = -1.212, p < .05$) is the strongest predictor of smartphone addiction, then gender ($\beta = -.645, p < .05$) and school ($\beta = .367,$

$p < .05$) variables were listed respectively. When these findings are examined together with $\text{Exp}\beta$ values, it can be concluded that the students in the third school that represent the lowest socio economic level were 1.443 times more likely to be smartphone addicts than the students in the other two schools. On the other hand, it was found that female students were 0.340 times more likely to be smartphone addicts than males. In addition, low-level nomophobics were more likely to be smartphone addicts than intermediate and advanced nomophobics.

Discussion and Conclusion

In this study, secondary school students' smartphone addiction and nomophobia levels, and different factors' predicting powers on smartphone addiction were examined. The findings revealed that the level of nomophobia was the strongest predictor of smartphone addiction followed by gender and school variables. Though, the results showed that the predictive power of age and grade level variables were not statistically significant.

The findings indicated that 29% of the students consider themselves as smartphone addicts. In a similar study conducted by Durak and Seferoğlu (2018) on secondary school students, it was concluded that more than half of the students were smartphone addicts, indicating almost two times higher addiction rates compared with the current study. On the other hand, current research findings presented some challenging results regarding nomophobia levels of the students. Hereunder, 45% of the students were modest, 40% were moderate, and 8% of the students were found high level nomophobic. In this research the relationship between perceived smartphone addiction and nomophobia levels of secondary school students is also examined. The results revealed that the ratio of the students identifying themselves as smartphone addicts, but that they are not nomophobic is quite low, while at the same time the number of high level nomophobic is also low. The majority of the students in the smartphone addict group were found to be moderate level nomophobic. When the nomophobia levels of the students forming the majority of the study group and not identifying themselves as smartphone addicts were examined, it was noteworthy that only 33 students were included in the group that did not call themselves smartphone addicts or nomophobic. Although the majority of students did not identify themselves as smartphone addicts, noticeably the results showed that 93% of them were nomophobic at varying levels.

The present study revealed a statistically significant relationship between students' nomophobia levels and smartphone addiction. In a research conducted by Yıldız Durak (2017) exploring the relationship between smartphone addiction and nomophobia in similar age group, the researcher found a significant relationship between smartphone addiction and nomophobia. When the explanatory and predictive relationships examined between the smartphone addiction of secondary school students' gender, age, grade level, school factor and nomophobia levels the results illustrated that nomophobia was the strongest predictor of smartphone addiction. On the other hand, gender and school factors were found to be important predictors of smartphone addiction, respectively.

In this study, results illustrate that female students were 0.340 times more likely to become smartphone addict, and low-level nomophobics were more likely to be smartphone addicts compared with moderate and severe level nomophobics. Similar to the current research findings, several researches revealed that women are more prone to smartphone addiction than men (Altundağ & Bulut, 2017; Çakır & Oğuz, 2017; Jenaro, Flores, Gómez Vela, González-Gil, & Caballo, 2007; Sánchez-Martínez & Otero, 2009). This result could be interpreted as female students prefer communication in virtual environments more than boys. In some recent studies, it is seen that male students are more dependent on smartphones than female students. This result was interpreted by the researchers as consequences of using more information technology tools than boys (Yıldız Durak, 2017; Durak & Seferoğlu, 2018).

Literature review indicates that age is an important predictor of problematic behaviours such as smartphone addiction, internet addiction, virtual game addiction and nomophobia. Sahin, Ozdemir, Unsal, and Temiz (2013) pointed out that the greatest indicators of problematic use or addiction manifested when phones began to be used under the age of 13 years old. Similarly, the research conducted in Spain show that 27% of children between the age of 11 and 14 never turned their phones off (Protegeles, 2014). The fact that handing over these tools to the children at a very young age by parents as means of play and/or entertainment tool is considered to facilitate the exposure of such addictions to children, who are not yet able to make rational decisions (Park & Park, 2014) and self-control (Bianchi & Phillips, 2005). However, in current research, age variable was not a significant predictor of smartphone addiction. The results also showed that the students with the lowest socio-economic status were

more likely to be smartphone addicts than the students from other two schools. In the literature there are similar research findings underlying that socio-economic status is an important predictor of smartphone addiction.

Smartphones have become a sine qua non for adolescent as it is in other age groups. Unconscious use of these tools brings about problems such as smartphone addiction, nomophobia, FoMO, netlessphobia, cyber bullying, virtual game addiction, virtual gambling and involvement of cybercrime. The fact that these negative consequences have higher and long lasting impacts on individuals in this age group compared to other groups indicates the importance of conscious use of these tools. First of all, this situation puts an emphasis on the responsibility of parents to be conscious role models about using smartphones. The research results presenting families' use of information technology tools and education levels are significant predictors of smartphone addiction and nomophobia (Yıldız Durak, 2017). Thus, their training has become prominent. In line with this, parents are expected to be role model for their children about the proper uses. In this context, children's use of smartphones could be under parents' control up to a certain age. It is of great importance that parents enable their children to participate in social and cultural activities in line with their interests and abilities and contribute to the socialization of their children in a healthy way in the real world rather than cyberspace.

Although it is expected to make important contributions to the literature, the research has some limitations. In this research data were collected mostly under the supervision of teachers in classroom settings. The personal observations of the researcher and the analysis of the answers to the open-ended question showed that the students consider smartphone addiction as a serious problem. Therefore, it is believed that students might not have reflected their actual views during the data collection process, conducted under the supervision of the teachers. In order to minimize such effects, it is advised for the further researchers to use both qualitative and quantitative research methods. It is also recommended to include participating students' families to study groups. Finally, research data were collected from three different public secondary schools by employing a convenience sampling technique. In this regard, in order to achieve generalizable results, it is recommended to conduct further researches representing the population regarding the investigation of the factors affecting the smartphone addiction of secondary school students including different geographical regions and socio-economic status variables.

Ortaokul Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığının Yordayıcısı Olarak Nomofobi

Giriş

Hızlı bir dijital dönüşüm sürecinin yaşandığı özellikle son yirmi yıllık süreçte bilişim teknolojisi alanındaki gelişmeler birçok alanda hayatı kolaylaştırmakta ve yaşam alışkanlıklarımızı değiştirmektedir. Bu gelişmelerden biri de interneti mobil hale getirerek her yaş grubundan birey için günlük hayatın ayrılmaz birer parçası haline gelen akıllı telefonlar olmuştur (Karaoglan Yılmaz, 2016; Karaoglan Yılmaz, Dilen ve Durmuş, 2018; Kwon, Kim, Cho ve Yang, 2013; Wang, Huang ve Chu, 2013). Akıllı telefonlar günümüzde birçoğumuz için uyumadan önce son düşündüğümüz, uyandığımızda da ilk aklımıza gelen araçlar haline gelmiştir. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 33 ülkeden 53 binin üzerinde katılımcıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçları, Türk kullanıcıların %28'inin uyanır uyanmaz, %23'ünün yatmadan hemen önce telefonlarını kontrol ettiğini, uyumadan önceki ve uyandıktan 15 dakikalık süre sonrası kullanıcıların tamamının akıllı telefonlarını kontrol ettiğini, günlük akıllı telefon kontrol sıklığı ortalamasının 78 olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Türk kullanıcıların Avrupa ortalamasının yaklaşık iki katına karşılık gelen oranlarda daha fazla süre akıllı telefonlarıyla meşgul olduklarını göstermektedir (Deloitte Global Mobile Consumer Survey, 2017). Ülkemizde her geçen gün artan mobil telefon kullanıcılarının %98'e ulaştığı görülmektedir. Günlük ortalama internet kullanım süresinin 7 saatten fazla olduğu, 54 milyonunun üzerindeki aktif internet kullanıcısının 51 milyondan fazlasının internet erişimini akıllı telefonlarından sağladığı anlaşılmaktadır (We are social, 2018). Bu araçlar, bilinçli kullanılması durumunda iletişimden sağlığa, bankacılıktan eğlenceye, eğitimden ticarete hayatın birçok alanında hayatı önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır.

Akıllı telefonların diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir potansiyeli bulunmaktadır (Abachi ve Muhammad, 2014; Ozdamli ve Cavus, 2011). Akıllı telefonlar eğitimde mobil öğrenme amaçlı yaygın kullanımı yanında, öğretim yönetim sistemlerine, bilgi kaynaklarına ve eğitim materyallerine erişim amacıyla kullanılmaktadır (Almunawar, Anshari, Susanto ve Chen, 2015; Dukic, Chiu ve Lo, 2015). Bununla birlikte, sınıf ortamında derse ilişkin video ya da ses kaydı alma, dersle ilgili web sitelerini tarama, QR kodları ile ilgili kaynaklara ve öğrenim materyallerine erişme imkanı vermektedir (Akkoyunlu, 2018; Hennessy, 2019; Nakamura, Hanamitsu ve Minamizawa, 2015). Akıllı telefonların 3 boyutlu görselleştirme, artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasına imkan vermesi eğitimde bu araçların önemini artırmaktadır. Manuri ve Sanna, (2016) tarafından belirtildiği şekilde öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme tecrübesi sunan bu tür çağdaş uygulamalar öğrencilerin ders materyalleriyle proaktif bir şekilde etkileşime girmelerine, sınıfta öğrenilmesi başka türlü mümkün olmayan olayların öğrenme ortamına taşınabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu araçların öğretmen ve öğrencilere bireysel ve esnek öğrenme gibi çağdaş öğrenme yaklaşımları sunan platformlar haline geldiği görülmektedir (Ak ve Yildirim, 2018; Akkoyunlu, 2018; Crompton, Olszewski ve Bielefeldt, 2016; Karaoglan Yılmaz, 2017a, 2017b).

Neredeyse hayati fonksiyonları yerine getiren vücudun bir organıyla eşdeğer sayılabilecek düzeyde anlam yüklenen (Gezgin, Hamutoğlu, Sezen-Gültekin ve Yildirim, 2019) akıllı telefonların hayatın birçok alanında sağladığı kolaylıklara rağmen bilinçsiz kullanımı çok sayıda olumsuzluğun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Akıllı telefon ve internetin yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte, aşağıda bazıları sıralanan birçok olumsuz durum ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu problemleri kullanım durumlarının özellikle çocuk ve gençlerin fiziksel ve ruhsal sağlığını ciddi anlamda etkilediği anlaşılmaktadır (Fenech, 2010; Gökler, Aydın, Ünal ve Metintaş, 2016; Karaoglan Yılmaz, Yılmaz, Teker ve Keser, 2014; Taneja, 2014).

- Mobil telefonsuz kalma korkusu (No Mobile Phone Phobia- Nomophobia),
- Gelişmeleri kaçırma korkusu (Fear of Missing Out-FOMO),
- İnternetsiz kalma korkusu (Netlessphobia)
- Telefonun sürekli kontrol etme davranışına yol açan yanlış mesaj veya çağrı aldığına dair istem dışı his (Textaphrenia ve Ringxiety),
- Kısa mesajları hemen alma ve cevaplama kaygısı (Textiety),
- Bir gruba aidiyetin göstergesi olarak değerlendirileceği düşüncesiyle çok sayıda tekli ya da grup mesajı gönderme (Binge Texting)

Alanyazında akıllı telefonların problemleri kullanımıyla ilgili ortaya çıkan bağımlılık durumunu bir dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca ve

Rubio, 2016; Park ve Lee, 2011; Kwon, Lee, Won, Park, Min ve Hahn, 2013). Bununla birlikte, akıllı telefon bağımlılığını ifade eden somut kriterlerin (Park ve Lee, 2012) ve mutabık kalınmış bir sınıflamanın bulunmadığı anlaşılmaktadır (Argumosa-Villar, Boada-Grau ve Vigil-Colet, 2017). Sussman ve Sussman (2011) bir davranışın bağımlılık olarak nitelenebilmesinin arzu edilen bazı etkilere ulaşmak için gerçekleştirilmesi, zihni sürekli olarak meşgul etmesi, geçici doyunluk sağlaması, kontrol kaybı ve olumsuz sonuçlara maruz kalma gibi temel unsurları içermesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu değerlendirmeler ışığında diğer davranışsal bağımlılıklarda olduğu gibi akıllı telefon bağımlılığında bireylerin bu araçları olumsuz etkilerine rağmen daha fazla kullanma ihtiyacı hissettikleri görülmektedir.

Akıllı telefonların internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, sanal oyun bağımlılığı, sanal kumar bağımlılığı ve alışveriş bağımlılığı gibi çok sayıda bağımlılık türünü kapsadığı görülmektedir (Durak ve Seferoğlu, 2018). İnternet erişimini daha kolay ve mobil hale getirmesi akıllı telefon bağımlılığını sayılan bu bağımlılık türlerine kıyasla daha riskli hale getirmektedir (Demirci, Orhan, Demirdas, Akpınar ve Sert, 2014). Akıllı telefonların aşırı ve bilinçsiz kullanımı birçok problemlili durum ve olumsuz sonuç ortaya çıkarmakta, bireylerin iletişim biçimlerini, etkileşim ve sosyalleşme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Gezgin, Hamutoğlu, Samur ve Yıldırım, 2018; Lee, 2010; Park ve Park, 2014; Pavithra, Madhukumar ve Mahadeva, 2015). Çok sayıda araştırma bulgusu, bu tür durumların kullanıcıların uyku düzenlerini, okul başarılarını ve performanslarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Duke ve Montag, 2017; Sansone ve Sansone, 2013). Bu araçların bilinçsiz kullanımının öğrencilerin ruhsal ve fiziksel sağlıkları üzerinde ciddi etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Aggarwal, 2013; Bian ve Leung, 2015; De-Sola Gutiérrez ve diğerleri, 2016; Haug ve diğerleri, 2015; Park ve Park, 2014; Sansone ve Sansone, 2013; Spitzer, 2015; Yıldız Durak, 2018).

Akıllı telefonların yaygın kullanımıyla birlikte ortaya çıkan sorunlardan bir diğeri nomofobidir. Akıllı telefondan uzak kalma durumunda ortaya çıkan patolojik korku durumu olarak ifade edilen nomofobi, “*no-mobile-phone phobia*” kelimesinin kısaltmasından oluşmaktadır (King ve diğerleri, 2013; Yıldırım, Sumuer, Adnan ve Yıldırım, 2015). Çağdaş dijital dünyanın hızla yaygın hale gelen önemli bir bozukluğu olan nomofobi (King, Valença ve Nardi, 2010), bireyin cep telefonu veya bilgisayarla irtibatının kesileceğine yönelik rahatsızlık, endişe, gerginlik veya kaygı durumu olarak da ifade edilmektedir (Bragazzi ve Del Puente, 2014). Bu açıdan bakıldığında nomofobi akıllı telefon bağımlılığının temel nedenleri arasında gösterilmekte, akıllı telefon bağımlılığı riski taşıyan ergenlerin aynı zamanda nomofobik olma olasılıklarının yüksek olacağı değerlendirilmektedir (Yıldız Durak, 2018). Farklı klinik karakteristikleri bulunmasına rağmen kullanıcıların düzenli olarak bir veya daha fazla akıllı telefon kullandıkları, yanlarında şarj aleti ve powerbank taşıdıkları görülmektedir. Telefonlarının internet kapsama alanı dışında olması ve telefon şarjlarının azalması durumunda ya da kullanımın yasak olduğu yerlerde nomofobik bireylerin aşırı kaygı ve endişe duydukları, telefonlarını sürekli olarak kontrol ettikleri, telefonlarını uyku esnasında başuçarlarında tuttukları gözlenmiştir. Bununla birlikte sosyal ilişkilerinde yüzyüze iletişim yerine teknolojik araçları tercih etme gibi durumlar nomofobik davranış örüntüleri arasında yer almaktadır (Billieux, Van der Linden ve Rochat, 2008; Gezgin, 2019; Gezgin ve diğerleri, 2019; Kaplan Akıllı ve Gezgin, 2016).

Yıldız Durak (2017) nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığının benzer karakteristiklere sahip olması nedeniyle aralarında potansiyel bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Nitekim yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerle bilişim teknolojisi araçlarını kullanma bilgi, beceri ve sıklıkları, sosyal medya kullanımı ve akademik başarı gibi değişkenlerin nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığının başlıca yordayıcıları arasında yer aldığı görülmektedir (Gezer ve Çakır, 2016; Park ve Park, 2014; Yıldız Durak, 2017). Alanyazında ergenlerin teknoloji tabanlı davranışsal bağımlılıklara diğer yaş gruplarına oranla daha duyarlı olduğunu gösteren oldukça fazla sayıda araştırma bulunmaktadır (Alavi, Maracy, Jannatifard, Ojaghi ve Rezapour, 2014; Wang, Tao, Fan, Gao ve Wei, 2017). Diğer yaş gruplarında olduğu gibi akıllı telefon bağımlılığı ve nomofobi çocuklar ve gençler arasında daha yaygın olarak görülmekte ve daha riskli sonuçlar doğurma potansiyeli taşımaktadır (Aggarwal, 2013; Gezgin ve Çakır, 2016; Netburn, 2012). Bu durum bilişim teknolojisi araçlarını kullanma potansiyeli en yüksek grupların başında gelen ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerindeki yaygınlığına, etkilerine, yordayıcılarına ve çözümüne ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Durak ve Seferoğlu, 2018).

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin nomofobi düzeyleriyle akıllı telefon bağımlılıklarının belirlenmesi, nomofobi ve bazı değişkenlerle akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları akıllı telefon bağımlılık düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları nomofobi düzeyleri nedir?

3. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları nomofobi düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin nomofobi düzeyi, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okul değişkenleri akıllı telefon bağımlılığının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin derecesini ve/veya birbirleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009). Bu nedenle çalışmada, deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli yöntemsel yaklaşım olarak benimsenmiştir.

Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 463 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Tablo 1’de görüleceği üzere çalışma grubu, %48’i kadın, %52’si erkek, 10-14 yaş aralığında ve yaş ortalaması 12 olan öğrencilerden oluşmuştur. Okulların seçiminde farklı sosyo-ekonomik çevre faktörü göz önünde bulundurulmuştur. Göreceli olarak Okul1 yüksek, Okul2 orta ve Okul3 düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil edecek şekilde belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Seçenekler	N	%
Cinsiyet	Kadın	222	48
	Erkek	241	52
Yaş	10	22	4.8
	11	131	28.3
	12	173	37.4
	13	101	21.8
	14	36	7.8
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	88	19.0
	2. Sınıf	198	42.8
	3. Sınıf	101	21.8
	4. Sınıf	76	16.4
Okul	Okul 1	141	30.5
	Okul 2	147	31.7
	Okul 3	175	37.8
Toplam		463	100

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim gördükleri okul ve akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılarak toplanmıştır. Akıllı telefon yoksunluğu korku düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Yildirim ve Correia (2015) tarafından geliştirilen ve Yildirim ve diğerleri (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 20 maddelik 7’li likert tipi *bilgiye erişememe, bağlantıyı kaybetme, iletişime geçememe ve rahat hissedememe* alt boyutlarından oluşan “*Nomofobi Ölçeği*” kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92, mevcut çalışmadaki güvenilirlik katsayısı .91 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ön incelemesi sonrası eksik ve hatalı doldurulan 54’ü değerlendirme dışı tutulmuştur. Geçerli kabul edilen 463 öğrenciye ait veriler SPSS 24.0 (The Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler standart sapma, yüzde,

ortalama, Ki-Kare (Chi-Square), Eta, Hosmer, Lemeshow testleri ve lojistik regresyon analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada bağımlı kategorik değişkenler olduğu için lojistik regresyon tekniğinden yararlanılmıştır. Lojistik regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin normal dağılıma ilişkin varsayımı karşılaması gerekmez (Albayrak, 2006; Menard, 1995).

Bulgular

Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılık Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesinde öğrencilere akıllı telefon bağımlılık durumlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda öğrencilerin %29.4'ü (136) kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak nitelendirirken %70.6'sı (327) kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak görmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılık Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	%
Akıllı telefon bağımlısıyım	136	29.4
Akıllı telefon bağımlısı değilim	327	70.6
Toplam	463	100

Öğrencilerin Algıladıkları Nomofobi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma çerçevesinde uygulanan nomofobi ölçeğinden elde edilen öğrencilerin nomofobi düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Nomofobi Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Nomofobi Düzeyi	f	%
Nomofobi Yok	34	7.3
Düşük Düzey Nomofobi	209	45.1
Orta Düzey Nomofobi	183	39.5
İleri Düzey Nomofobi	37	8.0
Toplam	463	100

Yukarıdaki Tablo 3'e göre, öğrencilerin algıladıkları nomofobi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun nomofobik olduğu (%93), çok azının ise (%7) kendilerini nomofobik görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan en yüksek nomofobi düzeyinin sırasıyla düşük (%45), orta (%40) ve ileri (%8) düzey olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ile Nomofobi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin algıladıkları bağımlılık durumları ile nomofobi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için gerçekleştirilen Ki-kare testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ile Nomofobi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Akıllı Telefon / Nomofobi	Nomofobi Yok	Düşük Düzey	Orta Düzey	İleri Düzey	Toplam	ss	X ²	p
AT Bağımlı	1	38	72	25	136	3	58.86	.00
AT Bağımlı Değil	33	171	111	12	327			
Toplam	34	209	183	37	463			

Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık durumları ve nomofobi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 4'de görüleceği üzere kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlayan (f=136) ancak, nomofobik olmadıklarını belirten öğrencilerin (f=1) oranının oldukça düşük olduğu, benzer şekilde ileri nomofobik olanların da nispeten sayıca az olduğu (f=25) görülmektedir. Ayrıca, akıllı telefon bağımlısı grupta yer alan öğrencilerin çoğunluğunun orta düzeyde (f=72) nomofobik olduğu ve bunu düşük düzey nomofobik öğrencilerin (f=38) izlediği görülmektedir.

Çalışma grubunun çoğunluğunu oluşturan ve kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlamayan öğrencilerin nomofobi düzeyleri incelendiğinde ise ilgi çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlamayan öğrenciler ($f=327$), ileri düzey nomofobik olanlar ($f=12$), orta düzey nomofobik olanlar ($f=111$) ve düşük düzey nomofobik olanlar ($f=171$) şeklinde sıralanmıştır. Kendilerini hem akıllı telefon bağımlısı hem de nomofobik olarak nitelendirmeyen grupta sadece 33 öğrenci olduğu görülmüştür. Bu betimsel sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlamadıkları halde değişen düzeylerde akıllı telefonda yoksun olma korkusu yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarıyla nomofobi düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılığının belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen Ki-Kare (Chi-Square) testi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile nomofobi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2(3) = 58.857, p < .05$). Bu ilişkinin uygulamada örneklem üzerindeki etkisine ilişkin gerçekleştirilen Eta testi sonucuna göre orta düzeyde ($w = .357$) bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık durumu ile nomofobi düzeyleri arasında beklenen ve gözlemlenen değişkenler arasında beklenen orta düzeyde bir etkiye sahip anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık durumlarının anlamlı yordayıcılarını belirlemeye yönelik alanyazın taraması neticesinde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen okul ile nomofobi düzeyleri değişkenlerinin birlikte akıllı telefon bağımlılığının üzerindeki anlamlı yordayıcılığı çift serili lojistik regresyon analizi ile incelenmiştir. Öncelikle modelde yer alan değişkenlere ait ki-kare değerlerinin anlamlılığı test edilmiş ve Ki-kare (76.656) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı gücünü açıklayan Tablo 5 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin modele dahil edilmesi durumunda toplam varyansın Nagelkerke R^2 değerine göre %22'sini, Cox ve Snell R^2 değerine göre %15'ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 5. Değişkenler Arası İlişkinin Derecesi

-2log olabilirlik	Cox ve Snell R^2	Nagelkerke R^2
484.003	.153	.217

Öte yandan model uyum iyiliği için gerçekleştirilen Hosmer ve Lemeshow testi sonuçları ($\chi^2 = 10.059, sd=8, p=.261$) incelendiğinde modelin iyi uyum sergilediği ($p > .05$) görülmüştür. Modelde yer alan bağımlı değişkenin sınıflandırmasına ilişkin gözlenen ve tahmin edilen değerler aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Modelin Sınıflandırma Değerleri

	Gözlenen	Tahmin edilen		
		Bağımlı	Bağımlı Değil	Doğruluk Yüzdesi
Bağımlılık	Bağımlı	51	85	37.5
	Bağımlı Değil	32	295	90.2
	Toplam	74.7		

Yukarıdaki verilen modelin sınıflama değerlerine ilişkin Tablo 6 incelendiğinde modelde yer alan telefon bağımlılığı kategorilerinden bağımlı olanların %38'i; bağımlı olmayanların %90'ının doğru tahmin edildiği anlaşılmaktadır. Genel toplam incelendiğinde modelin doğru tahmin oranı %75 olarak bulunmuştur. Son olarak ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon bağımlısı olup olmadıklarının tahmin edilmesinde etkisi olabileceği düşünülen bağımsız değişkenlerden okul, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve nomofobi düzeylerinin yordayıcı gücü incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Akıllı Telefon Bağımlılığını Yordayan Faktörlere İlişkin Lojistik Regresyon Sonuçları

Değişkenler	B	SD	Wald	p	Exp β	%95 Güven Aralığı	
						Üst	Alt
Okul	.367	.138	7.47	.008	1.443	1.101	1.892
Cinsiyet	-.645	.221	8.551	.003	.525	.340	.808
Yaş	.021	.037	.302	.583	1.021	.946	1.098
Sınıf Düzeyi	.081	.117	.477	.490	1.084	.862	1.363
Nomofobi Düzeyi	-1.212	.168	51.738	.000	.298	.214	.414
Sabit	5.484	.688	63.593	.000	240.705		

[Omnibus: $\chi^2 = .95.538$, $sd=5$, Cox ve Snell $R^2 = .186$; Nagelkerke $R^2 = .266$]

[$Log_{(5,7656)} = 465.121$, $p < .01$]

Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık durumlarını yordamaya yönelik oluşturulan lojistik regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, Omnibus testinin anlamlı olduğu ve hipoteze edilen modelin veri setiyle uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Modelde yer alan değişkenlerin görece önem sıralarını belirlemeye yönelik Wald testi ve anlamlılık değeri sonuçları birlikte incelendiğinde, akıllı telefon bağımlılığının en güçlü yordayıcısı olarak nomofobi düzeyleri ($\beta=-1.212$, $p<.05$), daha sonra cinsiyet ($\beta=-.645$, $p<.05$) ve okul ($\beta=.367$, $p<.05$) değişkenleri olarak sıralandığı görülmektedir. Bu bulgularla Exp β değerleri birlikte değerlendirildiğinde, en düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip 3. okuldaki öğrencilerin diğer iki okuldaki öğrencilere göre 1.443 kat daha fazla akıllı telefon bağımlısı olma ihtimalleri olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, kadın öğrencilerin erkeklere göre 0.340 kat düşük düzey nomofobiklerin orta ve ileri düzey nomofobiklere göre daha fazla akıllı telefon bağımlısı olma ihtimallerinin bulunduğu değerlendirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ortaokul öğrencilerin nomofobi düzeyleriyle akıllı telefon bağımlılıklarının belirlenmesi, nomofobi, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul durumu değişkenleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular nomofobi düzeyinin akıllı telefon bağımlılığının en güçlü yordayıcısı olduğunu, bunu sırasıyla cinsiyet ve okul değişkenlerinin izlediğini, ancak yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin yordayıcılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın akıllı telefon bağımlılık durumlarına ilişkin bulguları, öğrencilerin %29'unun kendisini akıllı telefon bağımlısı olarak gördüklerini göstermiştir. Durak ve Seferoğlu (2018) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen benzer bir çalışmada öğrencilerin yarıdan fazlasının akıllı telefon bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nomofobi düzeylerine ilişkin sonuçları ise öğrencilerin %45'inin düşük, %40'ının orta ve %8'inin ileri düzeyde olmak üzere önemli bölümünün nomofobik olduklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin algıladıkları akıllı telefon bağımlılıkları ile nomofobi düzeyleri arasındaki ilişki, kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlayan, ancak nomofobik olmadıklarını belirten öğrenci oranının oldukça düşük düzeyde kaldığı, ileri düzey nomofobik olanların sayıca az olduğunu göstermiştir. Akıllı telefon bağımlısı grupta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu orta düzey nomofobik olduğu anlaşılmıştır. Çalışma grubunun çoğunluğunu oluşturan ve kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlamayan öğrencilerin nomofobi düzeyleri incelendiğinde sadece 33 öğrencinin kendilerini hem akıllı telefon bağımlısı hem de nomofobik olarak nitelendirmeyen grupta yer almıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini akıllı telefon bağımlısı olarak tanımlamadıkları halde değişen düzeylerde olmak üzere %93 gibi önemli bir bölümünün akıllı telefondan ayrı kalma olma korkusu yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmada akıllı telefon bağımlılığı ile nomofobi düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç, Yıldız Durak (2017) tarafından aynı yaş grubu üzerinde gerçekleştirilen akıllı telefon bağımlılığı ile nomofobi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık durumları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul ve nomofobi düzeyleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler incelendiğinde nomofobinin akıllı telefon bağımlılığının en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, cinsiyet ve okul faktörlerinin akıllı telefon bağımlılığının önemli yordayıcıları olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada, kadın öğrencilerin erkeklere

göre 0.340 kat, düşük düzey nomofobiklerin orta ve ileri düzey nomofobiklere göre daha fazla akıllı telefon bağımlısı olma ihtimallerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır (Altundağ ve Bulut, 2017; Çakır ve Oğuz, 2017; Jenaro, Flores, Gómez Vela, Gonzalez-Gil ve Caballo, 2007; Sánchez-Martínez ve Otero, 2009). Bu bulgulardan farklı olarak bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde akıllı telefon bağımlısı olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuç araştırmacılar tarafından erkeklerin kadınlara oranla daha fazla bilişim teknolojisi araçlarını kullanmalarından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Yıldız Durak, 2017; Durak ve Seferoğlu, 2018).

Akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı, sanal oyun bağımlılığı ve nomofobi gibi problemli kullanım durumlarının ortaya çıkmasında yaşın önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Sahin, Ozdemir, Unsal ve Temiz (2013) sorunlu kullanım veya bağımlılığın en büyük göstergelerinin telefonların 13 yaşın altında kullanılmaya başladığında kendini gösterdiğine işaret etmiştir. Benzer şekilde, İspanya'da gerçekleştirilen araştırma sonuçlarının davranış gelişimi açısından çok önemli bir yaş aralığı olan 11-14 yaş grubunda çocukların %27'sinin telefonlarını hiç kapatmadığını göstermektedir (Protegeles, 2014). Bu araçların çok küçük yaşlardan itibaren çocukların ellerine oyun ve eğlence aracı olarak tutuşturulması, henüz rasyonel kararlar alamayan (Park ve Park, 2014) ve öz-kontrol sağlayamayan (Bianchi ve Phillips, 2005) çocukların bu tür bağımlılıklara maruz kalmasını kolaylaştırdığı değerlendirilmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak, araştırmanın çalışma grubunda yer alan 10-14 yaş aralığındaki öğrenciler açısından yaş ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçları en düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda öğrenim gören öğrencilerin diğer iki okul öğrencilerine oranla daha fazla akıllı telefon bağımlısı olma ihtimalleri bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç sosyo-ekonomik düzeyin nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığını yordama düzeyine ilişkin alan yazındaki çok sayıda araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Akıllı telefonlar diğer yaş gruplarında olduğu gibi ergenlik dönemindeki çocuklar için olmazsa olmaz araçlar haline gelmiştir. Bu araçların bilinçsiz kullanımı akıllı telefon bağımlılığı, nomofobi, FoMO, netlessfobi, siber zorbalık, sanal oyun bağımlılığı, sanal kumar bağımlılığı, siber suçlara karışma gibi olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu olumsuz etkilerin düşük yaş grubundaki bireylerde diğer yaş gruplarına oranla daha yüksek ve kalıcı sonuçlar doğurması bilinçli kullanımın önemini ön plana çıkarmaktadır. Bu durum, öncelikle ebeveynlere akıllı telefon kullanımı konusunda rol model olma sorumluluğu yüklemektedir. Yapılan çalışmalar, ailelerin bilişim teknolojisi araçlarını kullanım ve eğitim düzeylerinin ergenlerin akıllı telefon bağımlılığı ve nomofobinin anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koyması (Yıldız Durak, 2017) ailelerin eğitimini önemli hale getirmiştir. Ebeveynlerden bu araçların doğru kullanımı konusunda örnek olmaları yanında, yanlış kullanımın doğuracağı olumsuz sonuçlar konusunda çocuklarını bilinçlendirmeleri beklenmektedir. Bu çerçevede, ebeveynlerin belirli bir yaşa kadar çocuklarına bu araçları mümkün olduğunca kendi kontrolleri altında kullandırmalarını sağlamaları, çocuklarını ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirmeleri, gerçek dünyada kendi sosyal çevreleri içerisinde sağlıklı bir şekilde sosyalleşmelerine katkıda bulunmalarını sağlamaları büyük önem taşımaktadır.

Alanyazına katkı sağlaması beklenen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık durumları ve nomofobi düzeylerine ilişkin veriler öz bildirimlerine dayalı olarak sınıf ortamında bazı durumlarda öğretmen, bazı durumlarda araştırmacı nezaretinde toplanmıştır. Araştırmacının kişisel gözlemleri ve öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri cevapların değerlendirilmesi öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığını ciddi bir olumsuzluk olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğretmen nezaretinde doldurdukları veri toplama aracına gerçek görüşlerini yansıtmayabilecekleri değerlendirilmektedir. Bu sınırlılığın en aza indirilmesine yönelik olarak benzer yaş grupları üzerinde yapılacak nicel araştırmaların ailelerin de içinde bulunduğu nitel araştırmalarla desteklenmesi önerilmektedir. Araştırma verileri genel sosyo-ekonomik durum göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle sadece üç farklı devlet ortaokulundan toplanmıştır. Gelecekte benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara farklı coğrafi bölge ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerini kapsayacak şekilde, ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile bağımlılığa etki eden faktörlerin araştırılmasına ilişkin araştırma evrenini temsil edecek nitelikte araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

References

- Abachi, H.R., & Muhammad, G. (2014). The impact of m-learning technology on students and educators. *Computers in Human Behavior*, 30, 491-496.
- Aggarwall, K. K. (2013). Twenty-six percent doctors suffer from severe mobile phone induced anxiety: Excessive use of mobile phone can be injurious to your health. *Indian Journal of Clinical Practice*, 24(1).
- Ak, N.Y., & Yildirim, S. (2018). Nomophobia among undergraduate students: The case of a Turkish State University. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(4), 11-20.
- Akkoyunlu, B. (2018). Why we should start implementing mobile learning in education? In *Proceedings of the 2nd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies*, 12-13 December 2018, Kızılcahamam, Ankara, Turkey.
- Aktaş, H., & Yılmaz, N. (2017). Smartphone addiction in terms of the elements of loneliness and shyness of university youth. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85-100.
- Alavi, S.S., Maracy, M.R., Jannatifard, F., Ojaghi, R., & Rezapour, H. (2014). The psychometric properties of cellular phone dependency questionnaire in students of Isfahan: A pilot study. *International Journal of Health Promotion and Education*, 3(71).
- Albayrak, A.S. (2006). Lojistik regresyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler*. Ankara: Asil Yayınları.
- Almunawar, M.N., Anshari, M., Susanto, H., & Chen, C.K. (2015). Revealing customer behaviour on smartphones. *International Journal of Asian Business and Information Management*, 6(2), 33-49.
- Altundağ, Y., & Bulut, S. (2017). Aday sınıf öğretmenlerinde problemlili akıllı telefon kullanımının incelenmesi [An examination of problematic smartphone use among preservice classroom teachers]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1670-1682.
- Argumosa-Villar, L., Boada-Grau, J., & Vigil-Colet, A. (2017). Exploratory investigation of theoretical predictors of nomophobia using the mobile phone involvement questionnaire (MPIQ). *Journal of Adolescence*, 56, 127-135.
- Bian, M., & Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79.
- Bianchi, A., & Phillips, J.G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 39-51.
- Billieux J, Van der Linden M., & Rochat L. (2008). The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1195-1210.
- Bragazzi, N.L., & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychol Res Behav Manag.*, 7, 155-160.
- Cooper, C. (2015). Too much exposure to smartphone screens ruins your sleep, study shows. Retrieved 10 February 2017, from <http://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/health-news/too-much-exposure-to-smartphone-screens-ruins-your-sleep-study-shows-10019185.html>
- Crompton, H., Olszewski, B., & Bielefeldt, T. (2016). The mobile learning training needs of educators in technology-enabled environments. *Professional Development in Education*, 42(3), 482-501.
- Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 31(1).
- Deloitte Global Mobil Kullanıcı Anketi (2017). Global mobile consumer trends. Retrieved 7 January 2019, from <https://www2.deloitte.com/tr/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/global-mobile-consumer-survey-2017.html>

- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., & Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234.
- De-Sola Gutiérrez J., Rodríguez de Fonseca, F., & Rubio, G. (2016). Cell-phone addiction: A review. *Front Psychiatry*, 24(7), 1-15.
- Duke, É., & Montag, C. (2017). Smartphone addiction: Daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive Behaviors Reports*, 6, 90-95.
- Dukic, Z., Chiu, D.K.W., & Lo, P. (2015). How useful are smartphones for learning? Perceptions and practices of library and information science students from Hong Kong and Japan. *Library Hi Tech*, 33(4), 545-561.
- Durak, H., & Seferoğlu, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili bir inceleme [An examination of smartphone use and addiction among middle school students]. *Educational Technology Theory and Practice*, 8(1), 1-23.
- Fenech, S. (2010). 'Textiety' among new disorders, says researcher. Retrieved 10 May 2019 from <https://www.news.com.au/technology/aussie-teenagers-becoming-a-generation-of-text-addicts/news-story/d8a7cb11a464f00c5fcb47e185421397?sv=3a83df293953f1931857cf423737b204>
- Gezgin, D. M. (2019). Teknoloji bağımlılığı ve nomofobi. Retrieved 12 May 2019, from https://www.researchgate.net/publication/331889824_Teknoloji_Bagimlilik_ve_Nomofobi.
- Gezgin, D. M., & Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomophobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2504-2519.
- Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Sezen-Gültekin, G., & Yildirim, S. (2019). Preservice teachers' metaphorical perceptions on smartphone, No Mobile Phone Phobia (Nomophobia) and Fear of Missing Out (FoMO). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 733-783.
- Gezgin, D.M., Hamutoğlu, N.B., Samur, Y., & Yildirim, S. (2018). Genç nesil arasında yaygınlaşan bir bağımlılık: Akıllı telefon bağımlılığının cinsiyet, akademik başarı ve mobil oyun oynama değişkenleri açısından incelenmesi [A spreading addiction among young generation: An examination of smartphone addiction according to gender, academic success and mobile game playing variables]. *Educational Technology Theory and Practice*, 8(2), 212-231.
- Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E. & Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi [Determining validity and reliability of Turkish version of Fear of Missing out Scale]. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17(Ek-1), 52-59.
- Haug, S., Castro, R.P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M.P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 299-307.
- Hennessy, M. (2019). Using smartphones (and other PDAs) in class: These days, it's cool! Retrieved 16 February 2019, from <http://lessonplanspage.com/using-smartphones-and-other-pdas-in-class-these-days-its-cool/>
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez Vela, M., Gonzalez-Gil, F., & Caballo, C. (2007). Problematic Internet and cell-phone use: Psychological, behavioral and health correlates. *Addiction Research and Theory*, 15(3), 309-320. DOI: 10.1080/16066350701350247
- Kaplan Akıllı, G., & Gezgin, D.M. (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Examination of relationship between university students' nomophobia levels and behavior patterns]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 51-69.
- Karaoglan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Teker, N., & Keser, H. (2014). Prediction of internet addiction of university students based on various variables. *World Journal on Educational Technology*, 6(1).
- Karaoglan Yılmaz, F. G. (2016). The relationship between metacognitive awareness and online information searching strategies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 6(4), 447.

- Karaoglan Yılmaz, F. G. (2017a). Social presence and transactional distance as an antecedent to knowledge sharing in virtual learning communities. *Journal of Educational Computing Research*, 55(6), 844-864.
- Karaoglan Yılmaz, F. G. (2017b). Predictors of community of inquiry in a flipped classroom model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87-102.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Dilen, A., & Durmuş, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi [The examination of high school students' self-efficacy levels of mobile learning tools]. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. Bs.). [Scientific research methods (20th edition)] Ankara: Nobel Publishing.
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R., & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144.
- King, A.L., Valença, A.M., & Nardi, A.E. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: Reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52-54.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: Akıllı telefon(kolik) üniversite gençliği [Use of smartphone and problematic of smartphone addiction in young people: "smartphone (colic)" university youth]. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J.A., Hahn, C., & et al. (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *PLoS ONE*, 8(2).
- Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS ONE*, 8(12).
- Lee, S. H. (2010). The study of aggression and change to social relationship on early childhood's computer game addiction. *Korean Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 185-202.
- Manuri, F., & Sanna, A. (2016). A survey on applications of augmented reality. *ACSIIJ Advances in Computer Science: An International Journal*, 5(1), 18-27.
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nakamura, H., Hanamitsu, N., & Minamizawa, K. (2015). A (touch)ment: A smartphone extension for instantly sharing visual and tactile experience. In *Proceedings of the 6th Augmented Human International Conference*, 223-224.
- Netburn, D. (2012). Nomophobia - fear of being without your phone - on the rise. Retrieved 14 June 2019, from <https://www.smh.com.au/technology/nomophobia--fear-of-being-without-your-phone--on-the-rise-20120220-1ti2s.html>
- Ozdamli, F., & Cavus, N. (2011). Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 937-942.
- Park, C., & Park, Y. R. (2014). The conceptual model on smartphone addiction among early childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(4), 147-150.
- Park, N., & Lee, H. (2012). Social implications of smartphone use: Korean college students' smartphone use and psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 491-497.
- Park, B. W., & Lee, K. C. (2011). The effect of users' characteristics and experiential factors on the compulsive usage of the smartphone. *Ubiquitous Computing and Multimedia Applications*, 151, 438-446.
- Pavithra, M.B., Madhukumar, S., & Mahadeva, M. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. *National Journal of Community Medicine*, 6(3), 340-344.

- Peckel, L. (2017). Criteria for identification of smartphone addiction. Retrieved 12 June 2019, from <https://www.psychiatryadvisor.com/home/topics/addiction/criteria-for-identification-of-smartphone-addiction/>
- Protegeles (2014). Menores de edad y conectividad móvil en españa: tablets y smartphones, dependiente del safer internet programme de la Comisión Europea. Retrieved 4 June 2019, from https://bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf
- Sahin, S., Ozdemir, K., Unsal, A., & Temiz, N. (2013). Evaluation of mobile phone addiction level and sleep quality in university students. *Pak J Med Sci*, 29(4), 913-918.
- Sánchez-Martínez, M., & Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology & behavior: The impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 12(2).
- Sansone, R.A., & Sansone, L.A. (2013). Cell phones the psychosocial risks. *Clin Neurosci*, 10(1), 33-37.
- Spitzer, M. (2015). M-Learning? When it comes to learning, smartphones are a liability, not an asset. *Trends in Neuroscience & Education*, 4, 87–89.
- Sussman, S., & Sussman, N. (2011). Considering the definition of addiction. *Int J Environ Res Public Health*, 8, 4025-4038.
- Taneja, C. (2014). The psychology of excessive cellular phone use. *Delhi Psychiatry Journal*, 17(2), 448-451.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) (2018). Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı, 2004-2017. Retrieved 10 April 2019, from http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028#
- Wang, F.K., Huang, C.I., & Chu, T.P. (2013) Reliability analysis of smartphones based on the field return data. In: Lin YK., Tsao YC., Lin SW. (eds) *Proceedings of the Institute of Industrial Engineers Asian Conference*. Springer, Singapore
- Wang, L., Tao, T., Fan, C., Gao, W., & Wei, C. (2017). The association between Internet addiction and both impulsivity and effortful control and its variation with age. *Addiction Research & Theory*, 25(1), 83-90.
- We are social (2018). Digital in 2018. Retrieved 10 June 2019, from <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>
- Yıldız Durak, H.Y. (2018). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of nomophobia. *ADDICTA: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-15.
- Yıldız Durak, H. (2017). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003>.
- Yildirim, C., & Correia A-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130–137.
- Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2015). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322–1331.

How much are Academics at Faculties of Education Ready for Multicultural Education

Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ*

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.549076

Article History:

Received: 04.04.2019

Accepted: 08.10.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Multicultural Education

Equality in Education

Teacher training

Article Type:

Research article

Abstract

The present study aims to investigate the perceptions of academics working at the Faculties of Education on Critical Multicultural Education -Teacher Competencies. The study group in this descriptive study consisted of 328 academics who worked at Faculties of Education of 93 universities in the 2016-2017 academic year in Turkey. The data were collected using the "Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale" (CMETCS). The Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale consists of 4 sub-dimensions as awareness, knowledge, skill, and attitude. Cronbach Alpha consistency coefficient of the scale was calculated as .85. Reliability analysis which was performed to determine the appropriateness of the scale for this study demonstrated that reliability coefficients of the sub-dimensions ranged between (α) 0,724 and 0,896, and the reliability coefficient for the whole scale was 0,815. The findings revealed that the academics perceived themselves as competent regarding the general scale, and partially competent in terms of knowledge and awareness dimensions. This study demonstrated that variables, such as gender, age, ethnic origin, and mother language variables, caused significant differences in the perceptions of the academics.

Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenler Çokkültürlü Eğitim için Ne Kadar Hazır

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.549076

Makale Geçmişi:

Geliş: 04.04.2019

Kabul: 08.10.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Çokkültürlü eğitim

Eğitimde eşitlik

Öğretmen yetiştirme

Makale Türü: Araştırma makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri konusundaki algılarını araştırmaktır. Bu betimleyici araştırmanın çalışma gurubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki eğitim fakültesine sahip 93 üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 328 akademisyen katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" (EÇEÖYÖ) kullanılarak elde edilmiştir. EÇEÖYÖ, farkındalık, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır ve .85 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek geliştirme çalışması, İstanbul İlinde çeşitli kademe ve branşlarda görev yapan 421 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan güvenilirlik analizi, alt boyutların güvenilirlik katsayılarının (α) 0,724 ile 0,896 arasında değiştiğini ve tüm ölçek için güvenilirlik katsayısının 0,815 olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, akademisyenlerin kendilerini ölçek genelinde yeterli, bilgi ve farkındalık açısından kısmen yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Cinsiyet, etnik köken ve anadili değişkenlerinin akademisyenlerin algılarında anlamlı farklılaşmalara neden olduğu görülmüştür.

* **Corresponding Author:** yasemin.acarciftci@yeniuyuzil.edu.tr

(Dr, Istanbul Yeni Yüzyil University, Istanbul/TURKEY <https://orcid.org/0000-0001-7287-4151>)

Introduction

Studies in the literature show that there are various groups in Turkey who encounter problems in terms of accessing education and its sustainability. In these groups, there are impoverished children, girls, non-native speakers of Turkish, individuals with special needs, children who have learning difficulties, children of seasonal agricultural workers, child laborers, people under risk, LGBTI+'s, Romans, Syrian children who are under temporary protection and, children who are coming to Turkey from the countries of Iraq, Afghanistan and Somalia as a result of forced migration (Education Reform Initiative, [ERI], 2018a).

In Turkey, today, more children are going to school than at any time in history. More children are advancing from primary to secondary education and beyond. However, Turkey still has not reached 100% school enrolment rates. According to Education Monitoring Report (ERI, 2018a), as of the 2017-18 academic year in Turkey, the net enrolment rate for students whose age was 5 in preschool education was 66.9%, which shows that 33.1% of the children in the 5-years age group cannot attend preschool education. In 2017-18, this ratio increased to 91.5% in primary education, but in secondary school, the net enrolment rate decreased to 94.5% compared to the previous year. 82.5% net enrolment rate in secondary education in 2016-17 increased to 83.6% in 2017-18. The report states that although there is no significant gender difference in participation in education at all these levels, differences between regions and provinces persist.

School enrolment rates as well as attendance, grade retention and early dropout rates are important indicators of access to education. Turkey is the country with the earliest dropout rates in Europe with 31% for women and 34% for men (ERI, 2018a). The concept of gender indicates social contracts based on culture, roles, behaviours and a social structure besides relationships established between women and men, and girls and boys (Krieger, 2003; Hernandez and Blazer, 2006). The Global Gender Gap Report (World Economic Forum [WEF], 2018) states that Turkey, which ranked 105th in this index in 2006, has dropped by 25 places over twelve years. With Turkey occupying 131st place from among 149 countries in "Women's economic participation and equality of opportunity," Turkey ranked 106th in education, 67th in health and 113th in political empowerment. Moreover, according to Aratemur Cimen and Bayhan (2018), there is a regression in the content of textbooks concerning gender equality, and it is an obligation to include gender-sensitive contents and approaches in education.

Turkey is host to 64% of all the registered Syrian refugees in the Middle East region (United Nations High Commissioner for Refugees [UNCHR], 2018a). As of October 2018, the UNHCR Representation in Turkey has a record of 142,000 refugees and asylum seekers from Iraq, 170,000 from Afghanistan, 39,000 from Iran, 5,700 from Somalia, and 11,700 from other nations (UNHCR, 2018b). According to the (UNHCR, 2018b), there are 370,416 school-aged asylum seekers and refugees from countries other than Syria. According to the MoNE, of the 1,047,536 school-aged Syrian children in Turkey, 580,877 were enrolled in school by December 2018. Minister of National Education (MoNE GDLL, 2018). Although the enrolment rate of Syrian children in 2017-18 increased by 62% compared to the previous year, it is stated that as of October 2018, there are 405,906 Syrian children who are still unable to access education (ERI, 2018a).

Another group of people who have some problems in terms of access to education and continuation are LGBTs+. According to a study conducted with adults, 67.4% of LGBTI + individuals stated that they received negative comments and/or reactions due to their sexual orientation and/or gender identity in education before 18 years of age. In addition, 8% of the 2,875 individuals surveyed said that they had to leave school because of their sexual identity and/or orientation (ERI, 2018a; Yılmaz ve Göçmen, 2015).

Children's access to special education services is one of the key indicators of the extent to which an education system is inclusive (ERI, 2018a). In 2017; 437,847 students were identified from individuals in need of special education (MoNE, 2017a). A total of 293169 students at primary level and a total of 66727 students at the secondary level benefit from level special education services. However, since the exact number of children with disabilities outside the school is not known, it is not known how many children with disabilities do not have access to formal education (ERI, 2018a).

The people who work in the field of social sciences face difficulties in terms of reaching an agreement on criteria for defining social class. In the field of education, social class has been associated with educational success for a long time (Persell, 1977; 2010). Researchers generally identify social class by asking survey questions regarding an individual's or family's educational level, profession, professional title and incomes (Persell, 1977;

2010). Despite exceptions, students with higher social class background tend to have better grades in comparison to students with a low-class background and stay longer within the educational system (Persell, 2010). One of the main reasons school dropout in Turkey is the income level of the family (Taş, Selvitopu, Bora & Demirkaya, 2013; MoNE & UNICEF, 2013). Turkey was one of the first six countries to participate in the International Programme for the Elimination of Child Labour (IPEC) in 1992. Since then, Turkey has been highly effective in reducing incidences of child labour and has made impressive progress in ensuring children's rights. Although in decline, child labour is still a problem in seasonal agricultural work. During peak work periods, children do not maintain regular school attendance and fall behind in their classes and are unable to make up for this when they return to school. For economic and social reasons, children of adult seasonal workers usually accompany their parents from place to place. As a result, children alongside their parents and other adults are found in work that is unsuitable for their age, to secure the subsistence of their families. Children under the age of 15 have been working in many industries, such as seasonal agriculture industry, textile, furniture. Especially in seasonal agriculture, the working-age has been dropped out to 5. (ERI, 2008a).

Education is one of the most important components which plays a crucial role in determining an individual's life chances. Education has an important impact on an individual's presence and success in the labour market, the preparation process for democratic citizenship and human flourishing (Shields, 2017). According to the sociologist E. Stanley Eitzen (1985, p. 263), the concept of 'life chances' implies 'the chances throughout one's life cycle to live and to experience the good things in life' (Miller, 1992). Life chances are comprised of things that 1) better-off people can purchase (e.g., good education, good medical care, comfortable homes, fine vacations, expert services of all kinds, safe and satisfying occupations), and 2) make life easier, longer, healthier, and more enjoyable (Miller, 1992; Tumin 1973). In this context, 'life chances' can be briefly described as the future power capabilities of a child and ability to participate in the social, economic and political life of a society completely.

The differences in school performance result from inequalities occur outside of the school, and it is indicated that educational inequalities would persist as long as broader social inequalities would persist (Gamoran, 2007; Reay, 2010). Schools have been formed as a medium to ensure social equality and at the same time, as central mediums that reproduce inequalities (Reay, 2010). Nowadays, what is expected from schools is that these inequalities created by society are equalized within the education system. A certain part of these inequalities stems from the unfairness of processes that play a role in the initial positions of individuals and production of social and economic results (National Centre for Student Equity in Higher Education [NCSEHE], (2011)]. The concept of 'equality' would mean offering everyone the same curriculum, assessment, pedagogy, and challenge, expecting that, despite differences among students, outcomes should be the same. Equity -- the foundation for multicultural learning -- would mean ensuring that every student has access to the curriculum, assessment, pedagogy, and challenges he or she needs based on the recognition and response to individual differences and the socio-political context of teaching and learning (NAME (2019).

There is a need for making a change in the philosophy of curricula, their content, pedagogy, and evaluation and also in intellectual challenges to enable all students in a classroom with a different race, language, religion, and ethnic background and so on. Multicultural education promises to hope to facilitate this challenging process by providing an integrative approach. Obviously, such kind of a paradigm change will also alter the education system, and such a paradigm shift will naturally change the teacher education system.

This study is based on the critical theory paradigm, which focuses on issues of power, knowledge, conflicts over values, lack of resources, control, resistance, hegemony and equity and how they manifest themselves in different situations (Apple, 1996; Carr & Kemmis, 1986; Espinoza, 2007; Giroux, 1983; Larkin & Staton, 2001; Paulston, 1977; Popkewitz & Brennan, 1997 Rezai-Rashti, 1995). Critical theorists, see inequality as a social ill that requires treatment. For them, existing inequalities in property, wealth, income, education, skill, knowledge, respect, influence, opportunities, and life changes—all of which can be reduced to inequalities in power—are unnecessary (Anderson, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Espinoza, 2007; Gans, 1973; Jencks et al., 1972; Roach, 1969).

This study aims to investigate the perceptions of academicians who educate prospective teachers in the school of education about critical multicultural education teacher competencies. Thus, answers to the following questions will be sought:

1. How do academicians perceive themselves in the context of critical multicultural education teacher competencies?

2. Do the critical multicultural education competencies of academicians differ according to their age, gender, ethnicity, and mother tongue?

Method

Research Design

This study was conducted to investigate the perceptions of academicians at the school of education in Turkey on Critical Multicultural Education –Teacher Competencies, in the 2016-2017 academic years. This study was aimed to analyse the perceptions of academicians across the scale and according to their gender, age, ethnicity and mother language. This study also included cross-group comparisons and aimed to identify individuals under their own circumstances. In this research, quantitative research methods were used according to the survey model. Survey models are research approaches that aim to define a past or present situation as it exists. An individual or object is defined in its own circumstances. There is no effort to change or influence them (Karasar, 2009, p.77).

Participants

The study group of the research consisted of academics who work in education faculties of 93 universities among 193 public and private universities in Turkey. 328 academic participated in the study, however, due to the incomplete surveys, 230 surveys were considered for evaluation. The demographic characteristics of academics who participated in the study are presented below (Table 1).

Table 1. Distribution of the Academicians Demographic Characteristics (N=246)

Variable	Group	f	%	Variable	Group	f	%
Gender	Female	135	54,9	Institute	Institute of Social Sciences	54	22,0
	Male	108	43,9		Institute of Science	21	8,5
	No answer	3	1,2		Institute of Education Sciences	156	63,4
Age	30 years old or below	47	19,1		Other	13	5,3
	31-40 years old	92	37,4		No answer	2	0,8
	41-50 years old	65	26,4		Faculty	Faculty of Education	224
	51 years old or above	39	15,9	Other		11	4,5
	No answer	3	1,2	No answer		11	4,5
Ethnic Origin	Turkish	212	86,2	Level	0-5 years	73	29,7
	Kurdish	8	3,3		6-10 years	48	19,5
	Arab	7	2,8		11-20 years	69	28,0
	Cherkess	1	0,4		21 years and above	53	21,5
	Georgian	1	0,4		No Answer	3	1,2
	Zaza	1	0,4	Mother Language	Turkish	227	92,3
	Other	12	4,9		Kurdish	5	2,0
	No Answer	4	1,6		Arabic	4	1,6
Mother Language	Turkish	227	92,3		Bosnian	1	0,4
	Kurdish	5	2,0		Zaza Language	1	0,4
	Arabic	4	1,6		Other	5	2,0
	Bosnian	1	0,4		No Answer	3	1,2
	Zaza Language	1	0,4				
	Other	5	2,0				
	No Answer	3	1,2				

The rate of female academicians who participated in this study was 54,9%; the rate of male academicians was 43,9%. The ages of the participants were concentrated between 31-40 (37,4%) and 41-50 (26,4%). 86,2% of the

participants had a Turkish ethnic origin, and the rest of 13,8% had a different ethnic origin. Mother language distribution showed that 92,3% of the academics indicated their mother language as Turkish. The results on the institutes that academics worked presented that 22,0% of them were affiliated with an Institute of Social Sciences, 8,5% of them with an Institute of Science, 63,4% them with Institute of Education Sciences, and 5,3% of them with another institute. 91,1% of the academic was working in a Faculty of Education, and 4,5% of them were working at other faculties. The distribution on the department revealed that the majority of academics (82.1%) were working at a social studies department. Finally, 29,7% of the academics stated that they were working as a faculty member/instructor for the duration of 0-5 years, 19,5% for 6-10 years, 28,0% 11-20 years and 21,5% of them for 21 years and above.

Data Collection Tools

The research data were collected using the “Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale” (Acar-Çiftçi, 2016). The survey consisted of two sections. The first section of the survey included a personal information form, and the second section included the scale. The “Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale” (henceforth referred to as CMETCS) consisted of four sub-dimensions as follows: awareness, knowledge, skill and attitude. The scale consisted of 42 items, and it was suitable to be used as a one-dimension scale. The scale had a .85 reliability coefficient. The scale development study was carried out in İstanbul province with 421 teachers who had different levels and branches.

The construct validity was analyzed using exploratory factor analysis, and the scale was found to have a four-factor structure. Keiser Meyer Olkin (KMO) which was used to determine the suitability of the collected data for factor analysis indicated that the scale is suitable for factor analysis and the measured feature had a multidimensional feature in the universe from which the sample was selected [KMO=.901; $X^2=9.748,766$; $sd=780$ ve $p<.05$]. The first sub-dimension of the scale explains 16,3% of the total variance, the second sub-dimension explains 14,6% of the total variance, the third sub-dimension explains 11,1% of the total variance, and the fourth dimension explains 8,4% of the total variance. In general, the scale explains 50,3% of the total variance. After the factor analysis, the adaptive value related to the correlation between the items was calculated using the Alpha model for reliability analysis of the scale and the items of sub-dimensions. The reliability coefficient (Cronbach’s alpha) for the first factor, which was found after the factor analysis was as $\alpha=.908$. for the second factor was as $\alpha=.873$. for the third factor was as $\alpha=.872$. and for the fourth factor, was as $\alpha=.775$. After item analysis which was carried out for four factors, the reliability coefficient (Cronbach’s alpha) for the whole scale of 42 items was found as $\alpha=.845$. This result indicates that the items can also be used under a one-dimensional (scale), and there is high reliability between the items in the scale. The suitability of the CMETCS for this study was examined by looking at its reliability with an item analysis. The Alpha model was used for the reliability analysis of the items which are on the scale and in the sub-dimensions of the scale (Table 2).

Table 2. Reliability Table on CMETCS and its sub-dimensions

Dimension/Scale	Number of Items	Reliability Coefficient (α)
Dimension of Skill	19	0,896
Dimension of Knowledge	8	0,776
Dimension of Attitude	9	0,806
Dimension of Awareness	6	0,724
CMETCS	42	0,815

Data Collection

The web pages of 93 education faculties were searched for the academicians who were planned to take part in this research and the e-mail address of 4382 academicians, and thus, the whole research universe was reached. The scale was sent to all academicians through "Survey Monkey" software. Only 187 academicians answered the scale questions in the first two weeks. The same scale was sent again to all academicians. One month later, 328 academicians participated in this study; however, due to the incomplete surveys, 230 surveys were considered for evaluation.

Data Analysis

The data which were obtained from the academicians who participated in this study through surveys were analyzed via SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Before proceeding to any statistical process with data, it was checked whether the data contained any errors and whether the data were within the limits of this research, which was set by the goal of this research. The following statistical analyses were conducted with the research data: a creation of a summary of the demographic characteristics of the academicians who constituted the sample and a calculation of the frequency (N) and percentage (%) of variables. A calculation of the Average scores (\bar{X}) and standard deviation value (sd) of the academicians regarding the CMETCS and its sub-dimensions was also made. Since the normality distribution assumption turned out to be false, a non-parametric Mann-Whitney test was conducted to discover whether the perceptions of the academicians regarding the CMETCS and its sub-dimensions differentiated to a meaningful degree or not depending on their gender, ethnicity and mother languages. A U-unbound (independent) samples t-test was conducted to determine whether the perceptions of the academicians regarding the CMETCS and its sub-dimensions differentiated or not depending on their gender, age, ethnicity and native languages. The variables of age, ethnic origin and native language (independent variable) in the demographic characteristics of academicians were grouped again before the analysis. The level of significance was accepted as .05 in all statistical calculations. When the significance value was found to be smaller than .05 ($p < .05$), the difference and correlations between groups of independent variants (categories) were approved as "meaningful," and the results were evaluated accordingly.

Findings

The result section of this study analysed CMETCS in terms of different variables in the context of multicultural education, according to the perceptions of academicians who work at school of education as an academician. In the first sub-section, the perception levels of academicians towards CMETC were analysed in general terms. In the second sub-section, the question of whether the perception levels of academicians towards CMETC differentiate according to the variables of gender, ethnic origin, and mother language.

Findings related to the first sub-problem

How academicians perceive themselves in the context of Multicultural Education Teacher Competencies was researched, and the following results were reached (see Table 3).

Table 3. Descriptive Statistics on the Scores of Academicians' Responses to the CMETCS and its sub-dimensions (N=246)

Dimension/Scale	\bar{X}	sd
Dimension of Skill	3,91	0,48
Dimension of Knowledge	3,06	0,58
Dimension of Attitude	3,90	0,52
Dimension of Awareness	2,93	0,46
CMETCS	3,46	0,33

X: Arithmetic mean, sd: Standard deviation

The score interval, which was considered in the evaluation of average scores (\bar{X}) given by the academicians to CMETCS and its sub-dimensions is presented below.

Option Score Interval

Strongly Disagree	1,00 - 1,80
Disagree	1,81 - 2,60
Indecisive	2,61 - 3,40
Agree	3,41 - 4,20
Strongly Agree	4,21 - 5,00

As presented in Table 3, according to the average scores concerning the sub-dimensions of the CMETCS, the academicians considered themselves competent at most on skills ($\bar{X}_{Skill}=3,91\pm 0,48$) and attitudes ($\bar{X}_{Attitude}=3,90\pm 0,52$). The academicians considered themselves least competent on the awareness dimension ($\bar{X}_{Awareness}=2,93\pm 0,46$), and the knowledge dimension followed it ($\bar{X}_{Knowledge}=3,06\pm 0,58$). The average score of academicians on skills and attitude dimension was at the “Agree” Level, and the average score on awareness and knowledge dimensions were at the “Indecisive” level. The general average scores of academicians concerning the CMETCS was $\bar{X}_{Critical\ Multicultural\ Education\ Teacher\ Competencies}=3,46\pm 0,30$. This finding showed that in the scope of this scale, the academicians who participated in this study perceive themselves as competent/positive, even if the level was not high.

Findings related to the second sub-problem

In this study, whether the perceptions of academicians in the context of Multicultural Education Teacher Competencies differ according to their gender, ethnicity and mother tongue has been researched, and the following results have been reached (Table 4).

Table 4. T-Test Results on the Question of whether the Academicians’ Scores Regarding the CMETCS and its sub-dimensions Differentiated according to the Gender Variable or not (N=229)

Dimension/ Scale	Gender	Descriptive Statistics			t-test		
		n	\bar{X}	sd	t	sd	p
Dimension of Skill	Female	126	4,02	0,46	2,16	227	0,027*
	Male	103	3,79	0,49			
Dimension of Knowledge	Female	126	3,06	0,54	0,16	227	0,873
	Male	103	3,05	0,63			
Dimension of Attitude	Female	126	4,01	0,50	2,14	227	0,030*
	Male	103	3,77	0,53			
Dimension of Awareness	Female	126	2,91	0,46	1,02	227	0,310
	Male	103	2,97	0,47			
CMETCS	Female	126	3,55	0,31	2,07	227	0,034*
	Male	103	3,36	0,35			

* The difference is significant at the $p<.05$ level

According to the t-test results presented in Table 4. above, the gender of the academicians caused a significant difference in perception levels regarding skill and attitude sub-dimensions and (CMETCS) in general ($p<.05$). According to the results, perception levels of female and male concerning the skill dimension differed, and this difference was in favor of the female academicians [$t(227)=2,16$ and $p<.05$]. The average scores of the groups demonstrated that the skill level of the female academicians was higher than the male academicians (Female=3,84 ve Male=3,51). Female academicians considered themselves as more competent in the skill dimension, on the basis of CMETCS. Perception levels of female and male academicians differentiated in terms of the attitude dimension, and this difference was in favor of the female academicians as well [$t(227)=2,14$ and $p<.05$]. The average scores of the female participants were higher than the score of male participants (Female=4,01 and Male=3,77). Finally, the results revealed that general level of the female and male academicians differed in terms of the CMETCS, and this difference was in favor of the female academicians [$t(227)=2,07$ and $p<.05$]. The mean rank scores of the groups demonstrated that the cultural competence levels of female academicians were higher than the competency levels of male academicians (Female =3,55 and Male =3,36). The Mann-Whitney-U Test results were presented in Table 5 below.

Table 5. Mann -Whitney-U Test Results on Academicians' Scores Regarding the CMETCS and its sub-dimensions according to the Ethnic Origin Variable (N=228)

Dimension/ Scale	Ethnic Origin	n	Mean Rank	Rank Sum	Mann-Whitney U	
					Z	p
Dimension of Skill	Turkish	200	105,25	19787,50	1,43	0,153
	Other	28	123,75	3217,50		
Dimension of Knowledge	Turkish	200	108,48	21045,00	2,11	0,035*
	Other	28	135,55	3931,00		
Dimension of Attitude	Turkish	200	111,03	22206,00	2,13	0,033*
	Other	28	139,29	3900,00		
Dimension of Awareness	Turkish	200	113,92	22670,00	0,05	0,960
	Other	28	114,57	3208,00		
CMETCS	Turkish	200	94,08	15899,50	2,03	0,044*
	Other	28	117,56	2821,50		

* The difference is significant at the $p < .05$ level.

The ethnic origin of the academics caused a significant difference in their perception levels regarding knowledge and attitude sub-dimensions, and (CMETCS) in general ($Z=2.11$ and $p < .05$). The mean rank averages of the groups showed that the knowledge levels of the academics whose ethnic origin was not Turkish were higher in terms of cultural competency (Mean Rank Turkish=108.48 and Mean Rank Other=135.55). The study results found out that ethnic origins led to a significant difference in academics' perception levels of the attitude dimension ($Z=2.13$ and $p < .05$). The mean rank scores of the groups showed that the academics whose ethnic origin was not Turkish had higher scores in terms of attitude dimension concerning the CMETCS (Mean Rank Turkish=111.03 and Mean Rank Other=139.29). The findings revealed that the competency levels of academics with and without Turkish ethnic origin were different in terms of the general scale, and these results were found in favor of the academics who did not have a Turkish ethnic origin ($Z=2.03$ and $p < .05$). The mean rank as Turkish was higher (Mean Rank Turkish=94.08 and Mean Rank Other=117.56).

The non-parametric Mann-Whitney-U Test results were presented in Table 6 below.

Table 6. Mann-Whitney-U Test Results on the Academics' Scores Regarding the CMETCS and its sub-dimensions according to the Mother Language Variable (N=229)

Dimension/ Scale	Mother Language	n	Mean Rank	Rank Sum	Mann-Whitney U	
					Z	p
Dimension of Skill	Turkish	213	108,76	21970,00	0,21	0,838
	Other	16	112,20	1683,00		
Dimension of Knowledge	Turkish	213	109,95	22980,00	2,20	0,028*
	Other	16	148,00	2220,00		
Dimension of Attitude	Turkish	213	114,22	24329,00	0,65	0,515
	Other	16	125,38	2006,00		
Dimension of Awareness	Turkish	213	113,06	24082,00	2,15	0,031*
	Other	16	134,93	2024,00		
Critical Multicultural Education Teacher Competences Scale	Turkish	213	96,71	17698,00	2,19	0,027*
	Other	16	123,69	1608,00		

* The difference is significant at the $p < .05$ level.

The result of the test revealed that the mother language of the academics caused a significant difference in their perception levels in terms of knowledge and awareness sub-dimensions, and CMETCS in general. Findings showed that the knowledge dimension scores of the academics whose mother language was not Turkish differed

($Z=2.20$ and $p<.05$). The mean scores of the groups demonstrated that the knowledge dimension scores of the academics whose mother language was Turkish were also higher in terms of the general scale (Mean Rank $_{\text{Turkish}}=109.95$ and Mean Rank $_{\text{Other}}=148.00$). Findings of the study showed that the mother language of the academics also led to a difference in terms of the awareness dimension scores ($Z=2.15$ and $p<.05$). The mean scores of the groups presented that the awareness dimension scores of the academics whose mother language was Turkish were higher (Mean Rank $_{\text{Turkish}}=113.06$ and Mean Rank $_{\text{Other}}=134.93$). The results of the test showed that the (CMETCS) levels of the academics whose mother language was Turkish and whose mother language was not Turkish differed, and this difference was in favor of academics whose mother language was not Turkish ($Z=2.19$ and $p<.05$). The mean rank scores of the groups demonstrated that the CMETC levels of academics whose mother language was not Turkish were higher (Mean Rank $_{\text{Turkish}}=96.71$ and Mean Rank $_{\text{Other}}=123.69$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

Multicultural education is defined as a medium to eliminate the inequities that students face regarding race, ethnic origin, gender social class, language, sexual orientation, and abilities (Banks & Banks, 2005; Ukpokodu, 2008). Teacher competencies are defined as "knowledge, skills and attitudes that teachers should have to fulfil the teaching profession effectively and efficiently" (MoNE, 2017, p.9). In this context, critical multicultural education teacher competencies can be defined as "awareness, knowledge, skills, and attitudes" that teachers should have that mediate in eliminating inequalities of students regarding race, ethnicity, gender, social class, language, sexual orientation and abilities through schools. To this definition have been added to the concept of awareness, which is not included in the above definitions. Because central to critical theory is the notion of conscientization or critical consciousness (Freire 1970), critical theory is "the first step toward the attainment of social justice. Conscientization concept means an awareness of how economic, social, cultural, and political power shapes human relations and the way we see and understand the world" (Mthethwa-Sommers 2014, p.11). Critical theorist Hooks (1994) pointed out that it is only when an individual is aware and accepting that she or he is a product of a racist, sexist, heterosexist, and elitist society that she or he can begin working toward making society a more equitable place for everyone (Mthethwa-Sommers 2014).

The data of this research were obtained using CMETCS (Acar-Çiftçi, 2016). The scale consists of four sub-dimensions as follows: awareness, knowledge, skills, and attitude. It has been expected from the academicians who train prospective teachers that they should have these competencies and even more.

Findings revealed that academics who work in the school of education and participated in this study perceive themselves as competent within the scope of CMETCS. The forward-thinking vision of the scale and the self-perception of academics as competent can be interpreted as they have a positive perspective towards the future. Because, according to critical pedagogy, learning and teaching are processes of criticism and questioning, and creating a social dream through an optimistic language. Thus, this "possibility language" has great potential in terms of making learning expedient, critical and transformative (McLaren, 2014).

The previous studies on multicultural education conducted with academicians demonstrated that faculty members attach a great emphasis on multicultural education (Demir, 2012), have a positive perspective towards multicultural education (Koç-Damgacı and Aydın, 2013), academics who work in the Faculty of Education have a positive attitude towards multicultural education in general terms (Günay, Aydın, Koç-Damgacı, 2015), and multicultural education competence of academicians is quite high according to the scale used (Yavaş-Bozkurt, Ekşi & Alcı, 2013). Although the content of this study differs from previous studies, the findings suggest that the results of all studies show that promise for a more equitable and equity in society.

The present study shows that the academics perceived themselves as partially competent according to the awareness component, which is a sub-dimension of the CMETCS. The study conducted by Yavaş-Bozkurt et al. (2013) revealed that the perceptions of academics on the awareness dimension of the Multicultural Education Competences Scale were higher than their knowledge and skill dimension scores. The difference between these results can be associated with the difference in the concept of awareness in both scales. On Multicultural Education Competences Scale, the awareness dimension assessed the multicultural awareness levels of faculty members (Başbay ve Kağnıcı, 2011), and in the present study, it examined their perceptions towards critical awareness levels. Awareness and critical awareness are different concepts which include different meanings because it is

different to recognize that society is multicultural and to see how inequalities and human relations between groups are shaped by economic, social, cultural, and political power.

According to Garcia (2017), ethnic groups and ethnicity are social-structured identities which are formed under social conditions in specific moments of history. The cultural characteristics used to define ethnic groups vary, which include specific languages spoken, religions practiced, and distinct patterns of dress, diet, customs, holidays, and other markers of distinction. Language is one of the most important social and cultural markers of identity. Therefore, in this study, the findings showed that the CMECS whether the perceptions of academicians differ according to base on their ethnic origins and mother languages variables, This research shows that the mother language variable created a significant difference in knowledge and awareness dimensions, and the scores of the academics whose mother language was not Turkish were higher. Knowledge is another sub-dimension of the CMECS components. According to a critical multicultural education approach, any form of knowledge is contextual, and it only makes sense within a certain perspective. Knowledge reflects people's social, cultural and power status and according to the context of the person who knows it, this knowledge is always defined and confirmed through one of such variables as gender, class, ethnicity and so on (Banks, 1993; Tetreault, 1993).

This study shows that the scores of the knowledge dimension were generally lower in terms of the general scale, yet the knowledge dimension scores of the academics whose ethnic origin and mother language was not specified as Turkish were higher. According to the critical approaches, knowledge does not have any value, yet it is shaped in the context of culture, history, ethnicity, and language (Giroux, 1998, Mthethwa-Sommers, 2014).

In the scale, attitude is described as pre-disposition of emotional and behavioral responses with the understanding, which was created by the individual at the stage of mental awareness and knowledge (Acar-Çiftçi, 2016). Studies show that affirmative attitudes have a positive effect on the learning of students (Ladson-Billings, 1994; Lucas, Henze, & Donato, 1990; Nieto, 1996). Skill dimension is yet another component of this scale. Skill can be defined as the use of the appropriate intervention to carry out education with a critical multicultural approach (Acar-Çiftçi, 2016). The attitude and skill dimension scores of the academicians were higher both in terms of the general scale and in terms of sub-dimensions of the scale in comparison, to their knowledge and awareness dimension scores. Furthermore, the results of this study show that the gender variable led to a significant difference in favor of female academics both in the skill and attitude dimensions and in terms of the general scale. The study conducted by Yavaş-Bozkurt et al. (2013) revealed that the perceptions of academics on the skill dimension of the Multicultural Education Competences Scale mean of skill was 3.85, and the result of this study show that was mean of skill was 3.96. Both studies have determined female academicians means were higher than male academicians. Additionally, this study found out that the ethnic origin variable caused a difference in the attitude dimension, and the scores of the academics whose ethnic origin was not Turk were higher.

Teachers are required to eliminate negative perceptions regarding race and ethnicity, and to exhibit positive attitudes towards all races, ethnic groups, genders, religions and lifestyles, according to Banks (1993; 2012). Giroux (1988), who defined teachers as intellectuals, argues that teachers should resist their traditionally defined roles in schools, and a role of a teacher is to become an active participant and a transformative teacher to “shape the purposes and conditions of the school”, and should create conditions to enable their students to become informed and brave citizens who challenge the disparity and make something promising (p. 126). Briefly, the approaches within critical multiculturalism argue that social structures and institutions are currently unequal and unjust; and schools, which are among the main social institutions, they reproduce race, gender, class and other forms of inequality.

Individuals who feel and experience this situation the most are impoverished children, girls, non-native speakers of Turkish, individuals with special needs, children who have learning difficulties, children of seasonal agricultural workers, child laborers, people under risk, LGBTIs, Romans, migrant and refugee children, children who have differences from dominant culture their ethnic origins, language, religions.

Among the academicians who participated in this study, it is seen that the awareness, knowledge, attitude, and skill levels of academicians with different ethnic backgrounds and mother languages, and in addition female academicians were higher. As can be seen from these results, these groups are the groups generally faced with discriminatory practices. To further increase the awareness, knowledge, attitude and skill levels of all academicians, it may be appropriate to organize in-service training programs to improve these competencies. Because, there is a need for making a change in the philosophy of curriculums, their content, pedagogy, and

evaluation and in intellectual challenges to enable all students in a classroom with a different race, language, religion, and ethnic background and so on (NAME, 2019).

In fact, this is a reform movement. One way of making permanent and long-term changes to train teachers who can overcome the problems discussed above is the establishment of consistent curriculums both in schools and teacher education through a common vision. Such a large-scale reform movement can only be realized by the cooperation of academics, intellectuals, non-government organizations, all community representatives and policymakers.

Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenler okkltrl Eğitim için Ne Kadar Hazırlar

Giriş

Araştırmalar, Türkiye'de eğitime erişim ve devam etme sorunları ile karşı karşıya kalan çeşitli grupların olduğunu göstermektedir. Bu gruplar arasında fakir çocuklar, kızlar, anadili Türkçe olmayanlar, özel ihtiyaçları olan kişiiler, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, mevsimlik tarım işiilerinin çocukları, ocuk işiiler, risk altındaki insanlar, LGBTİ+lar, Romanlar, geçici koruma altında olan Suriyeli ocuklar ve zorla göç sonucunda Türkiye'ye Irak, Afganistan ve Somali ülkelerinden gelen çocuklar yer almaktadır (Eğitim Reformu Girişimi) [ERG], 2018a).

Günümüzde Türkiye'de, tarihinin herhangi bir zamanından daha fazla sayıda ocuk okula gidiyor ve daha fazla ocuk ilkokuldan ortaöğretime ve daha ötesine ilerliyor olmasına rağmen Türkiye'de hala%100 okul kayıt oranlarına ulaşılamamıştır. Eğitim İzleme Raporuna göre (ERG, 2018a); Türkiye'de 2017-18 eğitim ğretim yılı itibariyle, okul öncesi eğitime 5 yaş için net kayıt oranı%66,9 olmuştur. Bu, 5 yaş grubundaki ocukların%33,1'inin okul öncesi eğitime katılmadığını göstermektedir. 2017-18 yıllarında bu oran ilköğretimde%91,5'e yükselirken, ortaokulda net okullaşma oranı önceki yıla gre%94,5'e düşmüştür. 2016-17 yıllarında orta ğretimde%82,5 net katılım oranı 2017-18 dneminde%83,6'ya yükselmiştir. Raporda, tüm bu seviyelerde eğitime katılımda önemli bir cinsiyet farklılığı olmamasına rağmen, bölgeler ve iller arasındaki farklılıkların sürdüğü belirtilmektedir.

Okula devam oranları, devamsızlık, sınıf tekrarı ve erken terk oranları, eğitime erişimin önemli göstergeleridir. Türkiye, Avrupa'nın en erken okulu terk oranlarına sahip -kadınlar iin%31 ve erkekler iin%34- olan ülkedir (ERI, 2018a). Toplumsal cinsiyet kavramı "kültüre, rollere, davranışlara ve kadınlar ile erkekler, kızlar ve erkekler arasında kurulan ilişkilerin yanı sıra toplumsal bir yapıya dayalı sosyal sözleşmelere" işaret etmektedir (Krieger, 2003; Hernandez ve Blazer, 2006). Küresel Toplumsal Cinsiyet Açığı Raporu'nda (Dünya Ekonomik Forumu, [WEF], 2018), 2006 yılında bu endekste 105'inci sırada yer alan Türkiye'nin son on iki yılda 25 sıra gerilediği belirtilmektedir. Rapor'a göre; Türkiye "Kadınların ekonomiye katılımı ve fırsat eşitliği" konusunda 149 ülke arasında 131'inci sırada yer alırken, eğitimde 106, sağlıkta 67 ve siyasi glenmede 113'nc sırada yer almaktadır. Ayrıca, Aratemur imen ve Bayhan'a göre (2018) cinsiyet eşitliği ile ilgili ders kitaplarının içeriğinde bir gerileme vardır ve cinsiyete duyarlı içeriklerin ve eğitim yaklaşımlarının bu içeriklere dahil edilmesi bir zorunluluktur.

Türkiye, Orta Doğu bölgesindeki kayıtlı tüm Suriyeli mltecilerin%64'ne ev sahipliği yapmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [UNHCR], 2018a). Türkiye'deki UNHCR Temsilciliği'ne göre, Ekim 2018'de, Irak'tan 142.000, Afganistan'dan 170.000, İran'dan 39.000, Somali'den 5.700 ve diğer ülkelerden 11.700 olmak üzere toplam 370.416 okul çağında sığınmacı ve mülteci bulunmaktadır (UNHCR, 2018b). MEB'e göre, Türkiye'de okul ağındaki 1.047.536 Suriyeli ocuğun, 580.877'i Aralık 2018'e kadar okula kaydedilmiştir (MEB GDLL, 2018). Suriyeli ocukların 2017-18 döneminde okullaşma oranları bir önceki yıla gre% 62 oranında artmış olmasına rağmen, Ekim 2018 itibariyle hala 407.906 Suriyeli ocuğun eğitime erişemediği ifade edilmektedir (ERG, 2018a).

Eğitime erişim ve devam etme konusunda bazı problemleri olan başka bir grup insan LGBT+'lardır. Yetişkinlerle yapılan bir araştırmaya göre, LGBTİ+ bireylerin%67,4' 18 yaşından önce eğitimde cinsel yönelimleri ve/veya cinsiyet kimlikleri nedeniyle olumsuz yorumlar ve/veya tepkiler aldığını belirtmektedir. Ayrıca, ankete katılan 2.875 kişinin%8'i cinsel kimlikleri ve/veya yönelimleri nedeniyle okulu bırakmak zorunda kaldıklarını söylemiştir. (ERG, 2018a; Yılmaz ve Göçmen, 2015).

Çocukların zel eğitim hizmetlerine erişimleri, bir eğitim sisteminin ne ölçüde kapsayıcı olduğunun göstergelerinden biridir (ERG, 2018a). 2017 yılında; özel eğitime ihtiyaç duyan 437.847 ğrenci belirlenmiştir (MEB, 2017a). İlköğretim düzeyinde toplam 293 169 ğrenci ve ortaöğretim düzeyinde toplam 66 727 ğrenci, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Ancak, okul dışındaki engelli çocukların sayısı tam olarak bilinmediğinden, engelli çocukların ne kadarının örgün eğitime erişimi olmadığı bilinmemektedir (ERG 2018a).

Sosyal bilimler alanında çalışanlar, sosyal sınıfı tanımlamaya ilişkin kriterler üzerinde anlaşmaya varma konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitim alanında, sosyal sınıf uzun süredir eğitim başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Persell,1977; 2010). Araştırmacılar genellikle bir kişinin veya ailenin eğitim düzeyi, mesleği, mesleki unvanı ve gelirleri hakkında anket soruları sorarak sosyal sınıfı tanımlamaktadır (Persell, 1977; 2010). İstisnalara rağmen, sosyal sınıf geçmişi daha yüksek olan öğrenciler, düşük sınıf geçmişi olan öğrencilere kıyasla daha iyi notlar alma eğilimindedir ve eğitim sistemi içinde daha uzun süre kalmaktadırlar (Persell, 2010). Türkiye'de okulu terk etmenin temel nedenlerinden biri ailenin gelir düzeyidir (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013; MEB & UNICEF, 2013). Türkiye, 1992 yılında Uluslararası ocuk Emeğini nleme Programına (IPEC) katılan ilk altı ülkeden biri olmuştur. Aradan geçen yıllar boyunca ocuk işiiliğinde düşüş olmasına rağmen, mevsimlik tarım işilerinin çocuklarında hâlâ bir sorundur. Yoğun alışma dönemlerinde çocuklar düzenli olarak okula devam edememekte, derslerine geri kalmakta ve okula döndüklerinde bunu telafi edememektedirler.

Ekonomik ve sosyal nedenlerden ötürü, yetişkin mevsimlik işçilerin çocukları genellikle ebeveynlerine eşlik etmektedir. Sonuç olarak, ebeveynleri ve diğer yetişkinlerle birlikte olan çocuklar, ailelerinin geçimini sağlamak için yaşlarına uygun olmayan işlerde çalışmaya başlamaktadırlar. 15 yaşın altındaki çocuklar, mevsimlik tarım endüstrisi, tekstil, mobilya gibi birçok sektörde çalışmaktadır. Özellikle mevsimsel tarımda çocukların çalışma yaşı 5'e düşmüştür (ERG 2008a).

Eğitim, bir bireyin yaşam şansını belirlemede rol oynayan en önemli bileşenlerden biridir. Bireyin işgücü piyasasındaki varlığı ve başarısı, demokratik vatandaşlık hazırlık süreci ve insanın gelişmesi üzerinde önemli bir etkisi vardır (Shields, 2017). Sosyolog E. Stanley Eitzen'e (1985, s. 263) göre, "yaşam şansı" kavramı, "yaşam döngüsü boyunca yaşama, ve yaşamdaki iyi şeyleri yaşama şansı" anlamına gelmektedir (Miller, 1992). Yaşam şansı; 1) daha iyi durumda olan insanlar satın aldıkları (iyi eğitim, iyi tıbbi bakım, rahat evler, iyi tatiller, her türlü uzmanlık hizmeti, güvenli ve tatmin edici meslekler vb.), ve 2) hayatı daha kolay, daha uzun, daha sağlıklı ve daha eğlenceli hale getiren şeylerden oluşmaktadır (Miller, 1992; Tumin 1973). Bu bağlamda, "yaşam şansı" kısaca bir çocuğun gelecekteki gücü, yetenekleri ve bir toplumun sosyal, ekonomik ve politik hayatına tamamen katılma yeteneği olarak tanımlanabilir.

Okul performansındaki farklılıklar okulun dışında meydana gelen eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır ve eğitim eşitsizliklerinin daha geniş sosyal eşitsizlikler sürdüğü sürece devam edeceği belirtilmektedir (Gamoran, 2007; Reay, 2010). Okullar, toplumsal eşitliği sağlamak için bir araç olarak ve aynı zamanda eşitsizliklerin çoğaldığı merkezi ortamlardır (Reay, 2010). Günümüzde okullardan beklenen, toplumun yarattığı bu eşitsizliklerin eğitim sistemi içinde eşitlenmesidir. Bu eşitsizliklerin belirli bir kısmı, bireylerin başlangıç pozisyonlarında rol oynayan süreçlerin adaletsizliğinden ve adaletsiz sosyal ve ekonomik sonuçların üretilmesinden kaynaklanmaktadır [(National Centre for Student Equity in Higher Education). (2011)]. 'Eşitlik' kavramı, herkese aynı müfredatı, değerlendirme, pedagoji ve entelektüel zorluğu sunarak öğrenciler arasındaki farklılıklara rağmen aynı sonuçları beklemek anlamına gelmektedir. Çokkültürlü öğrenmenin temelinde yer alan "hakkaniyet" ise, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme-öğretmenin sosyopolitik bağlamının tanınması ve alınan cevaba göre, her öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitim programına, değerlendirmeye, pedagojiye ve entelektüel zorluklara ulaşabilmesini garanti altına almak anlamına gelmektedir. [NAME], 2019).

Farklı bir ırk, dil, din ve etnik kökene, farklı sosyo ekonomik düzeye sahip tüm öğrencilerin hepsinin bir arada ve bir sınıfta öğrenmelerini sağlamak için, eğitim programlarının felsefesinde, içeriklerinde, pedagojisinde ve değerlendirmesinde ve ayrıca entelektüel zorluklarda bir değişikliğe ihtiyaç vardır. Çokkültürlü eğitim, bu zorlu süreci bütünleştirici bir yaklaşım sunarak kolaylaştırmayı ummaktadır. Sonuç olarak bu tür bir paradigma değişikliği eğitim sistemini de değiştirecek ve böyle bir paradigma değişimi doğal olarak öğretmen eğitim sistemini de değiştirecektir.

Bu çalışma, güç, bilgi, değerler üzerinde çatışmalar, kaynak eksikliği, kontrol, direnç, hegemonya ve eşitlik konularının ve farklı durumlarda kendilerini nasıl gösterdiklerine odaklanan eleştirel teori paradigmasına dayanmaktadır (Apple, 1996; Carr & Kemmis, 1986; Espinoza, 2007; Giroux, 1983; Larkin ve Staton, 2001; Paulston, 1977; Popkewitz ve Brennan, 1997; Rezai-Rashti, 1995). Eleştirel teorisyenler, eşitsizliği tedavi gerektiren sosyal bir hastalık olarak görmektedirler. Onlar için mülk, servet, gelir, eğitim, beceri, bilgi, saygı, etki, fırsatlar ve yaşam şansındaki mevcut eşitsizlikler- hepsi güçteki eşitsizliklere indirgenebilir- gereksizdir (Anderson, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Espinoza, 2007; Gans, 1973; Jencks ve arkadaşları, 1972; Roach, 1969).

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri konusundaki algılarını belirlemektir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Akademisyenler kendilerini eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri bağlamında nasıl algılamaktadırlar?

2. Akademisyenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterliklerine ilişkin algıları yaşlarına, cinsiyetlerine, etnik kökenlerine ve ana dillerine göre farklılık göstermekte midir ?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye 'de eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma aracılığıyla, akademisyenlerin algılarının hem ölçek genelinde, hem de cinsiyet, yaş, etnik köken ve ana dillerine göre incelenmeleri amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış ve bireyleri kendi koşulları altında tanımlama amaçlanmıştır. Araştırmada anket modeline göre nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Anket modelleri, geçmiş veya şimdiki bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bir birey veya nesne kendi koşullarında tanımlanır. Bunları değiştirme veya etkileme çabası yoktur (Karasar, 2009, s.77).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki toplam 193 kamu ve özel üniversitenin, 93'ünde yer alan eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya 328 akademik katılmıştır, ancak eksik anketler nedeniyle 230 anket değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Akademisyenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı (N = 246)

Değişken	Grup	f	%	Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	135	54,9	Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü	54	22,0
	Erkek	108	43,9		Fen Bilimleri Enstitüsü	21	8,5
	Cevapsız	3	1,2		Eğitim Bilimleri Enstitüsü	156	63,4
Yaş	30 yaş ve altı	47	19,1	Fakülte	Diğer	13	5,3
	31-40 yaş	92	37,4		Cevapsız	2	0,8
	41-50 yaş	65	26,4		Eğitim Fakültesi	224	91,1
	51 yaş ve üzeri	39	15,9		Diğer	11	4,5
	Cevapsız	3	1,2		Cevapsız	11	4,5
Etnik köken	Türk	212	86,2	Çalışma süresi	0-5 yıl	73	29,7
	Kürt	8	3,3		6-10 yıl	48	19,5
	Arap	7	2,8		11-20 yıl	69	28,0
	Çerkez	1	0,4		21 yıl ve üzeri	53	21,5
	Gürcü	1	0,4		Cevapsız	3	1,2
	Zaza	1	0,4				
	Diğer	12	4,9				
	Cevapsız	4	1,6				
Ana dili	Türkçe	227	92,3				
	Kürtçe	5	2,0				
	Arapça	4	1,6				
	Boşnakça	1	0,4				
	Zaza'ca	1	0,4				
	Diğer	5	2,0				
Cevapsız	3	1,2					

Araştırmaya katılan akademisyenlerin %54,9'u kadın %43,9'u erkektir ve yaşları daha çok 31-40 (%37,4) ile 41-50 (%26,4) yaşları arasında yoğunlaşmaktadır. Akademisyenlerin %86,2'si Türk kalan %13,8'i başka bir etnik kimliğe sahiptir. Anadil dağılımına bakıldığında ise akademisyenlerin %92,3'nün anadilini Türkçe olarak belirttiği görülmektedir. Akademisyenlerin görev yaptıkları fakültenin bağlı bulunduğu enstitüye bakıldığında, %22,0'sinin Sosyal Bilimler Enstitüsüne, %8,5'inin Fen Bilimleri Enstitüsüne, %63,4'ünün Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ve son olarak %5,3'ünün başka bir enstitüye bağlı oldukları görülmektedir. Akademisyenlerin %91,1 Eğitim Fakültesinde görev yaparken %4,5'i diğer fakültelerde çalışmaktadır. Bölüme ilişkin dağılıma bakıldığında ise

akademisyenlerin çok büyük bölümünün, %82,1 ile sosyal bir bölümde görev yaptığı anlaşılmaktadır. Son olara akademisyenlerin %29,7'si 0-5 yıllık, %19,5'i 6-10 yıllık, %28,0'i 11-20 yıllık ve %21,5'i 21 yıl ve üstü bir süre öğretim üyesi/görevlisi olarak çalıştığını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “*Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği*” ile toplanmıştır (Acar-Çiftçi, 2016). Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü kişisel bilgi formunu, ikinci kısmı ölçeği içermektedir. “*Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği*” (EÇEÖYÖ); farkındalık, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 42 maddeden oluşan ölçeğin tek boyutlu ölçek olarak kullanılması uygundur. Ölçek .85 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek geliştirme çalışması İstanbul ilinde farklı düzey ve branşlardaki 421 öğretmen ile yapılmıştır.

Yapı geçerliliği Açıklayıcı faktör analizi ile analiz edilmiş ve ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için kullanılan Keizer Meyer Olkin (KMO), ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, numunenin seçildiği evrende çok boyutlu bir özelliğe sahip olduğunu göstermiştir [KMO = .901; $X^2 = 9.748,766$; $sd = 780$ ve $p < .05$]. Ölçeğin birinci alt boyutu toplam varyansın %16,3'ünü, ikinci alt boyut toplam varyansın%14,6'sını, üçüncü alt boyut toplam varyansın%11,1'ini ve dördüncü boyut, toplam varyansın% 8,4'ünü açıklamaktadır. Genel olarak, ölçek toplam varyansın%50,3'ünü açıklamaktadır. Faktör analizinden sonra ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik analizi için maddeler arasındaki korelasyon Alpha modeliyle hesaplanmıştır. Faktör analizinden sonra bulunan ilk faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's alpha) $\alpha = .908$, ikinci faktör için $\alpha = .873$, üçüncü faktör için $\alpha = .872$, ve dördüncü faktör için, $\alpha = .775$ olarak bulunmuştur. Dört faktör için gerçekleştirilen madde analizinden sonra, 42 maddeden oluşan ölçek için güvenilirlik katsayısı (Cronbach'ın alfa) $\alpha = .845$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, maddelerin tek boyutlu (ölçek) altında da kullanılabileceğini ve ölçek içindeki maddeler arasında yüksek güvenilirlik olduğunu göstermektedir. EÇEÖYÖ 'nin bu çalışmaya uygunluğu madde analiziyle güvenilirliğine bakılarak incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Tablosu

Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı (α)
Beceri Boyutu	19	0,896
Bilgi Boyutu	8	0,776
Tutum Boyutu	9	0,806
Farkındalık Boyutu	6	0,724
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	42	0,815

Verilerin Toplanması

Araştırma grubu olması planlanan akademisyenlere ulaşabilmek için 93 eğitim fakültesinin web sayfaları araştırılmış ve 4382 akademisyenin e-posta adresine ve dolayısıyla tüm araştırma evrenine ulaşılmıştır. Ölçek tüm akademisyenlere "Survey Monkey" yazılımı ile gönderilmiştir. İlk iki hafta içinde yalnızca 187 akademisyenin ölçek sorularını cevapladığı tespit edilmiştir. Aynı ölçek tüm akademisyenlere tekrar gönderilmiştir. Bir ay sonra, bu çalışmaya 328 akademisyen katılmıştır, ancak eksik anketler nedeniyle 230 anket değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Anketlerle çalışmaya katılan akademisyenlerden elde edilen veriler SPSS 18.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) ile analiz edilmiştir. Verilerle herhangi bir istatistiksel işleme geçmeden önce, herhangi bir hata içerip içermediği ve verilerin araştırmanın amacına uygun ve belirlenen araştırma sınırları dahilinde olup olmadığı

kontrol edilmiştir. Araştırma verileriyle aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır: Örneği oluşturan akademisyenlerin demografik özelliklerinin bir özeti oluşturulması ve örneklem oluşturan sıklıkların (N) ve değişkenlerin yüzdesinin (%) hesaplanması Ortalama puanların hesaplanması (\bar{X}) ve akademisyenlerin EÇEÖYÖ ve alt boyutlarıyla ilgili standart sapma değeri (sd) hesaplanmıştır. Normallik dağılım varsayımının yanlış olduğu ortaya çıktığından, akademisyenlerin EÇEÖYÖ ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine, göre anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediklerini keşfetmek için parametrik olmayan bir Mann-Whitney testi yapılmıştır. Akademisyenlerin EÇEÖYÖ ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine, etnik kökenlerine ve ana dillerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek için U-sınırsız (bağımsız) bir örneklem t testi yapılmıştır. Akademisyenlerin demografik özelliklerinde etnik köken ve anadili (bağımsız değişken) değişkenleri analizden önce tekrar gruplanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri 0,05'ten ($p < 0,05$) küçük olduğu tespit edildiğinde, bağımsız değişkenler (kategoriler) grupları arasındaki fark ve korelasyonlar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde EÇEÖY farklı değişkenler açısından analiz edilerek, eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin algıları incelenmiştir. Birinci bölümde, akademisyenlerin EÇEÖY'ye yönelik algı düzeyleri genel olarak incelenmiş ve ikinci bölümde, akademisyenlerin EÇEÖY 'ye yönelik algı düzeylerinin cinsiyet, etnik köken ve anadil değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Birinci Alt Problem ile İlgili Bulgular

Akademisyenlerin kendilerini Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri bağlamında nasıl algıladıkları araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Table 3. Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cevaplarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (N = 246)

Boyut/Ölçek	\bar{X}	sd
Beceri Boyutu	3,91	0,48
Bilgi Boyutu	3,06	0,58
Tutum Boyutu	3,90	0,52
Farkındalık Boyutu	2,93	0,46
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	3,46	0,33

X: Arithmetic mean, sd: Standard deviation

Akademisyenlerin, Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutlar için verdikleri puanlara ilişkin ortalama puanların (\bar{X}) değerlendirilmesinde dikkate alınan puan aralığı aşağıda sunulmuştur

Seçenek	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00- 1,80
Katılmıyorum	1,81- 2,60
Kararsızım	2,61- 3,40
Katılıyorum	3,41- 4,20
Kesinlikle Katılıyorum	4,21- 5,00

Tablo 3'te gösterildiği gibi, EÇEÖYÖ'nin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara göre, akademisyenler kendilerini en fazla beceri ($\bar{X}_{Beceri}=3,91\pm 0,48$) ve tutum ($\bar{X}_{Tutum}=3,90\pm 0,52$) boyutunda yeterli bulmuşlardır. Akademisyenler, farkındalık boyutunda ($\bar{X}_{Farkındalık}=2,93\pm 0,46$) kendilerini en az yeterli bulmuş ve bilgi boyutu ($\bar{X}_{Bilgi}=3,06\pm 0,58$) bunu takip etmiştir. Tutum boyutu “Katılıyorum” düzeyinde, farkındalık ve bilgi boyutlarına ilişkin ortalama puanların “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin EÇEÖYÖ ile ilgili genel ortalama puanları ($\bar{X}_{Eleştirel\ Çokkültürlü\ Eğitim\ Öğretmen\ Yeterlilikleri}=3,46\pm 0,30$)’dur. Bu bulgu, bu ölçek kapsamında, çalışmaya katılan akademisyenlerin, seviye yüksek olmasa bile, kendilerini yeterli/ pozitif olarak algıladıklarını göstermektedir.

İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Akademisyenlerin kendilerini Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri bağlamında algılarının, cinsiyetlerine, etnik kökenlerine ve anadillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4 Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (n=229)

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Beceri Boyutu	Kadın	126	4,02	0,46	2,16	227	0,027*
	Erkek	103	3,79	0,49			
Bilgi Boyutu	Kadın	126	3,06	0,54	0,16	227	0,873
	Erkek	103	3,05	0,63			
Tutum Boyutu	Kadın	126	4,01	0,50	2,14	227	0,030*
	Erkek	103	3,77	0,53			
Farkındalık Boyutu	Kadın	126	2,91	0,46	1,02	227	0,310
	Erkek	103	2,97	0,47			
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	Kadın	126	3,55	0,31	2,07	227	0,034*
	Erkek	103	3,36	0,35			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Akademisyenlerin, cinsiyetlerine bağlı olarak, genel ve alt boyutlar bakımından EÇEÖY düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları yukarıda, Tablo 4’de verilmiştir. Görüldüğü üzere, akademisyenlerin cinsiyeti, onların beceri ve tutum alt boyutu ile EÇEÖY’nin geneli bakımından algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır ($p < .05$). Buna göre; kadın ve erkek akademisyenlerin, beceri boyutuna ilişkin algı düzeyleri farklı olup bu fark kadınlar lehinedir [$t(227) = 2,16$ ve $p < .05$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, kadın akademisyenlerin beceri düzeyleri erkek akademisyenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Kadın} = 3,84$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 3,51$). Kadın akademisyenler, EÇEÖY temelinde kendilerini beceri boyutunda daha yeterli algılamaktadır. Kadın ve erkek akademisyenlerin, tutum boyutuna ilişkin algı düzeyleri de farklı olup bu fark yine kadın akademisyenler lehinedir [$t(227) = 2,14$ ve $p < .05$]. Kadın akademisyenlerin tutum boyutuna ilişkin ortalama puanları erkek akademisyenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Kadın} = 4,01$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 3,77$). Son olarak, kadın ve erkek akademisyenlerin, genel olarak da EÇEÖY düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın yine kadın akademisyenler lehine olduğu bulunmuştur [$t(227) = 2,07$ ve $p < .05$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın akademisyenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın} = 3,55$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 3,36$).

Tablo 5. Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının etnik köken değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney testi (n=228)

Boyut/Ölçek	Etnik Köken	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Beceri Boyutu	Türk	200	105,25	19787,50	1,43	0,153
	Diğer	28	123,75	3217,50		
Bilgi Boyutu	Türk	200	108,48	21045,00	2,11	0,035*
	Diğer	28	135,55	3931,00		
Tutum Boyutu	Türk	200	111,03	22206,00	2,13	0,033*
	Diğer	28	139,29	3900,00		
Farkındalık Boyutu	Türk	200	113,92	22670,00	0,05	0,960
	Diğer	28	114,57	3208,00		
	Türk	200	94,08	15899,50		

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Diğer	28	117,56	2821,50
---	-------	----	--------	---------

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Akademisyenlerin etnik kökenlerine bağlı olarak, ölçek geneli ve alt boyutlar bakımından Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-Whitney testi sonuçları yukarıda, Tablo 5’de verilmiştir. Akademisyenlerin etnik kökeni, onların, bilgi ve tutum alt boyutu ile EÇEÖYÖ’nin geneli bakımından algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre; etnik kökenin, akademisyenlerin bilgi boyutunu farklı algılamalarına neden olduğu bulunmuştur ($Z=2,11$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, etnik kökeni Türk olmayan akademisyenlerin EÇEÖYÖ açısından bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Türk=108,48$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=135,55$). Etnik kökenin, akademisyenlerin tutum boyutunu algılama düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($Z=2,13$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, etnik kökeni Türk olmayan akademisyenlerin EÇEÖYÖ açısından tutum düzeylerine ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Türk=111,03$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=139,29$). Etnik kökeni Türk olan ve olmayan akademisyenlerin, ölçek genelinde yeterlik düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın yine Türk olmayan akademisyenler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=2,03$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kendisini Türk olarak tanımlamayan akademisyenlerin yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Türk=94,08$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=117,56$).

Tablo 6. Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının anadil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney testi (N=229)

Boyut/Ölçek	Anadil	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Beceri Boyutu	Türkçe	213	108,76	21970,00	0,21	0,838
	Diğer	16	112,20	1683,00		
Bilgi Boyutu	Türkçe	213	109,95	22980,00	2,20	0,028*
	Diğer	16	148,00	2220,00		
Tutum Boyutu	Türkçe	213	114,22	24329,00	0,65	0,515
	Diğer	16	125,38	2006,00		
Farkındalık Boyutu	Türkçe	213	113,06	24082,00	2,15	0,031*
	Diğer	16	134,93	2024,00		
Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Türkçe	213	96,71	17698,00	2,19	0,027*
	Diğer	16	123,69	1608,00		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Akademisyenlerin anadillerine bağlı olarak, genel olarak ve alt boyutlar bakımından EÇEÖYÖ düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-Whitney testi sonuçlarına (Tablo 6) göre, akademisyenlerin anadilinin, onların, bilgi ve farkındalık alt boyutu ile EÇEÖYÖ geneli bakımından algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin bilgi boyutu puanlarının farklı olduğu bulunmuştur ($Z=2,20$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin ölçek genelinde de bilgi boyutu puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Sıra Ortalaması $Türkçe=109,95$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=148,00$). Akademisyenlerin anadilinin, farkındalık boyutu puanlarında farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($Z=2,15$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin farkındalık düzeylerine

ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{Türkçe}=113,06$ ve Sıra Ortalaması $D_{Diğer}=134,93$). Anadili Türkçe olan ve olmayan akademisyenlerin, EÇEÖY düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın yine anadili Türkçe olmayan akademisyenler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=2,19$ ve $p<.05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin EÇEÖY düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{Türkçe}=96,71$ ve Sıra Ortalaması $D_{Diğer}=123,69$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ırk, etnik köken, cinsiyet sosyal sınıfı, dil, cinsel yönelim ve yeteneklerle ilgili eşitsizliklerini ortadan kaldırmak için bir araç olarak tanımlanmaktadır (Banks & Banks, 2005; Ukpokodu, 2008). Öğretmen yeterlikleri ise, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken "bilgi, beceriler ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır" (MEB, 2017, 9). Bu bağlamda eleştirel çok kültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf, dil, cinsel yönelim ve yetenekleri ile ilgili eşitsizliklerinin okullar aracılığıyla giderilmesine aracılık edecek, öğretmenlerin sahip olması gereken "farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamaya, yukarıdaki tanımlarda yer almayan farkındalık kavramına eklenmiştir. Çünkü eleştirel kuramın merkezindeki eleştirel bilinç kavramı (Freire 1970), "sosyal adalete ulaşma yolunda ilk adımdır. Eleştirel bilinç kavramı, ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gücün insan ilişkilerini ve dünyayı görme ve anlama biçimini nasıl şekillendirdiğinin farkındalığı anlamına gelir" (Mthethwa-Sommers 2014, s.11). Eleştirel teorisyen Hooks (1994), bireyin, sadece ırkçı, cinsiyetçi, heteroseksist ve seçkin bir toplumun bir ürünü olduğunun farkında olduğu ve bunu kabul ettiği zaman, herkes için daha adil bir toplum yaratmaya çalışmaya başlayabileceğinin belirtmektedir (Mthethwa-Sommers 2014).

Bu araştırmanın verileri "Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" (CMETCS) (Acar-Çiftçi, 2016) ile elde edilmiştir. Ölçek farkındalık, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlerden bu yeterliliklere ve daha fazlasına sahip olmaları beklenmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, eğitim fakültelerinde çalışan ve çalışmaya katılan akademisyenlerin kendilerini EÇEÖYÖ kapsamındaki yeterliklere sahip olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Ölçeğin ileri görüşlü vizyonu ve akademisyenlerin kendilerini yeterli olarak algılayışları geleceğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü eleştirel pedagojiye göre, öğrenme ve öğretme, eleştiri ve sorgulama süreçleridir ve iyimser bir dille sosyal bir hayal yaratır. Dolayısıyla bu "olasılık dili" öğrenmeyi uygun, eleştirel ve dönüştürücü hale getirme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir (McLaren, 2014).

Akademisyenler ile çok kültürlü eğitim üzerine yapılan önceki araştırmalar; öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitime büyük önem verdiklerini (Demir, 2012), çok kültürlü eğitime olumlu baktıklarını (Koç-Damgacı ve Aydın, 2013), eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı genel anlamda olumlu bir tutum sergilediklerini (Günay , Aydın, Koç-Damgacı, 2015) ve akademisyenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri ortalamalarının kullanılan ölçeğe göre oldukça yüksek olduğu göstermektedir (Yavaş-Bozkurt, Ekşi ve Alcı, 2013). Bu çalışmanın içeriği önceki çalışmalardan farklı olsa da, tüm çalışmaların sonuçlarının daha adil ve eşit bir toplum için umut verici olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, akademisyenlerin kendilerini EÇEÖYÖ'in bir alt boyutu olan farkındalık bileşenine göre kısmen yeterli gördüklerini göstermektedir. Yavaş-Bozkurt ve ark. (2013), çok kültürlü eğitim yeterlilik ölçeğinin farkındalık boyutunda akademisyenlerin algılarının bilgi ve beceri boyut puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar arasındaki fark, her iki ölçekte yer alan farkındalık kavramındaki farkla ilişkilendirilebilir. Çokkültürlü Eğitim Yeterlilikler Ölçeğinde farkındalık boyutu, öğretim üyelerinin çok kültürlü farkındalık düzeylerini değerlendirmiştir (Başbay ve Kağnıcı, 2011) ve bu çalışmada ise, eleştirel farkındalık düzeylerine yönelik algılarını incelemiştir. Farkındalık ve eleştirel farkındalık, farklı anlamlar içeren farklı kavramlardır. Çünkü bir toplumun çokkültürlü olduğunu fark etmek ile gruplar arasındaki eşitsizliklerin ve insan ilişkilerinin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik güç tarafından nasıl şekillendiğini fark etmek farklıdır.

Garcia'ya (2017) göre, etnik gruplar ve etnik köken, tarihin belli anlarında sosyal koşullar altında oluşan sosyal yapılandırılmış kimliklerdir. Etnik grupları tanımlamak için kullanılan kültürel özellikler değişkendir; konuşulan belirli dilleri, uygulanan dinleri ve farklı kıyafet, diyet, gelenekler, tatiller ve diğer farklı belirteçleri içerir. Dil, kimliğin en önemli sosyal ve kültürel işaretlerinden biridir. Bu nedenle, bu çalışmada EÇEÖYÖ aracılığıyla

akademisyenlerin algılarının etnik köken ve anadil değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma, anadil değişkeninin bilgi ve farkındalık boyutlarında önemli bir fark yarattığını ve ana dili Türkçe olmayan akademisyenlerin puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bilgi, EÇEÖYÖ bileşenlerinin başka bir alt boyuttur. Eleştirel çok kültürlü eğitim yaklaşımına göre, herhangi bir bilgi türü bağlamsaldır ve yalnızca belirli bir perspektifte anlam ifade eder. Bilgi, insanların sosyal, kültürel ve güç durumlarını yansıtır ve bunu bilen kişinin bağlamına göre, bu bilgi her zaman cinsiyet, sınıf, etnik köken ve benzeri gibi değişkenlerden biriyle tanımlanır ve onaylanır (Banks, 1993; Tetreault, 1993). Ayrıca bu çalışma, bilgi boyutunun puanlarının genel ölçek açısından genellikle daha düşük olduğunu göstermektedir; ancak etnik köken ve ana dili Türkçe olarak belirtilmeyen akademisyenlerin bilgi boyutu puanları daha yüksektir. Eleştirel yaklaşımlara göre, bilginin değeri yoktur, ancak kültür, tarih, etnik yapı ve dil bağlamında şekillenir (Giroux, 1998, Mthethwa-Sommers, 2014).

Ölçekte tutum, bireyin zihinsel farkındalık ve bilgi aşamasında yarattığı anlayışla duygusal ve davranışsal tepkilerin ön-önerisi olarak tanımlanmaktadır (Acar-Çiftçi, 2016). Araştırmalar, olumlu tutumların öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Ladson-Billings, 1994; Lucas, Henze ve Donato, 1990; Nieto, 1996). Beceri boyutu bu ölçeğin bir başka bileşenidir. Beceri, çok kültürlü bir yaklaşımla eğitimi yürütmek için uygun müdahalenin kullanımı olarak tanımlanabilir (Acar-Çiftçi, 2016).

Akademisyenlerin tutum ve beceri boyut puanları hem genel ölçek açısından hem de bilgi ve farkındalık boyut puanlarına göre daha yüksektir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları, cinsiyet değişkeninin hem beceri hem de tutum boyutları ve genel ölçek açısından kadın akademisyenler lehine anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. Yavaş-Bozkurt ve ark. (2013), Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik Ölçeği, akademisyenlerin beceri ortalamalarının 3.85 ve EÇEÖYÖ 3.96 olduğunu göstermiştir. Her iki çalışmada da kadın akademisyenlerin ortalamalarının erkek akademisyenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, çalışmada etnik köken değişkeninin tutum boyutunda bir değişikliğe neden olduğu ve etnik kökenli Türk olmayan akademisyenlerin puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin ırk ve etnik kökene ilişkin olumsuz algılarını ortadan kaldırmaları ve Banks'a göre (1993; 2012) tüm ırklara, etnik gruplara, cinsiyetlere, dinlere ve yaşam tarzlarına karşı olumlu tutum sergilemeleri gerekmektedir. Öğretmenleri entelektüel olarak tanımlayan Giroux (1988), öğretmenlerin okullarda geleneksel olarak tanımlanmış rollerine direnmesi gerektiğini ve öğretmenin rolünün “okulun amaçlarını ve koşullarını şekillendirmek için aktif bir katılımcı ve dönüştürücü bir öğretmen olmak” ve öğretmenin rolünün öğrencilerinin, eşitsizliğe meydan okuyan ve ümit verici şeyler yapan bilgi sahibi ve cesur vatandaşlar olmalarını sağlayacak koşullar yaratmak olduğunu savunmaktadır (s. 126). Kısaca, eleştirel çokkültürlülük içindeki yaklaşımlar, sosyal yapıların ve kurumların şu anda eşitsiz ve adaletsiz olduğunu ve temel sosyal kurumlar arasında yer alan okulların, ırk, cinsiyet, sınıf ve diğer eşitsizlik biçimlerini yeniden ürettiğini savunmaktadırlar.

Bu durumu en çok hisseden ve yaşayanlar, yoksul çocuklar, kızlar, yerli dili Türkçe konuşanlar, özel ihtiyaçları olan kişiler, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, çocuk işçiler, risk altındaki insanlar, LGBTİ'ler, Romalılar, göçmen ve mülteci çocuklar, egemen kültürden etnik kökenleri, dilleri, dinleri farklı olan çocuklardır.

Araştırmaya katılan akademisyenler arasında, farklı etnik köken ve ana dilleri olan akademisyenlerin ve ayrıca kadın akademisyenlerin farkındalık, bilgi, tutum ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi, bu gruplar genel olarak ayrımcı uygulamalarla karşı karşıya kalan gruplardır. Tüm akademisyenlerin farkındalık, bilgi, tutum ve beceri düzeylerini daha da arttırmak, bu yeterlikleri geliştirmek için hizmet içi eğitim programları düzenlemek uygun olabilir. Çünkü, bir sınıftaki tüm öğrencilerin farklı bir ırk, dil, din ve etnik kökene sahip bir sınıfta olmasını sağlamak için, müfredat felsefesinde, içeriklerinde, pedagojisinde ve değerlendirmesinde ve entelektüel zorluklarda değişiklik yapma ihtiyacı vardır. (NAME; 2019)

Ayrıca, bu bir reform hareketidir. Bu sorunların üstesinden gelebilecek öğretmenleri yetiştirmek için kalıcı ve uzun vadeli değişiklikler yapmanın bir yolu hem okullarda hem de öğretmen eğitiminde ortak bir vizyonla tutarlı eğitim programlarının oluşturulmasıdır. Böyle büyük çaplı bir reform hareketi ancak akademisyenler, aydınlar, sivil toplum kuruluşları, tüm topluluk temsilcileri ve politika yapımcıların iş birliğiyle gerçekleştirilebilir.

References

- Acar-Ciftci, Y. (2016). Critical Multicultural Education Competencies Scale: A Scale Development Study. *Journal of Education and Learning*, 5(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p51>
- Aratemur Çimen, C. A. & Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması. (*Secularism and gender equality research in changing textbooks*).Karşılaştırmalı Eğitim Derneği. Ekim 2018
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* 19 (p. 3–49). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Banks, J.A., Suárez-Orozco, M.M., & Ben-Peretz, M. (Eds) (2016). *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Başbay, A., ve Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması * (*Perceptions of Multicultural Competence Scale: A Scale Development Study*). *Education and Science*, 2011, Vol. 36, No 161.
- Demir, S., (2012). Demir S., "Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi", (*Importance degree of multicultural education according to Erciyes University faculty members*) *Turkish Studies*, vol.7, pp.1453-1475.
- Education Reform Initiative (ERI) (2018a). Eğitim İzleme Raporu 2017-2018. (*Education Monitoring Report 2017-2018*) İstanbul: ERG.
- Education Reform Initiative (ERI). (2018b). *Community Building Through Inclusive Education* İstanbul: ERG.
- Erdem, M. D., Kaya I. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün Eğitim Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Eğitimleri Ve Okul Yaşantıları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (*Evaluation of Teacher's Views on Education and School Life of Syrian Children within the Scope of Formal Education*) *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 5 Issue 3, p. 463-476. Doi: 10.18298/ijlet.2071.
- Eurostat (2018a). Early leavers from education and training by sex. July 2018, Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/T2020_40
- Espinoza, Oscar (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process' *Educational Research*, Vol. 49, No. 4, December 2007, pp. 343 – 363 <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum Intl.
- García, J., D. (2017). *Perspectives: An Open Invitation to Cultural Anthropology* Edited by Nina Brown, Laura Tubelle de González, and Thomas McIlwraith. American Anthropological Association. <http://www.perspectivesanthro.org>
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey Publishers Inc.
- Günay, R., Aydın, H., Koç Damgacı, F. (2015). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları (*Metaphoric perceptions of faculty members' regarding multicultural education*) *Journal of the Institute of Social Sciences Cankiri Karatekin University*, 2015, Vol. 6 Issue 1, p291-312. 22p.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Arasturma Yöntemi*, 15. Basım [*Scientific research method (15th ed.)*], Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koç-Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. (*Perceptions of higher education faculty members on multicultural education in Turkey*) *Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 21 (2013) 314-331
- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. State University of New York Press, SUNY series,

- McLaren, P. (2014). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (6th ed.). Herndon, VA: Paradigm Publishers.
- MoNE, (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023, (*Teacher Strategy Document, 2017-2023*).Ankara: MEB
- MoNE GDLL (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. (*Educational services for students under temporary protection*) December 2018 https://hbgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/23093037_22-Ekim_-2018__Ynternet_BYlteni.pdf
- MoNE & UNICEF (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. EDUSER Danışmanlık, Aydoğdu Ofset Matbaacılık: Ankara, Türkiye.
- Miller, M., A. (1992). 'Life Chances' Exercise. *Teaching Sociology*, Vol. 20, No. 4, Gifts: 20 Great Ideas for Teaching Sociology(Oct., 1992), pp. 316-320 Published by: American Sociological Association. <https://doi.org/10.2307/1318978>
- Mthethwa-Sommers, S. (2014). *Narratives of Social Justice Educators*. Standing Firm Springer, Cham.
- NCSEHE (National Centre for Student Equity in Higher Education). (2011). Progress report: 2008–2011. Adelaide
- Persell, C. H. (2010). Social Class and Educational Equality. In Banks, J. A., & Banks, C. A. (Ed.) *Multicultural education: Issues and perspectives*. 8th Edition, Wiley Global Education.
- Reay D, Crozier G and Clayton J (2010) 'Fitting in' or 'standing out: Working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal* 36(1): 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Shields L. (2017). Stanford Encyclopedia of Philosophy (2017). Equality of Educational Opportunity <https://plato.stanford.edu/entries/equal-ed-opportunity/#Disa>
- Taş, A, Selvitopu, A., Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice* 13(3), 1561-1565.
- NAME. (The National Association for Multicultural Education) (2018). What is Equity? Retrieved from: https://www.nameorg.org/learn/what_is_equity.php
- Ukpokodu, O. N. (2008). Teachers reflections on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice. *Journal of Interactive Online Learning*, 7, 227–255. Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.3.5.pdf>
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2018a). Syria Regional Refugee Response. December, <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2018b). Key facts and figures: October 2018. December 2018, <https://www.unhcr.org/tr/en/unhcr-turkey-stats>
- WEF (The World Economic Forum). (2018). The Global Gender Gap Report. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2018/>
- Yavaş-Bozkurt, A., Eksi, G. ve Alci, B. (2013). Multicultural competence level of university instructors: A perspective from a Turkish context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 415-421

Classifying the Variables of Merit-Based Training, Appointment and Evaluation System of Administrators According to CHAID Analysis

Ramazan GÖK*^a

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.507641

Article History:

Received: 03.01.2019

Accepted: 08.10.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Meritocracy,
Educational Administrators,
Chaid Analysis.

Article Type: Research Article

Abstract

This study aims at examining meritocracy in Turkish education system concerning the qualifications of effective directors as well as classifying the variables of merit-based training, appointment and evaluation system of directors according to CHAID Analysis. In this study quantitative research, 532 valid surveys were evaluated. The study drew upon CHAID Analysis, which is one of the multivariate analysis methods used in the classification of variables. Research results showed that these four independent variables (merit, training, appointment and evaluation system) related to the merit system are effective in classifying the directors as possessing high or low merit levels according to their qualifications. One of the most important results obtained from CHAID Analysis is that a merit-based training system ensures training of more directors whose merit levels are high. Moreover, it is observed that a merit-based evaluation system is effective in classifying the directors according to their merit levels and the directors whose merit levels are high should be appointed preferentially. Determining the perceptions of the candidates in director training and appointment process and taking into consideration those who have positive high perceptions regarding merit while including them into administration system is important in terms of a healthy and effective education management.

Liyakat Esaslı Yönetici Yetiştirme, Atama ve Değerlendirme Sistemi Değişkenlerinin CHAID Analizi ile Sınıflandırılması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.507641

Makale Geçmişi:

Geliş: 03.01.2019

Kabul: 08.10.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Liyakat,
Eğitim Yöneticisi,
Chaid Analizi.

Makale Türü: Araştırma
Makalesi

Öz

Bu çalışma liyakatlı yönetici niteliklerine ilişkin Türk eğitim sistemi'nde meritokrasi, liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi değişkenlerinin chaid analizi ile sınıflandırılmasını amaçlamaktadır. Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırma da 532 anket değerlendirmeye alınmıştır. Değişkenlerin sınıflandırılmasında kullanılan çok değişkenli analiz yöntemlerinden chaid analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, liyakat sistemine ilişkin bu dört bağımsız değişkenin (liyakat, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi) yöneticileri niteliklerine göre liyakat düzeyi yüksek ve liyakat düzeyi düşük olarak sınıflandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Chaid analizinden elde edilen en önemli sonuçlardan birisi liyakatlı bir yetiştirme sistemi ile liyakat düzeyi yüksek daha çok yönetici yetiştirilebileceğidir. Ayrıca liyakatı temel alan bir değerlendirme sisteminin de yöneticileri liyakat düzeyine göre sınıflandırmada etkili olduğu, liyakat düzeyi yüksek olanların öncelikli atanması gerektiği görülmüştür. Yönetici yetiştirme ve atama sürecinde adayların liyakat algılarının belirlenmesi ve liyakata ilişkin olumlu yüksek algıya sahip olanların yöneticilik sistemine dâhil edilirken dikkate alınması sağlıklı ve etkili bir eğitim yönetimi açısından önem taşımaktadır.

*Corresponding Author: rmzngk07@hotmail.com, ramazangok@akdeniz.edu.tr

^a Assist. Prof. Dr., Akdeniz University Faculty of Education Department of Educational Sciences Antalya, Turkey
<https://orcid.org/0000-0002-5432-8971>

Introduction

The idea that people can shape their own future through education has been influential in developed countries. While a direct relationship between education and development is not established in pre-industrial societies, it is thought that education is directly related to development and income in industrial and information societies. The fact that people take their rightful place as a result of their actions, activities and the education they receive shows the direct relation between education and social development. Accordingly, there is a direct relation between the education a person receives and the social status that he/she achieves. This can only be possible through meritocracy (Young, 1961, p.11).

Many observants believe that intellectual qualities are significant indicatives of professional success. Therefore, social class differences related to occupational skills and qualifications are increasing (Weakliem, McQuillan & Schauer, 1995, p. 271). The gradual disappearance of jobs based on manual labor and the rising importance of non-manual labor jobs have brought along the problem of workforce. The institutions that ensure the quality of the workforce are schools, which make it possible to educate the individuals who are necessary for the skilled workforce using the best way. Documenting these skills will take place in education institutions and therefore, the ones who are “the most qualified” will be able to achieve the most important social statuses. For this reason, meritocracy advocates that social success may come from all ranks of society and that the most qualified and the best should accede (Goldthorpe, 1998).

In the studies done throughout the field, it is found out that assistant directors find the efficiency of directors at the school sufficient in the dimension of technical competencies in the first row, humanistic competencies in the second row and cognitive competencies in the third row respectively. Thus, according to findings, the opinion of assistant directors about the competencies of school directors come out as that they find the directors sufficient. However, it is seen that in the dimension of cognitive competency school directors have less sufficiency compared to other competencies, relatively. Cognitive competency is about decision-making and analytical thinking abilities of the school directors (Aydın, 2000). According to this, analytical thinking abilities of high school directors are in lower levels compared to other abilities. It is because of that assistant directors may seem school directors as a responsible implementer for doing everything according to law and regulations. School directors must be able to find both creative solutions and comply to legislation against the problems occurred. It is a need for the managers taking place in the education system to have an attitude in this manner. According to the research of Asar (2014), managers see themselves sufficient most in the subscale ‘communication with people-working efficiently.’ In the study of Ağaoğlu and at all (2012), school directors see themselves sufficient most in the dimensions of communication with people -working efficiently, an effective organizational management, the management of curriculum and setting, preparation of professional services and an efficient school building and environment.

It is striking to see the existence of studies which mention that meritocratic understanding remains only experimental and quantitative in literature review and that meritocratic- based practices are few in number (Alon & Tienda, 2007; Young, 1958). Another finding derived from the studies is that the notion of meritocracy is not fully comprehended and it has remained as a vague notion. Therefore, it is necessary to determine the opinions of directors and teachers about the qualifications of efficient directors according to the merit-based training, appointment and evaluation system of directors. Moreover, it is crucial to present an applicable model proposal based on the notion of meritocracy in Turkish education system and the merit-based training, appointment and evaluation system of directors.

Meritocracy is considered as a system in which people’s occupational statuses and the criterion for their career development are evaluated according to their efforts and skills. In other words, meritocracy is an evaluation system that sees merit as the criterion (Torun, 2009). The notion of merit is so comprehensive that it encompasses skills, education and experience. Meritocracy is widely accepted by many people as a principle of justice, because it only pays attention to relevant data such as skills and success while ignoring irrelevant factors such as ethnic background and gender (So Hing, Bobocel, Zanna, Garcia, Gee, & Oraziatti, 2011, p.433).

Considering the processes of training, appointment and evaluation of education directors, it is expected that the Ministry of National Education will be the first to benefit from the research results. There might be some setbacks in the administrative processes of schools because of assigning inefficient people while appointing and evaluating the education directors without paying attention to their qualifications. That is why this study will raise awareness by putting forward the importance of meritocracy. It has been perceived lately that applications for the position of education directors are low. Therefore, this study is crucial in terms of carrying out a merit-based

promotion system that is in line with the performances of the directors and encouraging education partners to become education directors by means of improving financial possibilities. Consequently, the present study reveals significant and applicable results about the merit-based training, appointment and evaluation system of education directors. It is also important for employing meritocratic directors in each rank of Turkish education system (principal, vice principal, branch manager, district director of national education and provincial director of national education) and thus creating positive effects in educational institutions.

Departing from the idea that a merit-based evaluation system is effective in classifying directors according to their merit levels and that the ones whose merit levels are high should be appointed first.

It is important in terms of a healthy and effective educational administration to determine the merit perceptions of the candidates in the process of training and appointing the directors and to pay attention to the ones who have high positive perception while including them to the administration system.

Accordingly, the aim of the study is to examine meritocracy concerning the qualifications of efficient directors in Turkish education system and to classify the variables of merit-based training, appointment and evaluation system according to CHAID analysis. In line with this general aim, an answer to the following question was sought: To what extent meritocracy concerning the qualifications of effective directors in Turkish education system and the variables of merit-based training, appointment and evaluation system of directors is determinative?

Method

Research Design

In this study, relational screening model, which is one of quantitative methods, was used to determine the relationship between the merit-based training, appointment and evaluation system of directors and the qualifications of effective directors (Büyüköztürk et al., 2010, p. 22; Karasar, 2002, p.81).

Universe and Sample

By using stratified sampling, which is one of random sampling methods the number of teachers and directors that are necessary to be included in the sample group in central districts was determined according to the universe representation rates at the first stage of sample selection,. An adequate number of teachers and directors were included in the sample group by using simple random sampling method at the second stage (Büyüköztürk et al., 2010, p.83). The universe of the study comprises of 7950 school directors and teachers.

It was considered sufficient to include 367 primary school directors and teachers in the sample group. However, a large number of surveys were carried out and 532 surveys were evaluated after omitting 43 problematic surveys. Data was collected three times from the universe during the research process. Exploratory factor analyses of the assessment tools were performed using 507 valid survey data obtained from the first data collection; confirmatory factor analyses of the assessment tools were performed using 363 valid survey data obtained from the second data collection. 532 valid survey data obtained from the last data collection were used in the analysis process.

Data Collection Tools

The scale of qualifications of efficient education directors and two assessment tools that are aimed at determining the merit criteria in educational administration were used in this study as data collection tools.

The Scale of Qualifications of Efficient Education Directors

507 survey data were used for the exploratory factor analysis. "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test analyses were performed in order to determine the suitability of data for the exploratory factor analysis. KMO value was found to be ,915 and Bartlett's Test of Sphericity value was found to be ,000.

An assessment tool that comprises of 4 dimensions and 18 items was obtained as a result of exploratory factor analysis. The rate of four factors disclosing the total variance is 69,79 %. The following results were obtained: factor loadings of the items in communication dimension (6 items) are between 0,824 and 0,679; factor loadings of the items in professional competency dimension (5 items) are between 0,837 and 0,659; factor loadings of the items in leadership skills dimension (4 items) are between 801 and 578; factor loadings of the items in educational and artistic dimension (3 items) are between 790 and 719. In reliability studies, it was found out that item-total test

correlation (Cronbach's Alpha) for communication dimension is 0,91; for professional competency dimension is 0,89; for leadership skills dimension is 0,85; for educational and artistic dimension is 0,66. Item-total test correlation was found 0,89 in the entire assessment tool.

The assessment tool which was obtained from exploratory factor analysis was reapplied to a sample group of 413 people in order to test whether the assessment tool which was obtained from the preliminary application and which aims at determining the qualifications of efficient education directors is confirmed as a model. Confirmatory factor analysis was performed with 363 valid survey data that were obtained from this sample group (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010, p.275).

When findings from confirmatory factor analysis are examined, it can be stated that the t values are 10,81 and above; therefore, all items are at the level of 0,01 can be said to be meaningful (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998, p.623). The lowest loading value is 0,59. Accordingly, it can be stated that the loading values of items are quite high. When the error variance of the observed items are examined, it is perceived that they range between 0,26 and 0,65.

Table 1. Qualifications of Qualified Education Managers Scale Exploratory Factor Analysis Data

EFA Scale Item	CS*	PC*	LS*	EAC*	
Administrators must make the speaker feel listened.	,824				
Administrators must be able to empathise with the speaker.	,791	,301			
Administrators must have the qualification to motivate teachers.	,767		,364		
Administrators must be open to criticism and respectful to thoughts.	,715	,305	,306		
Administrators must be able to use information and communication Technologies effectievly.	,694		,359		
Administrators must keep all the communication channel open to workers.	,679		,410		
Administrators must be coherent in their behaviours.		,837			
Administrators must have Professional competence.		,829			
An administrator must behave equal and fair to workers, students and parents.		,801			
An administrator must be competent with legislation.		,799			
An administrator must be devoted.		,659			
An administrator creates awareness in improving school climate and culture.	,333		,801		
An administrator must contribute to professional training of teachers.	,310		,764		
An administrator must lead to education.			,730		
An administrator's social aspects must be strong.			,578		
An administrator must speak at least one foreign language.				,790	
An administrator must have graduate education.				,755	
An administrator must have artistic interests.				,719	
	Eigenvalues	4,02	3,73	2,92	1,89
	Variance Explained (%)	22,34	20,72	16,25	10,48
	Cronbach Alpha	,91	,89	,85	,66

Total Variance Explained =69,79%

Cronbach Alpha= ,89

* LS: Leadership Skills, PC: Professional Competencies, CS:Comunication Skills, EAC: Educational and Art Competencies

When fit indexes that were obtained are examined, it is observed that the rate of X^2/sd ($341,59/127=2,69$) has an outstanding compatibility and the RMSEA (0,068) value indicates good compatibility. When other fit

indexes are examined, it can be stated that AGFI(0,87) has good compatibility; GFI(0,91), IFI(0,98), CFI(0,98), RFI(0,96), NFI(0,96), NNFI(0,097), RMR(0,02) and standardized RMR(0,049) values have a perfect level of compatibility. In this context, it can be concluded that the four-dimensional and 18-item structure of the scale of qualifications of efficient education directors is confirmed as one model by means of two modifications (1-2; 37-38) (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010, p.271-272, p.304, p.324; Hair, Anderson, Tahtam, & Black, 1998, p.623; Seçer, 2015, p.190).

Merit Scale of Educational Administration

507 survey data were used for the exploratory factor analysis. "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test analyses were performed in order to determine the suitability of data for the exploratory factor analysis; KMO value was found to be ,854 and Bartlett's Test of Sphericity value was found to be ,000. Principal component analysis was used in exploratory factor analysis and varimax, which is an orthogonal rotation method, was chosen as the rotation technique. An assessment tool that comprises of 4 dimensions and 25 items was obtained as a result of exploratory factor analysis.

The rate of four factors disclosing the total variance is 50,09 %. The following results were obtained: factor loadings of the items in training dimension (9 items) are between 0,738 and 0,592; factor loadings of the items in evaluation dimension (8 items) are between 0,800 and 0,441; factor loadings of the items in meritocracy dimension (4 items) are between 0,786 and 0,577; factor loadings of the items in appointment dimension (3 items) are between 0,612 and 0,553. In reliability studies, it was found that item-total test correlation (Cronbach's Alpha) for training dimension is 0,84; for evaluation dimension is 0,83; for meritocracy dimension is 0,74; for appointment dimension is 0,86. Item-total test correlation was found 0,86 in the entire assessment tool (Akgül & Çevik, 2003, p.435-436).

The assessment tool which was obtained from exploratory factor analysis was reapplied to a sample group of 413 people in order to test whether the assessment tool which was obtained from the preliminary application and which aims at determining merit principles for educational administration is confirmed as a model. Confirmatory factor analysis was performed with 363 valid survey data that were obtained from this sample group (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010, p.275).

When findings from confirmatory factor analysis are examined, it can be stated that *t* values are 2,91 and above; therefore, all items are at the level of 0,01 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998, p.623). The lowest loading value is 0,16. When the error variance of the observed items are examined, it is perceived that they range between 0,23 and 0,97.

Table 2. Educational Management Merit Scale Exploratory Factor Analysis Data

EFA Scale Item	T*	E*	M*	A*
In the process of administrator training, candidates must be provided with mentor support.	,738			
It is significant that administrators must have internship before taking up the duty.	,678			
In the process of training an administrator, trainings must be given about the trends (the management of communication, coordination, legislation, reconciliation, etc...)	,672			
In the process of administrator training, candidates must be expertised in the areas (education and training affairs, technical affairs, accountance etc...) suitable with their abilities and demands.	,669			
Administrator training must be carried out by experts.	,654		,302	
The evaluation of administrator training process must be carried out by education shareholders (director, assistant director, teacher, etc...)	,624			

It is significant that training models used in different countries must be benefited in the process of administrator training.	,603	
In the training process, a administrator candidate must have graduate education in the field of management.	,597	
Education shareholders a psychologist, an academician, a financial advisor, a legist ect...) must be included in the process of administrator training.	,592	
Parents must participate in the evaluation of administrators.	,800	
Parent-teacher association must participate in the evaluation of administrators.	,798	
Students must participate in the evaluation of administrators.	,726	
Directly interconnected departmental managers must participate in the evaluation of administrators.	,681	-,310
Vice-principals must participate in the evaluation of administrators.	,649	
District directorate of national education must participate in the evaluation of administrators.	,620	-,350
The performance of administrators must be evaluated according to student proficiency.	,487	
Portfolios must be used while evaluating administrators.	,441	
Meritocracy is important in terms of the success of institutions.	,786	
In the promotion of professional seniority working hard and skills are important.	,669	
Being a capable administrator is important in terms of the motivation of workers.	,641	
In selecting, assigning and evaluating an administrator, capability is an important criteria.	,616	
In assigning and promoting an administrator, director qualifications are more significant than seniority.	,577	
In forming and evaluating written/oral exams implemented to an administrator, the jury must include education shareholders.		,612
In the oral exam implemented to an administrator, an objective attitude must be adopted.		,604
The process of oral or written exam implemented to administrator candidates must be recorded with devices such as cameras etc...		,553

Eigenvalues	4,28	3,69	2,74	1,81
Variance Explained= (%)	17,11	14,78	10,94	7,26
Cronbach Alpha	,84	,83	,74	,58

Total Variance Explained=50,09%

Cronbach Alpha= ,86

* T:Training, E: Evaluation, M: Meritocracy, A: Appointment

When fit indexes that were obtained are examined, it is seen that the rate of X^2/sd ($819,34/263=3,12$) has a medium level compatibility and the RMSEA (0,076) value indicates a good compatibility. When other fit indexes are examined, it can be said that GFI(0,85) has good compatibility; AGFI(0,81), IFI(0,84), CFI(0,83), RFI(0,77), NFI(0,80) and NNFI(0,81), values have a medium level of compatibility. In this context, it can be concluded that

the four-dimensional and 18-itemed structure of the merit scale of educational administration is confirmed as a model by means of six modifications (1-2; 2-6; 15-16; 19-20; 43-44; 46;47) (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010, p.271-272, p.304, p.324; Hair, Anderson, Tahtam, & Black, 1998, p.623; Seçer, 2015, p.190).

Data Analysis

CHAID analysis, out of the decision tree methods, was used in order to determine how directors are classified in terms of their merit levels and what the independent variables (merit, training, appointment and evaluation systems) in this classification process are. CHAID analysis is one of the multivariable analysis methods and it is used in classifying the variables (Aksu &Karaman, 2016, p.251- 256; Kılıç &Güzeller, 2017, p.36). Appeared as a technique that finds the interaction or combinations in variables, CHAID analysis is an explanatory analysis method used in researches aiming to determine the relationships between a dependent variable and a series of independent variables (Doğan &Özdamar, 2003, p.393; Ratner, 2003, p.114). CHAID analysis was employed in this study in order to visualize the order of importance of the predictor variables (merit, training, appointment and evaluation systems) on the dependent variable (merit levels of directors) easily. And also, to perform the classification process easily thanks to this visual structure (Aksu &Güzeller, 2016, p.103).

Indicating the scale types of variables that are used in CHAID analysis is a necessary assumption. Moreover, for categorical variables, it is necessary to state how many categories the target variable is divided into and what these categories are (Aksu &Güzeller, 2016, p.108). For this purpose, the types of variables are indicated in SPSS program. The dependent variable (merit level of directors) is divided into two categories according to the scores that are obtained from this scale. The ones who are above the weighted average score are categorized as “High in Merit” and the ones who are below the weighted average score are categorized as “Low in Merit” (Aksu &Karaman, 2016, p.251- 256).

Findings

Shown in the Figure 1 below is the CHAID analysis results related to which merit system scores are determinative to classify directors who have high or low merit levels according to the scores obtained from the scale of the qualifications of efficient directors as well as the order of importance of these determinatives.

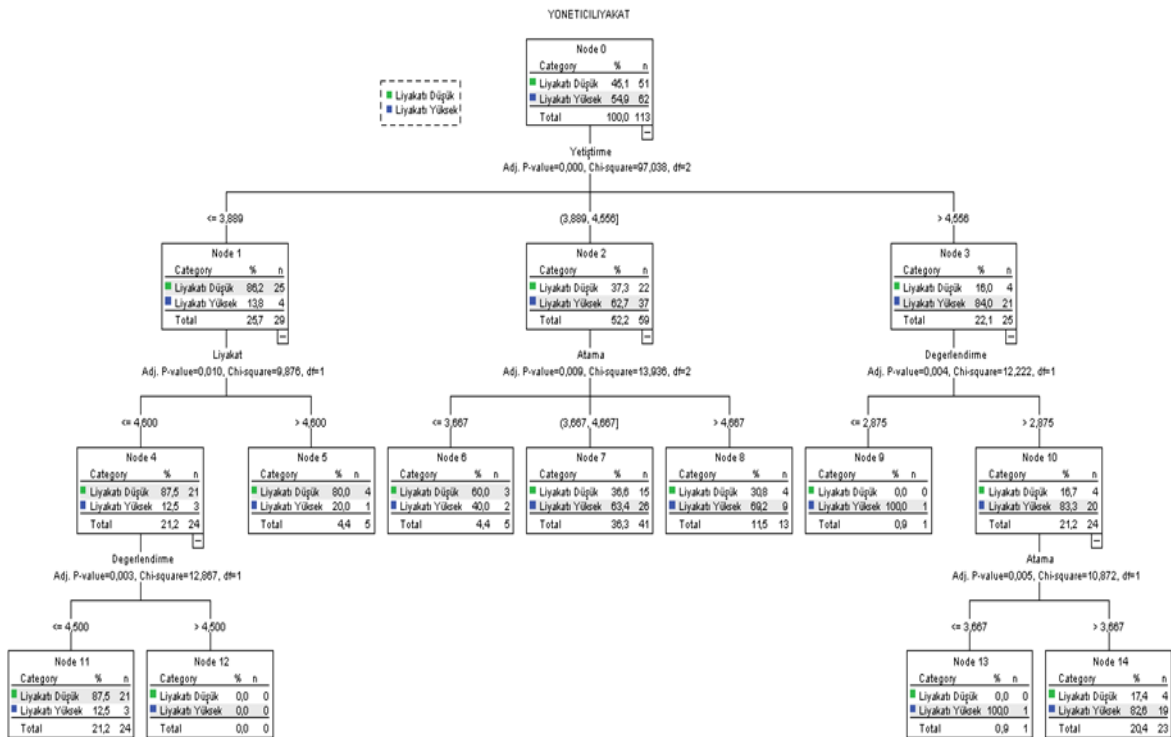


Figure 1. Decision Tree Model Related to the Performances of Efficient Directors

Decision tree model related to the performances of efficient directors is given in Figure 1. According to this model, all of the four continuous independent variables that were tried in the model are seen in the model. It is noteworthy that the effect of the scores of teachers and directors related to the merit, training, appointment and evaluation system is seen on the merit levels of directors.

According to Figure 1, it is seen that, in terms of the qualifications of directors, 45,1 % of directors are classified as low in merit and 54,9 % of them are classified as high in merit. It can also be viewed that the independent variable which best describes the merit levels is training which consists of three sublevels. Training scores have the biggest influence in classifying the merit levels of directors as low and high. As a matter of fact, the variable which best predicts the merit levels of directors and which generates the initial branching of the tree is the score related to the training system. 88,6 % of people whose scores related to the training system are below 3,88 have low merit levels. While 37,3 % of people whose scores related to the training system are between 3,88 and 4,55 have low merit levels; 16 % of people whose scores related to the training system are above 4,55 have low merit levels.

When branching generated in the second level of the tree chart is examined, the variable which best predicts the ones whose training scores are under 3,88 is their merit system scores. The variable which best predicts the ones whose training scores are between 3,88 and 4,55 is their appointment system scores. The variable which best explains the ones whose training scores are above 4,55 is their evaluation scores. While 87,5 % of people who have merit system scores below 4,6 among the ones whose training system scores are below 3,88 have low merit levels; 80 % of people whose merit system scores are above 4,6 have low merit levels.

60 % of people who have appointment system scores below 3,66 among the ones whose training system scores are between 3,88 and 4,55 have low merit levels. 36,6 % of people whose appointment system scores are between 3,66-4,66 have low merit levels. 30,8 % of people whose appointment system scores are above 4,66 have low merit levels. All of the participants who have evaluation system scores below 2,87 among the ones whose training system scores are above 4,55 have high merit scores whereas 16,7 % of people whose evaluation system scores are above 2,87 have low merit levels.

When branching generated in the third level of the tree chart is examined, it is obvious that evaluation is the variable which best explains the people who have merit system scores below 4,6 among the ones whose training system scores are 3,88. Accordingly, it can be seen that 87,5 % of the ones whose evaluation scores are under 4,55 have low merit levels. Moreover, while the merit level of all of the people whose appointment system scores are below 3,66 out of the ones who have evaluation scores above 2,87 among the ones whose training system scores are above 4,55 is; the merit level of 17,4 % of people whose appointment system scores are above 3,66 is low.

Table 3. Classification Table Related to the Status of Success

	Low in Merit	High in Merit	Success Rate
Low in Merit	28	23	54,9%
High in Merit	6	56	90,3%
Total	30,1%	69,9%	74,3%

When Table 3 is examined, it shows how much of the dependent variable is accurately classified according to the formed model. While 28 of 51 people whose merit levels are low according to the model are accurately classified as low in merit, 23 people are inaccurately classified as high in merit. In general, it can be concluded that the model accurately classified 74,3 % of the directors according to their merit levels.

Discussion and Conclusion

According to the overall scores in the study obtained from the scale of qualifications which efficient directors should possess, CHAID analysis was performed.

The main objective is to determine which of the independent variables that are considered to be influential to the directors' merits have a significant effect and to designate the order of importance of these variables.

It is observed that all the scores of teachers and directors related to the merit, training, and appointment and evaluation system have a significant effect on the directors' merits. Accordingly, it is acknowledged that these four independent variables (merit, training, appointment and evaluation) related to the merit system are influential in classifying the directors as low and high in merit. In terms of developing and implementing a merit-based system in administration, it can be noted that there is a need for a training, appointment and evaluation system which highly relies on merit.

In an study of Kayıkçı, Özdemir, Özyıldırım(2015), most of the participants stated that it is not informed to candidates whether the replies given in the oral exam were correct or not, written, oral or video recordings were not done, there were rumours about who would succeed before the exam, the ones who succeeded in the exam and the rumours overlap, so an objective assessment wasn't done in the oral exam. Thus, it is a significant finding that both succeeding and failing ones in the exam have similar thoughts. It can be said that candidates evaluate negatively that pressure groups were influential in the oral exam.

One of the most important results obtained from CHAID analysis is that a merit-based training system makes it possible to train more directors whose merit levels are high. Moreover, it is seen that a merit-based evaluation system is effective in classifying the directors according to their merit levels and that the ones who have high merit levels should be appointed preferentially. In addition to these, another factor which makes the classification noteworthy is that most of the directors whose perceptions of merit are low also have low merit levels. In this respect, it is highly important in terms of a healthy and influential educational administration to determine the merit perceptions of candidates in the process of training and appointment of directors and to include the ones who have high positive perception in the administration system.

Acknowledgments

This study is reproduced from the doctoral thesis titled“Meritocracy in Turkish Education System and Examining the Qualifications of Efficient Directors according to the Merit-based Training, Appointment and Evaluation System: A Mixed Method Case Study”which Ramazan GÖK carried out under the supervision of Assistant Professor Türkan AKSU.

Liyakat Esaslı Yönetici Yetiştirme, Atama ve Değerlendirme Sistemi Değişkenlerinin Chaid Analizi ile Sınıflandırılması

Giriş

İnsanın eğitim aracılığı ile kendi geleceğini şekillendirebileceği fikri gelişmiş ülkelerde oldukça etkili olmuştur. Sanayi öncesi topluluklarda ise eğitim ve gelişme arasında doğrudan bir ilişki kurulmazken sanayi ve bilgi toplumlarında eğitimin gelişme ve gelirle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmüştür. İnsanın eylemlerinin, faaliyetlerinin ve aldığı eğitim sonucunda hak ettiği yere gelmesi, eğitimle toplumsal gelişimi arasındaki doğrudan bağlantıyı göstermektedir. Buna göre kişinin almış olduğu eğitimle elde edeceği toplumsal statü ve konum arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bunun da ancak meritokrasi ile mümkün olabileceği söylenebilir (Young, 1961, s.11).

Birçok gözlemci, entelektüel vasıfların mesleki başarıda artık daha önemli belirleyiciler olduğuna inanmaktadır. Sonuç olarak da mesleki beceri ve vasıflara bağlı sosyal sınıf farklılığı artmaktadır (Weakliem, McQuillan ve Schauer, 1995, s. 271). Günümüzde el emeğine dayanan işlerin azalması bunun yerine el emeğine dayanmayan işlerin öneminin artması nitelikli iş gücü sorununu da beraberinde getirmiştir. İş gücüne nitelik kazandıracak kurumlar ise okullardır. Okullar sayesinde nitelikli iş gücü için gereken bireylerin en iyi şekilde yetişmesi mümkün olacaktır. Bu yeteneklerin belgelenmesi eğitim kurumlarında gerçekleşecek, böylece “en nitelikli”ler en önemli toplumsal konumlara gelebileceklerdir. Meritokrasi, bu nedenle toplumsal başarıların toplumun tüm kesiminden gelebileceğini ve en nitelikli ve en iyi olanın iş başına gelmesi gerektiğini savunmaktadır (Goldthorpe, 1998).

Alanyazında yapılan çalışmalar okullardaki müdür yardımcılarını okul müdürlerinin yeterliklerini ilk sırada “Teknik Yeterlikler”, ikinci olarak “İnsancıl Yeterlikler” ve üçüncü sırada ise “Kavramsal Yeterlikler” boyutunda yeterli buldukları görülmektedir. Bulgular dikkate alındığında okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin müdür yardımcılarının okul müdürlerini “Yeterli” bulduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Ancak kavramsal yeterlikler boyutunda okul müdürlerinin diğer yeterliklere oranla daha düşük yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Kavramsal yeterlikler okul müdürünün karar verme ve analitik düşünme ile ilgili yeterlikleridir (Aydın, 2000). Buna göre lise okul müdürlerinin analitik düşünme ile alakalı yeterlikleri diğer yeterliklere göre daha az seviyededir. Bunun nedeni olarak okul müdürlerinin her şeyi kanun ve yönetmeliklere göre yapmak ile yükümlü bir uygulayıcı olarak görmeleri olabilir. Okul müdürleri meydana gelen problemler karşısında hem mevzuata uygun davranmalı hem de probleme dair yaratıcı çözümler bulabilmelidir. Eğitim sistemi içinde yer alan yöneticilerimizin bu şekilde tavır sergilemelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Asar’ın (2014) araştırmasına göre ise yöneticiler kendilerini en fazla “İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma” alt ölçeğinde yeterli görmektedirler. Ağaoğlu ve diğerlerinin (2012) çalışmasında okul yöneticileri kendilerini en fazla İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma, Etkili Bir Örgüt Yönetimi, Eğitim Programının ve Ortamlarının Yönetimi, Mesleğe Hizmet ve Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Hazırlama boyutlarında yeterli bulmaktadırlar.

Alanyazında, meritokratik anlayışın sadece deneysel ortamda ve nicel olarak kaldığı, uygulamada ise meritokrasiyi temele alan uygulamaların çok az olduğuna dair çalışmaların varlığı dikkat çekicidir (Alon ve Tienda, 2007; Young, 1958). Burada meritokrasi kavramının tam olarak anlaşılmadığı muğlak bir kavram olarak kaldığı da çalışmalarda karşılaşılan bir başka durumdur. O nedenle öncelikle Türk Eğitim Sistemi’nde meritokrasi, liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi ile liyakatlı yönetici niteliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve Türk Eğitim Sistemi’nde meritokrasi kavramı ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemini esas alan uygulanabilir bir model önerisi sunulması önem taşımaktadır. Meritokrasi insanların sahip oldukları meslekleri ve mesleklerinde yükselmelerinin ölçütünün gayret ve becerilerinin liyakatının ölçütü olarak değerlendirildiği sistem olarak kabul edilmektedir (Torun, 2009). Merit (liyakat) kavramı geniş bir kavram olup yetenek, eğitim ve deneyimi kapsamaktadır. Meritokrasi birçoğu tarafından ideal bir adalet prensibi olarak kabul görmektedir. Çünkü sadece yetenek, başarı gibi ilgili girdiler dikkate alınırken; etnik köken, cinsiyet gibi alakasız faktörler sonuçları dağıtırken göz ardı edilmektedir (So Hing, Bobocel, Zanna, Garcia, Gee ve Oraziotti, 2011, s.433).

Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığının eğitim yöneticisi yetiştirme, atama ve değerlendirme süreçlerinden yararlanmasını beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin atama ve değerlendirmeleri yapılırken yeterliliklerine bakılmaksızın liyakatsiz kişilerin görevlendirilmesine bağlı olarak okullarda yönetsel süreçlerde bazı aksaklıklar yaşanabilmektedir. Bu yüzden bu çalışma meritokrasi(liyakat)nin önemini ortaya koyarak farkındalık sağlayacaktır. Son dönemlerde eğitim yöneticiliğine başvuruların az olduğu görülmektedir. Bu yüzden bu çalışma yöneticilerin performanslarına bağlı olarak terfi sisteminin liyakatlı bir şekilde gerçekleşmesi ve maddi imkânların iyileştirilmesi ile eğitim paydaşlarının eğitim yöneticisi olmaya cesaretlendirmesi konusunda önem arz etmektedir. Bu çalışma liyakat esaslı eğitim yöneticisi yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemine dair önemli ve uygulanabilir sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda Türk Eğitim Sistemi’nde eğitim yöneticiliğinin her kademesinde (müdür yardımcısı, okul müdürü, şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürü ve il milli eğitim müdürü)

meritokratik yani liyakatlı yöneticilere görev verilebilmesi ve bu sayede eğitim kurumlarında olumlu etki gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Liyakatı temel alan bir değerlendirme sisteminin yöneticileri liyakat düzeyine göre sınıflandırmada etkili olduğu, liyakat düzeyi yüksek olanların öncelikli olarak atanması gerektiği yönündeki düşünceden hareketle, yönetici yetiştirme ve atama sürecinde adayların liyakat algılarının ile yeterliklerinin belirlenmesi ve liyakata ilişkin olumlu yüksek algıya sahip ile yeterliliğe sahip olanların yöneticilik sistemine dâhil edilirken dikkate alınması sağlıklı ve etkili bir eğitim yönetimi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı liyakatlı yönetici niteliklerine ilişkin Türk Eğitim Sistemi'nde meritokrasi, liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi değişkenlerinin chaid analizi ile sınıflandırılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda "Liyakatlı yönetici niteliklerine ilişkin Türk Eğitim Sistemi'nde meritokrasi, liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi değişkenlerinin belirleyiciliği nedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışmada liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemleri ile liyakatlı yönetici nitelikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010, s.22; Karasar, 2002, s.81).

Evren ve Örneklem

Örneklemnin seçiminde ilk aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak evreni temsil etme oranlarına göre Antalya ili 5 merkez ilçelerde (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) örneklem grubuna alınması gereken sayıda öğretmen ve yönetici belirlenmiştir. İkinci aşamada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yeterli sayıda öğretmen ve yönetici örneklem grubuna alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.83). Çalışmanın evreni 7950 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışmanın örneklem grubuna toplam 367 ilköğretim okulu yöneticisi ile öğretmenin alınması yeterli görülmüştür. Ancak fazla sayıda anket uygulatılmış ve sorunlu 43 anket çıkarıldıktan sonra 532 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sürecinde evrenden üç defa veri toplanmıştır. İlk veri toplama çalışması ile elde edilen geçerli 507 anket verisi kullanılarak ölçme araçlarının açılımlayıcı faktör analizleri yapılmış; ikinci veri toplama çalışmasından elde edilen geçerli 363 anket verisi ile ölçme araçlarının doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Son veri toplama çalışmasından elde edilen 532 geçerli anket verisi ise analiz sürecinde kullanılmıştır. Ölçme aracının kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilere göre araştırmaya 177 ilkököl ve ortaokul yöneticisi ve 355 ilkököl ve ortaokul öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Liyakatlı Eğitim Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği" ile "Eğitim Yöneticiliğinde Liyakat ölçütleri"ni belirlemeye yönelik iki ölçme aracı kullanılmıştır.

Nicel veriler iki farklı ölçme aracıyla toplanmıştır. Ölçme araçlarında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde, 05 ve, 01 düzeyleri dikkate alınmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için öncelikle ölçme aracına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra öğretmen ve öğrenci velilerinden oluşan 8 kişilik bir gruba okutularak maddelerin anlaşılabilirlik düzeyine ilişkin öneriler değerlendirilmiştir. Uzman ve katılımcı görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçme aracı yönetici ve öğretmenlerden oluşan 568 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Sorunlu anketler temizlendikten sonra 507 anket verisi SPSS istatistik programı yardımıyla açılımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Liyakatlı Eğitim Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği

Açılımlayıcı faktör analizi için 507 anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açılımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO=,915 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur.

Açılımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi kullanılmış, döndürme tekniği olarak ise dik döndürme yöntemlerinden varimax seçilmiştir. Açılımlayıcı faktör analizi için tekrarlanan döndürmelerde toplam 21 madde

analizden atılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin sonucunda 4 boyuttan ve 18 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları % 69,79'dur. İletişim boyutunda (6 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,824 ile 0,679; mesleki yeterlik boyutunda (5 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,837 ile 0,659; liderlik becerileri boyutunda (4 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin, 801 ile 578 ve eğitimsel ve sanatsal yeterlik boyutunda (3 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin, 790 ile 719 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) iletişim becerileri boyutu için 0,91; mesleki yeterlik boyutu için 0,89; liderlik becerileri boyutu için 0,85 ve eğitimsel ve sanatsal yeterlikler boyutu için 0,66 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının bütünü de ise madde toplam test korelasyonu 0,89 olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Liyakatlı Eğitim Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri

AFA Anket Maddesi	İ*	MY*	LB*	ESY*	
Yöneticiler karşısındaki dinlediğini hissettirmelidir.	,824				
Yöneticiler karşısındakiyle empati kurabilmelidir.	,791	,301			
Yöneticiler, öğretmenleri motive edebilecek niteliğe sahip olmalıdır.	,767		,364		
Yöneticiler düşüncelere saygılı ve eleştiriye açık olmalıdır.	,715	,305	,306		
Yöneticiler, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili şekilde kullanabilmelidir.	,694		,359		
Yöneticiler çalışanlarla tüm iletişim kanallarını açık tutmalıdır.	,679		,410		
Yöneticiler davranışlarında tutarlı olmalıdır.		,837			
Yöneticiler mesleki yeterliğe sahip olmalıdır.		,829			
Yönetici işgörenlere/öğrencilere/velilere karşı adil ve eşit davranmalıdır.		,801			
Yönetici mevzuata hâkim olmalıdır.		,799			
Yönetici özverili olmalıdır.		,659			
Yönetici okul iklimi ve kültürünü geliştirmede farkındalık yaratır.	,333		,801		
Yönetici öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı getirmelidir.	,310		,764		
Yönetici öğretime liderlik etmelidir.			,730		
Yöneticinin sosyal yönü güçlü olmalıdır.			,578		
Yönetici en az bir yabancı dile sahip olmalıdır.				,790	
Yönetici lisansüstü eğitime sahip olmalıdır.				,755	
Yöneticinin sanatsal uğraşları olmalıdır.				,719	
	Faktörlerin Özdeğerleri	4,02	3,73	2,92	1,89
	Varyansı açıklama oranları (%)	22,34	20,72	16,25	10,48
	Cronbach Alpha	,91	,89	,85	,66
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 69,79					
Cronbach Alpha= ,89					

Ön uygulama sonucunda elde edilmiş liyakatlı eğitim yöneticilerinin niteliklerini belirlemeye yönelik ölçme aracının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizinden elde edilen ölçme aracı tekrar 413 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Bu örneklem grubundan elde edilen 363 geçerli anket verisi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.275).

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde t değerlerinin 10,81 ve üzerinde olduğu, dolayısıyla tüm maddelerin 0,01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623). En düşük yük değeri ise 0,59'dur. Bu doğrultuda maddelerin yük değerlerinin de oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde ise 0,26 ile 0,65 arasında değiştiği görülmüştür.

Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde X^2/sd ($341,59/127=2,69$) oranının mükemmel düzeyde uyuma sahip olduğu, RMSEA(0,068) değerinin ise iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde ise AGFI(0,87)'nin iyi uyuma; GFI(0,91), IFI(0,98), CFI(0,98), RFI(0,96), NFI(0,96), NNFI(0,097), RMR(0,02) ve standardize edilmiş RMR(0,049) değerlerinin mükemmel düzeyde bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu çerçevede Liyakatlı Eğitim Yöneticilerinin Nitelikleri Ölçeği'nin 18 maddeden ve 4 boyuttan oluşan yapısının iki modifikasyonla (1-2; 37-38) bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272, 304, 324; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190).

Eğitim Yöneticiliği Liyakat Ölçeği

Açımlayıcı faktör analizi için 507 anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO=,854 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi kullanılmış, döndürme tekniği olarak ise dik döndürme yöntemlerinden varimax seçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin sonucunda 4 boyuttan ve 25 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Yöneticiliği Liyakat Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri

AFA Anket Maddesi	Y*	D*	L*	A*
Yönetici yetiştirme sürecinde adaylara mentor(deneyimli yönetici) desteği sunulmalıdır.	,738			
Yöneticilerin görece başlamadan önce stajyerlik sürecinden geçmesi önemlidir.	,678			
Yönetici yetiştirme sürecinde göreve başladığında karşılaşılabileceği durumlara yönelik eğitimler (iletişim, koordinasyon, mevzuat, uzlaşma yönetimi vb.) verilmelidir.	,672			
Yönetici yetiştirme sürecinde adaylar isteklerine ve yeteneklerine uygun alanlarda(eğitim-öğretim işleri, teknik işler, muhasebe vb.) uzmanlaşmalıdır.	,669			
Yönetici yetiştirme, alanında uzman kişiler tarafından yapılmalıdır.	,654		,302	
Yönetici yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi eğitim paydaşlarınca (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen vb.) yapılmalıdır.	,624			
Yönetici yetiştirme sürecinde farklı ülkelerde kullanılan yetiştirme modellerinden faydalanılması önemlidir.	,603			
Yetiştirme sürecinde, yönetici adayı yönetim alanında lisansüstü eğitim almalıdır.	,597			
Yönetici yetiştirme sürecine eğitim paydaşları (psikolog, akademisyen, mali müşavir, hukukçu vb.) dâhil edilmelidir.	,592			
Yöneticilerin değerlendirilmesinde velinin katılımı sağlanmalıdır.		,800		
Yöneticilerin değerlendirilmesinde okul aile birliğinin katılımı sağlanmalıdır.		,798		
Yöneticilerin değerlendirilmesinde öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.		,726		
Yöneticilerin değerlendirilmesinde doğrudan bağlı olduğu şube müdürlerinin katılımı sağlanmalıdır.		,681		-,310

Yöneticilerin değerlendirilmesinde müdür yardımcılarının katılımı sağlanmalıdır.	,649	
Yöneticilerin değerlendirilmesinde ilçe milli eğitim müdürünün katılımı sağlanmalıdır.	,620	-,350
Yöneticilerin performansları öğrencilerin akademik başarısına göre değerlendirilmelidir.	,487	
Yönetici değerlendirmesi yapılırken portfolyo kullanılmalıdır.	,441	
Meritokrasi (liyakat) kurumların başarısı açısından önemlidir.	,786	
Mesleki kademelerde yükselişte çalışkanlık ve yetenek önemlidir.	,669	
Yöneticilerin liyakatlı olması çalışan motivasyonu açısından önemlidir.	,641	
Yönetici seçme, atama ve değerlendirmede liyakat önemli bir ölçüttür.	,616	
Yönetici atama ve terfilerde yönetici nitelikleri kıdemden daha önemlidir.	,577	
Yöneticiye uygulanan sözlü/yazılı sınavların oluşturulmasında/değerlendirilmesinde jüri, eğitim paydaşlarından oluşmalıdır.		,612
Yöneticiye uygulanan sözlü sınavında adaylara karşı objektif tutum sergilenmesi önemlidir.		,604
Yönetici adaylarına uygulanan sözlü ya da yazılı sınav süreci kamera vb. cihazlar ile kayıt altına alınmalıdır.		,553
	Faktörlerin Özdeğerleri	4,28 3,69 2,74 1,81
	Varyansı açıklama oranları (%)	17,11 14,78 10,94 7,26
	Cronbach Alpha	,84 ,83 ,74 ,58
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 50,09		
Cronbach Alpha= ,86		

Dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranları % 50,09'dur. Yetiştirme boyutunda (9 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,738 ile 0,592; değerlendirme boyutunda (8 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,800 ile 0,441; meritokrasi boyutunda (5 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin, 786 ile, 577 ve atama boyutunda (3 madde) yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin, 612 ile, 553 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) yetiştirme boyutu için 0,84; değerlendirme boyutu için 0,83; liyakat boyutu için 0,74 ve atama boyutu için 0,58 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının bütünü de ise madde toplam test korelasyonu 0,86 olarak bulunmuştur (Akgül ve Çevik, 2003, s.435-436).

Ön uygulama sonucunda elde edilmiş eğitim yöneticiliği için liyakat esaslarını belirlemeye yönelik ölçme aracının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığı test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizinden elde edilen ölçme aracı tekrar 413 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Bu örneklem grubundan elde edilen 363 geçerli anket verisi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.275).

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde t değerlerinin 2,91 ve üzerinde olduğu, dolayısıyla tüm maddelerin 0,01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623). En düşük yük değeri ise 0,16'dır. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde ise 0,23 ile 0,97 arasında değiştiği görülmüştür.

Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde X^2/sd (819,34/263=3,12) oranının orta düzeyde uyuma sahip olduğu, RMSEA(0,076) değerinin ise iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde ise GFI(0,85)'nin iyi uyuma; AGFI(0,81), IFI(0,84), CFI(0,83), RFI(0,77), NFI(0,80) ve NNFI(0,81) değerinin değerlerinin orta düzeyde bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu çerçevede Eğitim Yöneticiliği Liyakat Ölçeği'nin 25 maddeden ve 4 boyuttan oluşan yapısının altı modifikasyonla (1-2; 2-6; 15-16; 19-20; 43-44; 46;47) bir model

olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272, 304, 324; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190).

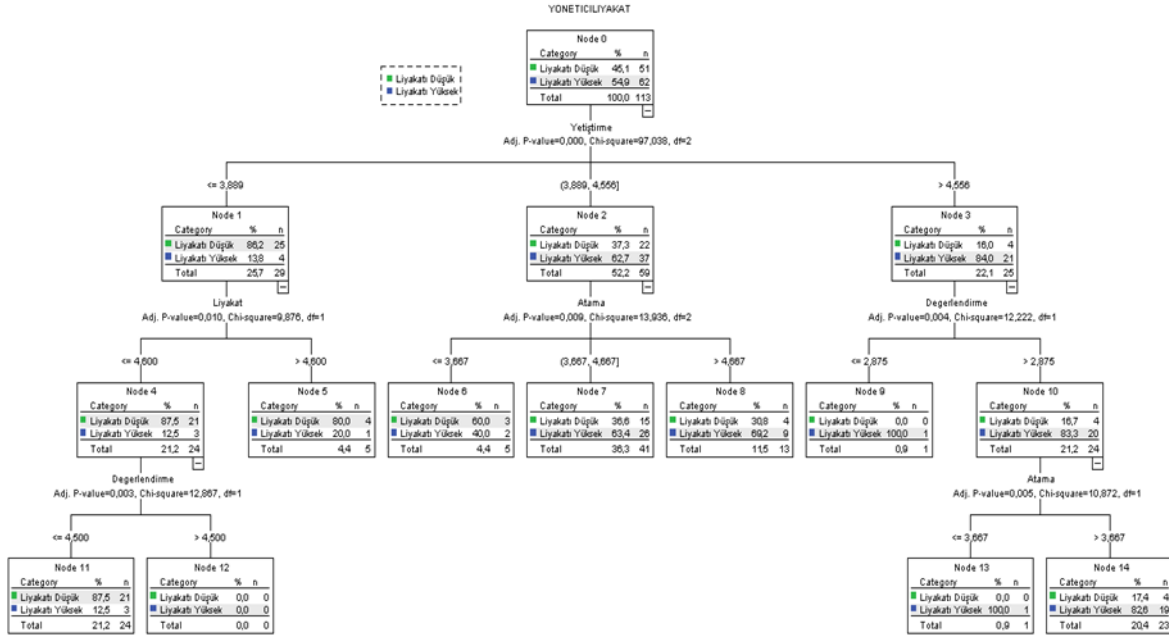
Verilerin Analizi

Yöneticilerin liyakat düzeyi bakımından nasıl sınıflandırıldıkları ve bu sınıflandırılma işleminde etkili olan bağımsız değişkenlerin (liyakat, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemleri) neler olduğunu belirlenmesi amacıyla karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi kullanılmıştır. CHAID analizi çok değişkenli analiz yöntemlerindedir ve değişkenlerin sınıflandırmasında kullanılmaktadır (Aksu ve Karaman, 2016, ss.251- 256; Kılıç ve Güzeller, 2017, s.36). Değişkenlerdeki etkileşim veya kombinasyonları bulan bir teknik olarak çıkmış CHAID analizi bir bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişken arasındaki ilişkilerin belirlemeye yönelik araştırmalarda kullanılan açıklayıcı bir analiz yöntemidir (Doğan ve Özdamar, 2003, s.393; Ratner, 2003, s.114). Çalışmada CHAID analizi kullanılmasının nedeni, yordayıcı değişkenler olan liyakat, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemlerinin bağımlı değişken olan yöneticilerin liyakat düzeyi üzerindeki önem sırasını görsel olarak kolayca görebilmek ve bu görsel yapı sayesinde sınıflama işleminin kolayca yapılabilmesini sağlamaktır (Aksu ve Güzeller, 2016, s.103).

CHAID analizinde kullanılan değişkenlerin ölçek türlerinin belirtilmesi gerekli olan bir varsayımdır. Ayrıca kategorik değişkenler için hedef değişkenin kaç kategoriye ayrıldığı ve bunların neler olduğunun da belirtilmesi gerekmektedir (Aksu ve Güzeller, 2016, s.108). Bu amaçla değişkenlerin türleri SPSS programında belirtilmiştir. Bağımlı değişken olan yöneticilerin liyakat düzeyi bu ölçekten elde edilen puanlara göre iki kategoriye ayrılmıştır. Ağırlıklı ortalama puanının üstünde olanlar “Liyakatı Yüksek”; altında olanlar ise “Liyakatı Düşük” olarak kategorize edilmiştir (Aksu ve Karaman, 2016, ss.251- 256)

Bulgular

Liyakat sahibi yöneticilerin nitelikleri ölçeği puanlarına göre liyakat düzeyi yüksek ve düşük olan yöneticileri sınıflandırmak için hangi liyakat sistemi puanlarının belirleyici olduğuna ve bu belirleyicilerin önem sıralarına ilişkin CHAID analiz sonuçları Şekil. 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Liyakatlı Yöneticilerin Durumuna İlişkin Karar Ağacı Modeli

Şekil 1’de liyakatlı yöneticilerin durumuna ilişkin karar ağacı modeli verilmiştir. Bu modele göre modele sokulan dört sürekli bağımsız değişkenden dördü de modelde yer almaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin liyakat, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemine ilişkin puanlarının yöneticilerin liyakat durumu üzerindeki etkisi manidardır.

Şekil 1'e göre yönetici niteliklerine göre %45,1'inin liyakatı düşük, %54,9'unun ise liyakatının yüksek olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Liyakat düzeyini en iyi açıklayan bağımsız değişkenin üç alt düzeyden oluşan yetiştirme olduğu görülmektedir. Yöneticilerin liyakat düzeyinin düşük ve yüksek olarak sınıflandırılmasında en büyük etkiye yetiştirme puanları sahiptir. Nitekim yöneticilerin liyakat düzeyini en iyi yordayan ve ağacın ilk dallanmasını oluşturan değişken yönetici yetiştirme sistemine ilişkin puanlardır. Yetiştirme sistemine ilişkin puanları 3,88'in altında olan kişilerin %88,6'sının liyakat düzeyi düşüktür. Yetiştirme sistemine ilişkin puanları 3,88 ile 4,55 arasında olanların %37,3'ünün liyakat düzeyi düşükken; yetiştirme sistemine ilişkin puanları 4,55'in üstünde olanların %16'sının liyakat düzeyi düşüktür.

Ağaç grafiğinde ikinci seviyede oluşan dallanmalar incelendiğinde yetiştirme puanı 3,88'in altında olanları en iyi yordayan değişken liyakat sistemine ilişkin puanlardır. Yetiştirme sistemine ilişkin puanları 3,88 ile 4,55 arasında olanları en iyi yordayan değişken ise atama sistemi puanlarıdır. Yetiştirme sistemine ilişkin puanları 4,55'in üstünde olanları en iyi açıklayan değişken değerlendirme puanlarıdır. Yetiştirme sistemine ilişkin puanları 3,88'in altında olanlardan 4,6'mın altında liyakat sistemi puanına sahip olanların %87,5'inin liyakat düzeyi düşükken; 4,6'mın üstünde liyakat sistemi puanına sahip olanların ise %80'inin liyakat düzeyi düşüktür. Yetiştirme sistemine ilişkin puanları 3,88 ile 4,55 arasında olanlardan 3,66'mın altında atama sistemi puanına sahip olanların %60'mın liyakat düzeyi düşükken; atama sistemine ilişkin puanları 3,66-4,66 arasında olanların %36,6'sının liyakat düzeyi düşük; atama sistemine ilişkin puanları 4,66'sının üstünde olanların ise %30,8'inin liyakat düzeyi düşük çıkmıştır. Yetiştirme sistemine ilişkin puanları 4,55'in üstünde olanlardan 2,87'inin altında değerlendirme sistemi puanına sahip olanların tamamının liyakat düzeyi yüksek iken; 2,87'inin üstünde değerlendirme sistemi puanına sahip olanların %16,7'sininin liyakat düzeyi düşük çıkmıştır.

Ağaç grafiğinde üçüncü seviyede oluşan dallanmalar incelendiğinde yetiştirme sistemine ilişkin puanı 3,88'in altında olanlardan 4,6'mın altına liyakat sistemi puanına sahip olanları en iyi açıklayan değişkenin değerlendirme olduğu görülmektedir. Buna göre değerlendirme puanı 4,55'in altında olanların %87,5'inin liyakat düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında yetiştirme sistemine ilişkin puanları 4,55'in üstünde olanlardan 2,87'inin üzerinde değerlendirme puanına sahip olanların atama sistemine ilişkin puanları 3,66'mın altında olanların tamamının liyakat düzeyi iken atama sistemine ilişkin puanları 3,66'mın üstünde olanların % 17,4'ünün liyakat düzeyi düşüktür.

Tablo 3. Başarı Durumuna İlişkin Sınıflama Tablosu

	Liyakatı Düşük	Liyakatı Yüksek	Başarı Yüzdesi
Liyakatı Düşük	28	23	54,9%
Liyakatı Yüksek	6	56	90,3%
Toplam	30,1%	69,9%	74,3%

Tablo 3 incelendiğinde kurulan modele göre bağımlı değişkenin ne kadarının doğru olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Modele göre liyakat düzeyi düşük 51 kişiden 28'inin liyakatı düşük olarak doğru sınıflandırılırken 23 kişi liyakatı yüksek olarak yanlış şekilde sınıflandırılmıştır. Modelin genel olarak yöneticilerin % 74,3'ünü liyakat düzeyine göre doğru sınıflandırdığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada liyakatlı yöneticilerin sahip olması gereken nitelikler ölçeğinden elde edilen toplam puanlara göre yönetici liyakatı üzerinde etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerden hangilerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve bu değişkenlerin önem sırasını belirlemek amacıyla CHAID Analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin liyakat, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemine ilişkin puanlarının hepsinin yönetici liyakatı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre liyakat sistemine ilişkin bu dört bağımsız değişkenin (liyakat, yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi) yöneticileri niteliklerine göre liyakat düzeyi yüksek ve liyakat düzeyi düşük olarak sınıflandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yöneticilikte liyakat esaslı bir sistem geliştirebilmek ve uygulamaya koyabilmek açısından liyakatı temele alan ve özümseyen bir yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

CHAID analizinden elde edilen en önemli sonuçlardan birisi liyakatlı bir yetiştirme sistemi ile liyakat düzeyi yüksek daha çok yönetici yetiştirilebileceğidir. Ayrıca liyakatı temel alan bir değerlendirme sisteminin de

yöneticileri liyakat düzeyine göre sınıflandırmada etkili olduğu, liyakat düzeyi yüksek olanların öncelikli atanması gerektiği görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra liyakata ilişkin algıları düşük olan yöneticilerin çoğunluğunun liyakat düzeyinin de düşük olması sınıflandırmayı manidar kılan başka bir durumdur. Bu açıdan yönetici yetiştirme ve atama sürecinde adayların liyakat algılarının belirlenmesi ve liyakata ilişkin olumlu yüksek algıya sahip olanların yöneticilik sistemine dâhil edilirken dikkate alınması sağlıklı ve etkili bir eğitim yönetimi açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte liyakatlı yetiştirme, atama ve değerlendirme yapılabilmesi için objektif değerlendirmelerin yapılması gerektiği söylenebilir. Kayıkçı, Özdemir, Özyıldırım'ın (2015) yılında yaptığı bir çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu, sözlü sınavda verilen cevapların doğru olup olmadığının adaylara bildirilmediğini, yazılı, sözlü ya da görüntülü kayıt yapılmadığını, sınavdan önce kimlerin başarılı olacağına yönelik söylentilerin olduğunu, sınavdan sonra başarılı olanlar ile daha önceki söylentilerin büyük ölçüde örtüştüğünü dolayısıyla sözlü sınavda objektif bir değerlendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda sözlü sınavda hem başarılı ve hem de başarısız olan katılımcıların benzer düşünmesi önemli bir bulgudur. Katılımcıların, sözlü sınavda baskı gruplarının etkili olmasını olumsuz olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmacılara yönelik, liyakat esaslı öğretmen yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi üzerine bir çalışma yapılması önerilebilir. Uygulayıcılara yönelik ise, Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora mezunu iş görenlere daha fazla pozitif ayrımcılık sağlanarak yönetim kademelerinde görev almaları teşvik edilmelidir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma, Ramazan GÖK'ün Dr. Öğr. Üyesi Türkan AKSU danışmanlığında yapmış olduğu “ Türk Eğitim Sisteminde Meritokrasi ve Liyakat Esaslı Yönetici Yetiştirme, Atama, Değerlendirme Sistemi ile Liyakatlı Yönetici Niteliklerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

References

- Akgül, A. and Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamaları.[Statistical Analysis Techniques:SPSS Corporate Practices]* Ankara: Emek Publishing.
- Aksu, G. ve Karaman, H. (2016). CHAID analizi.[Chaid Analysis] C.O. Güzeller, (Ed.), Herkes için çok değişkenli istatistik (251-272).[Multivariate statistics for everyone] Ankara: Maya Academy.
- Aksu, G., ve Güzeller, C. O. (2016). PISA 2012 *Matematik okuryazarlığı puanlarının karar ağacı yöntemiyle sınıflandırılması: Türkiye örnekleme.* [Classification of mathematics literacy scores by decision tree method:Turkey Samples] Eğitim ve Bilim, 41(185): 101-122.
- Alon, S., & Tienda, M. (2007). Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education. *American Sociological Review*, 72(4), 487-511.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi.* [Education Management]Ankara:Hatipoğlu Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]Ankara: Pegem Academy.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. [Manual of data analysis for social sciences] Pegem Citation Index, 1-213.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* SAGE Publications, Incorporated.
- Creswell, J. W. (2009). *Mapping the field of mixed methods research.*
- Çokluk, Ö.,& Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.(2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları, 2.*[Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]
- Doğan, N. ve Özdamar, K. (2003). CHAİD Analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *Türkiye Klinikleri [An application about CHAID Analysis and family planning. Turkey Clinics] Journal of Medical Sciences*, 23(5), 392-397.
- Goldthorpe, J. H. (1998). *Problems of meritocracy.* A.H.Halsey, H. Lauder,P. Grown, A.S. Wells (Ed.), Education: Culture, Economy,Society, Oxford-New York: Oxford University Press, 663-682.
- Kayıkcı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. [First and re-appointment of the school principal: An assessment on the oral exam.] *Educational Management in Theory and Practice*, 21(4), 471- 498. doi: 10.14527/kuey.2015.018
- Kılıç, A. F. ve Güzeller, C. O. (2017). Demographic factors affecting internet using purposes of high school students. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 34-45.
- Ratner, B. (2003). *Statistical modeling and analysis for database marketing: Effective techniques for mining big data.* New York: Chapman & Hall/CRC.
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 433.
- Torun, Y. (2009). Meritokrasi: Adaletin terazisi mi yoksa bir adalet illüzyonu mu? [Meritocracy: Scales of justice or an illusion of justice?] *Journal of Education Sciences Society* 7(26), 89-99.
- Weakliem, D., McQuillan, J. Ve Schauer, T. (1995). *Toward meritocracy? Changing social-class differences in intellectual ability.* *Sociology of Education*, 271-286.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy.* Harmondsworth: Penguin.
- Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy.* Bristol: Penguin Books.

Three Generations, Three Curriculum: Teachers' Opinions on Turkish Language Curriculum in 1981, 2006 and 2017

Mazhar Bal*^a

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.583543

Article History:

Received: 28.06.2019

Accepted: 08.10.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981), Primary Turkish Language Curriculum (2006), Turkish Language Curriculum (2017), Teacher's Opinion.

Article Type: Research article

Abstract

In the literature, there is no comparative study that reveals the opinions of teachers who started to work while Turkish Language Curriculums were in practice. The aim of this study is to determine the opinions of teachers about Turkish Language Curriculum. The study was limited to 1981 Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (6-8), 2006 Primary Turkish Language Curriculum (6-8) and 2017 Turkish Language Curriculum (1-8). The study was designed with case study which is one of the qualitative research methods Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. The participants of the study are Turkish language teachers. The study was conducted with a total of 90 teachers. Content analysis technique was used to analyze the data. In the research, Turkish language teachers presented their opinions and made comparisons between previous and subsequent curriculums. As a result of the study, it was determined that there are differences between the three generations of Turkish language teachers in terms of being effective in the teaching process. On the other hand, the common point for all three generations was that they are not aware of the innovations introduced by the curriculums. For this reason, it can be said that unless the competencies of Turkish language teachers are increased, the innovations brought with the programs cannot reach their goals.

Üç Kuşak, Üç Program: 1981, 2006 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.583543

Makale Geçmişi:

Geliş: 28.06.2019

Kabul: 08.10.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006), Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017), Öğretmen Görüşleri.

Makale Türü: Araştırma makalesi

Öz

Alanyazında, Türkçe Öğretim Programları uygulamada iken göreve başlayan öğretmen görüşlerini karşılaştırmalı olarak ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (6-8), 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8) ve 2017 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) ile sınırlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma toplam 90 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edilirken içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, üç kuşak Türkçe öğretmenleri arasında öğretim sürecinde etkin olma açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öte yandan her üç kuşak için ortak nokta olarak programlarla getirilen yenilikler konusunda farkındalık sahibi olmamaları gösterilebilir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin yeterlikleri arttırılmadıkça programlarla getirilen yeniliklerin amacına ulaşamayacağı söylenebilir.

*Corresponding Author: balmazhar@gmail.com

^aDr., Akdeniz University, Antalya/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-6958-9130>

Introduction

It is known that renewal works were carried out in the Republican Period regarding the Turkish Language Curriculum. The first example of this renewal is the 1924 First Schools Curriculum. This Curriculum was followed by the Turkish Language Curriculum of 1926, 1929, 1930, 1931, 1936, 1948, 1949, 1962, 1968, 2006, 2017 respectively.

Among these renewal efforts in the Republican Period, the 1981 Basic Education Schools Turkish Language Curriculum has a different place. With this program, listening skills included in the program for the first time; four key language arts skills and grammar-related achievements at each grade level systematically presented; the concept of education entered a Turkish Language Curriculum for the first time, and for the first time, methods, tools, assessment and evaluation had been given a separate place in the program (Eyüp, 2008; Temizyürek and Balcı, 2006). In this respect, it can be said that the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum is the first program that fully meets the qualifications required in a program. This program was implemented until 2006. In 2006, Turkish Language Curriculum (6-8th grade) was prepared. This program has been implemented since 2006-2007 academic year. With this program, innovations were made unlike previous programs. For example; for the first time, learning outcomes were given with examples of activity and explanations in this curriculum; in addition, more concrete contributions were made to the teaching process by presenting examples of lessons (Kutlubay, 2015). This program was implemented for about 10 years. In 2015, the Ministry of National Education renewed its Curriculum. One of these Curriculum is the Turkish Language Curriculum. The program, which was published as a draft in 2015, started to be implemented gradually in 2017. The renewed Turkish Language Curriculum (2017) has many different features from the previous program. The renewed Turkish Language Curriculum (1st and 8th grades) covers all levels from first grade to eighth grade; 21st century skills are the core competences of the program; the number of learning outcomes is reduced and they are presented more clearly at the class level and this curriculum has multimodal text types (MEB, 2017).

It is considered that these Curriculum changes made for Turkish language course are necessary considering the needs. With the changes made, the Turkish Language Curriculum are getting better (Bağcı Ayrancı and Mutlu, 2017; Girgin, 2011). Improving the Turkish Language Curriculum does not mean that the course will be completely perfect. It is thought that the competence of Turkish language teachers who are the implementers of the program is an important factor in making the course more effective. According to November, 2018 data, the number of Turkish language teachers working in the Ministry of National Education is 50.833 (Anadolu Ajansı, 23.11.2018). Only 2642 of these teachers started to work after the implementation of the Turkish Language Curriculum (2017) (MebPersonel, 15.08.2018). The rest of the Turkish language teachers started to work before 2017. Based on this information, almost 95% of the Turkish language teachers working in the Ministry of National Education are in the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) and in Primary Education 6-8. Grade Turkish Language Curriculum (2006).

It is considered that the undergraduate training of Turkish language teachers who started to work in these three Curriculum are different from each other. Despite these differences, these three teachers, who can be defined as three separate generations, are expected to present the Curriculum with the same competence. Therefore, it is thought that it is important to determine the problems and expectations of these three generations while implementing the Curriculum. In the literature, there are studies related to determining the opinions of Turkish language teachers especially for the Turkish Language Curriculum (2006). However, there is no research that tries to determine the opinions of these three generations towards Turkish curriculum.

In this study, the current status of these Turkish language teachers, which can be defined as three different generations, awareness of the renewed Curriculum, the aspects they think are sufficient, the difficulties they face and the problems in general have been tried to be determined. Thus, the requirements for making the Turkish language course more effective and the implementation of the renewed Turkish Language Curriculum (2017) to serve the purpose were put forward. The aim of the study, which is thought to serve a deficiency in the literature, is to determine the opinions of Turkish language teachers towards Turkish Language Curriculum. For the purpose of the research, the following questions were sought:

1. What are the opinions of Turkish language teachers who started to work while the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) was in practice?

2. What are the opinions of the Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2006) was in practice?

3. What are the opinions of the Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2017) was in practice?

Method

Research Design

In this research, the holistic approach is adopted to demonstrate the competence of three generations of teachers for renewed programs. It is known that the Ministry of National Education gives importance to the development of teacher skills as well as to the renewal and adaptation of the programs to the age. Therefore, it is thought that it is important to examine the situation of these three generations of teachers. Since the Turkish language teachers who started to work at three different periods were identified as participants, a holistic multiple design was used. The holistic multiple design is preferred because it offers the opportunity to compare different units both within and between each other (Yin, 2009).

Participants

The participants of the study are Turkish language teachers. In this study convenience sampling was used since it was aimed to determine the opinions of Turkish language teachers who started to work while three different Turkish Language Curriculum was in practice. Because convenience sampling provides convenience to researchers in terms of cost and time (Patton, 2014). With this type of sample, the researcher was able to select the participants who could fully serve the purpose of the study from the individuals whom he / she had knowledge about before. A total of 90 (45 female, 45 male) Turkish language teachers from three different generations were studied. The study was based on volunteering. The participants were divided into three different groups:

First Group: This group consists of Turkish language teachers who started to work while the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) was in practice. 30 (15 female, 15 male) Turkish language teachers were selected as participants in this group.

Second Group: This group consists of Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2006) was in practice. 30 (15 female, 15 male) Turkish language teachers were selected as participants in this group.

Third Group: This group consists of Turkish language teachers who started to work while the Turkish Language Curriculum (2017) was in practice. 30 (15 female, 15 male) Turkish language teachers were selected as participants in this group.

In the results, false names were used instead of real names when quoting from the participants. "E1, E2, ..., E15" were used for male participants and "K1, K2, ..., K15" were used for female participants.

Data Collection Tools

In this study, semi-structured interview form, one of the qualitative research techniques, was used as data collection tool. The purpose of using the semi-structured interview form is to determine the opinions of Turkish language teachers who started to work while the three different Turkish Language Curriculum was in practice. Interview form questions were determined based on the aim of the study (Merriam, 2013). For the purpose of the study, three different semi-structured interview forms were developed for Turkish language teachers who started to work after the implementation of Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981), Primary Education Turkish Language Curriculum (2006) and Turkish Language Curriculum (2017). While developing the questions in the semi-structured interview forms, the curriculum in which Turkish language teachers started to work was taken into consideration. The teachers in the first group were given detailed questions about all three programs since they were the practitioners of the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981), Primary Education Turkish Language Curriculum (2006) and Turkish Language Curriculum (2017). When the teachers in the second group started to work, since the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) was abolished, only one question was asked to determine their awareness about this Curriculum. Other questions are related to Primary Education Turkish Language Curriculum (2006) and Turkish Language Curriculum (2017). As the third group of teachers started to work after the Primary Education Turkish Language

Curriculum (2006) started to be implemented, they were asked one question to determine their awareness about Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) and Primary Education Turkish Language Curriculum (2006); other questions are related to Turkish Language Curriculum (2017).

After the interview questions were developed, the opinions of the domain experts were sought for the content validity (Glesne, 2013). Forms were prepared in accordance with expert opinions and pilot scheme was made. The final version of the interview form was given after the pilot scheme. Semi-structured interview form for the first group of teachers has 12; the form for the second group of teachers has 10; the form for last group of teachers has 8 questions. The questions include teachers' awareness of the Curriculum and the reasons for their renewal; their opinions on the necessity of Curriculum changes; in-service trainings for renewed Curriculum and how these trainings contribute to them; experienced difficulties; the impact of renewed Curriculum on their teacher skills; to determine the reasoned opinions about whether the renewed Curriculum have achieved their purpose. Interviews were conducted with voice recorder. Interviews varied between 30 and 45 minutes.

Data Analysis

Content analysis technique was used to analyze the data. The reason for choosing this analysis technique is that the questions are prepared without being fully structured and the study is not limited to a certain content of theories or themes. The data obtained from the semi-structured interview form were coded and these codes were associated with the related categories. Finally, it is themed under a title covering all categories. Before starting this coding process, all data were loaded into a qualitative data analysis program. Thanks to the slowdown provided by the program, the data obtained from the forms on the program were transcribed. After the transcription process was completed, a field expert was asked to confirm whether it was correctly transcribed. The domain expert checked the data transferred and confirmed the consistency between the text and the data. The same domain expert helped with the coding. The reliability percentage ($\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100$) (Miles and Huberman, 1994: 64) between the coding of this domain expert and the researcher was found to be 90%. The process of development of semi-structured interview forms, which is a data collection technique and the purpose of these forms in the research process are explained in detail for the validity of the research. In order to ensure the validity of the study, the data obtained from the participants were reported with direct quotations without changing.

Results

This section is presented under three headings in line with research questions. Firstly, findings related to teachers who started teaching profession when Basic Education Turkish Language Curriculum (1981) initiated, then those who started their teaching profession when Elementary Turkish Language Curriculum (2006) initiated, and lastly the ones when Turkish Language Curriculum (2017) launched. This study aimed to explore the opinions of the teachers regarding these three programs.

The Opinions of Turkish Language Teachers Who Started Working during the Implementation Period of the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) About the Applied in the Turkish Language Course

Opinions of the participants about the Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (grades 6-8) initiated in 1981 are presented in Table 1.

Table 1. Turkish Language Teachers Working in the Implementation Period of the Basic Education School Turkish Language Curriculum

<i>Theme</i>	<i>Category</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
1981 generation Turkish language teachers	The reason for transition from 2006 to 2017	Memorization	12
		Ambiguity in content distribution	10
		Making up for deficiencies	8
		Not being knowledgeable	5
		Too much content	4
		Leveling outcomes	3
		Nuances	3
		Change in system	3
		Featuring practice	3
		Necessities of designated time period	3

The state of programs in terms of achieving objectives	Exclusion of teachers	15
	Far from being concrete	9
	Lack of student-centeredness	8
	No training for teachers	6
	Technology addiction	3
	Attitude of overprotective families	3
	Ignoring the necessity of training families	3
	Incompatibility of textbooks	3
	Not matching up with daily life	1
	Challenges faced in 2017	Having no difficulty due to daily lesson plans
	Conflicting with student-centeredness	9
	Technological inadequacies	8
	Having no challenges	6
	Lack of students' active participation	5
	Writing	3
	Implementation of the program	3
2017 in terms of Turkish Language course	Solving the problems	13
	No contribution	10
	Excessiveness in technology	7
	Partial contribution	6
	Outcomes according to the levels	3
	Not being knowledgeable	3
	Not different from the earlier	
1981 in terms of Turkish Language course	Allows development	3
	Memorization	13
	Complicated	12
	Non-contemporary	9
	Not being knowledgeable	5
	Partial contribution	3
	Focus on social skills	2
	Teacher centered	2
Repetition	1	
2006 in terms of Turkish Language course	Partial contribution	12
	Not being knowledgeable	9
	Corrector	8
	Active participation	6
	Rote learning	6
	Fail to achieve the purpose	3
	Problems with 5th grades	1
Necessity of program change	Necessities of the designated time period	15
	Making students active	10
	Technological developments	7
	Without a reason	5
	Not general; local differences	4
	Simplicity and clearness	3
The contribution of trainings for 2006	Having awareness	15
	Not participating in trainings	7
	Inadequate	6
The contribution of trainings for 2017	Not participating in trainings	15
	Not having awareness	11
	Transferring outcomes	7
	Awareness of content	4
The contribution of trainings for 1981	Not participating in trainings	17
	I don't remember	13

		Bal
The contribution of program change to teacher competencies	Having awareness	10
	Focusing on objective	6
	Being more student centered	3
	Technological skills	3
	Observer	3
The reason for transition to 1981 to 2006	Not being open to development	2
	Modernization	7
	Being busy	4
	Confusion between objectives of education and teaching	3
	Teacher centered	3
	Correcting mistakes	3
	A wrong decision	1

As it is seen in Table 1, 76 codes were generated regarding opinions of Turkish language teachers' who started working during the implementation of Basic Education Schools in 1981 on Turkish Language curriculums. These codes were gathered under 12 categories. In terms of frequency these codes are respectively; The reason for transition from 2006 to 2017 ($f=54$), The state of programs in terms of achieving targeted objectives ($f=51$), 2017 in terms of Turkish Language course ($f=48$), Challenges faced in 2017 ($f=47$), 1981 in terms of Turkish Language course ($f=47$), 2006 in terms of Turkish Language course ($f=45$), The necessity of program change ($f=44$), The contribution of trainings for 1981 ($f=30$), The contribution of trainings for 2006 ($f=28$), Contribution of program change to teaching skills ($f=27$), The contribution of trainings for 2017 ($f=22$), The reason for transition from 1981 to 2006 ($f=21$).

As seen in Table 1, all of the teachers except from EÖ5 articulated positive opinions on necessity of transition from Basic Education Schools Turkish Language Curriculum (1981) to Elementary Turkish Language Curriculum (2006). EÖ5 stated that:

"The 1981 Turkish Language program directed the students to reading, understanding and interpretation. 2006 elementary program directed the students to the memorization and test system. This practice has pushed the students into simplicity and the textbooks have been emptied."

As it can be seen, EÖ5 deems it unnecessary to change the 1981 program in terms of the fact that the renewed program is not sufficient in terms of content and that the rote education is centered. This criticism of rote education by EÖ5 coincides with the teachers' opinions on changing the 2006 program. Teachers mostly emphasize that the 2006 program is based on rote education. The opinions expressed by KÖ3 summarize the teachers' opinions on this code as follows:

"The transition from the 2006 program to the 2017 program has been a good idea; however, it does not substitute for the 1981 program. According to this program (2017), the students inclined to written expressions and directed to describe and interpret what they saw. The 2006 elementary school program has led students to memorization and testing."

As can be seen from the opinions of KÖ5, the 2006 program is behind the 1981 program in terms of content. From her perspective, 1981 program is the best among the three programs. Regarding these program changes, teachers mostly suggested the reasons such as the necessities of the designated time period, simplicity and active participation. However, a significant portion of the participants ($f = 5$) found the change of the program necessary despite the lack of reasons for the change. Some teachers ($f = 4$) indicated that program change is necessary; however, it was stated that the lack of localization being reflected in the program is a significant deficiency as stated by KÖ7:

"Program change; it should of course change in parallel with the change and development of the lived environment. But I am more inclined to support making more regional programs instead of a program to be applied to the whole of Turkey. "

As can be seen, KÖ7 stated her objection to the generalization of the programs and the realization of the teaching process with the same content throughout the country. When asked about the in-service training the participants received and its contribution to them, it is found that their answers were negative regarding the state

of programs in terms of achieving targeted objectives. This negative opinion was prevalent in all three programs. The reason for such negative opinions might be either not having received training on the renewed program or lack of their awareness of the programs. These negative opinions are also consistent with the opinions about whether the renewed programs lead to a change in teaching skills. Most teachers are not familiar with how the renewed programs affect their skills. This is illustrated by EÖ8's opinions as follows:

“Every change was made with the aim of better education regarding the circumstances. It was helpful.”

EÖ8 gave a generic explanation of why the programs were renewed. He could not explain how the renewed programs affect his teaching skills. This statement shows that his awareness level is low. Accordingly, teachers' opinions about the importance of the 2006 program for Turkish Language courses are mostly negative or unclear. For example EÖ12 and KÖ25 stated the following respectively:

“Let me say that I partially agree.”

“The 2006 Turkish curriculum partially solved the problems.”

As it is seen, teachers lack knowledge about the contribution of the program since they have low awareness about 2006 program. Therefore, they did not present a clear positive opinion on their contribution. In fact, even with more negative statements, EÖ29 reported that the program failed to reach its goal completely. He said that;

“Although the 2006 Turkish Language Curriculum has been improved in terms of content, it has not reached the desired level of implementation in schools due to lack of infrastructure. There were problems such as crowded classrooms and different student levels.”

Most of the teachers who started to work during the implementation of 1981 program stated that the program did not contribute to the 2017 program ($f = 10$), excessive technology use ($f = 7$), the program partially contributed ($f = 6$), and even similar to the previous one ($f = 3$). opinions. When the participants were asked to comment about whether the programs have achieved the aim or not, different codes have been generated. Among these codes, it was found that most of the participants stated that teachers were not included in the program development process ($f = 15$) and that there were deficiencies in teacher training ($f = 6$). In this respect, it is clear that most of the participants see themselves as the main problem and problem solvers regarding the transfer of the programs to the teaching process in a suitable way.

As for the 2017 program, participants articulated similar uncertainties and negative opinions. Most of the teachers who started working during the 1981 program stated that the 2017 program did not contribute at all ($f = 10$), included excessive use of technology ($f = 7$), partially contributed ($f = 6$) and was not so different than the previous one ($f = 3$). When the participants' opinions were asked about whether the program has achieved its purpose, the content analysis revealed various codes about the failure to reach the targeted objectives. Among these codes, it was seen that most of the participants stated that teachers were not included in the program development process ($f = 15$) and that there were deficiencies in the teacher training ($f = 6$). In this respect, it could be put forward that most of the participants see themselves as both the main problem and the solution to the problem regarding the transfer of the program to the teaching process in a suitable way.

The Opinions of Turkish Language Teachers Who Started Working during the Implementation Period of the Elementary Turkish Language Curriculum (2006) about the Programs Applied in the Turkish Language Course

In this section, opinions of 30 Turkish language teachers, who started working during the full implementation of the Turkish Language Curriculum (Grades 6-8) in 2006, will be presented. Table 2 demonstrates the themes, categories and codes obtained from the content analysis.

Table 2. Turkish Language Teachers of Elementary Turkish Language Curriculum (2006)

<i>Theme</i>	<i>Category</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
2006 generation Turkish	The reason for transition from 1981 to 2006	Philosophy of education	15
		Necessities of the designated time period	12
		Teacher-centered approach	11
		Renovation	6

language teachers	Compliance with technology	3	
	Political	1	
The reason for transition from 2006 to 2017	System change	18	
	Inadequate in terms of constructivism	10	
	Renewal of textbooks	7	
	Development	5	
	Detailed	2	
	Low success in international exams	1	
	Necessity of program change	Requirements and system	14
		Student-centered	13
		Partially	9
		Inability to find justification for change	9
Compliance with technology		8	
Loss of validity		3	
Should not be changed; Must be updated		1	
Praise		1	
Redundant since topics remain the same		1	
The contribution of teacher training for the 2006 program		Not receiving training	22
	Low contribution	5	
	Orientation	3	
The contribution of teacher training for the 2017 program	Not receiving training	26	
	Program- and purpose-appropriate teaching	2	
	No contribution	1	
	Not finding necessary	1	
Challenges faced in 2017	Content issue	15	
	Lack of technological facilities	8	
	No difficulty	6	
	Grammar	2	
	It is not clear	1	
	The contribution of program change to teaching skills	To make the student more active	12
Use of technology		8	
No awareness		7	
No contribution		4	
Ability to produce content		3	
A look at the 2006 program in terms of Turkish Language course		Non-constructivism	15
	Student-centered	8	
	Lack of Content	7	
	Lack of technology	6	
	Low awareness	5	
	Increased class participation	4	
	Failure to serve literacy skills	1	
	Exaltation	1	
	A look at the 2017 program in terms of Turkish Language course	Low awareness	12
		Lack of quality of the content	10
Shortage of teachers		9	
Resistance		6	
Clarity and neatness		3	
Lack of sense of integrity		1	
Failure to serve literacy skills		1	
The state of programs in terms of achieving targeted objectives		Lack of content	16
		Lack of in-service training	11
		Ignoring teacher opinions	10
	Low teacher competence	9	

Lack of physical utilities	7
Inadaquate	5
Lack of localization of the content	1
Exam-orientedness	1
Adaptation issue	1

As seen in Table 2, 62 different codes were reached by considering the opinions of Turkish language teachers who started working while the Elementary Turkish Language Curriculum Curriculum (2006) was in practice. These codes are classified under 10 categories. In terms of frequency values, these categories are as follows: The state of programs in terms of achieving targeted objectives ($f = 61$), necessity of program change ($f = 59$), reason for transition from 1981 to 2006 ($f = 48$), A look at the 2006 program in terms of Turkish Language course ($f = 47$), Reason for transition from 2006 to 2017 ($f = 43$), A look at the 2017 program in terms of Turkish Language course ($f = 42$), contribution of program change to teaching skills ($f = 34$), challenges faced in 2017 ($f = 31$), The contribution of teacher training for the 2006 program ($f = 30$), The contribution of teacher training for the 2017 program ($f = 30$).

The participants further stated that the transition from 1981 program to 2006 program was necessary, even though they were not working as in-service teachers while the 1981 program was in practice. When Table 2 examined, it seems that their opinions were mostly based on the main reasons for the change of a program such as philosophy of education ($f = 15$) and the necessities of the designated time period ($f = 12$). Only EÖ3 stated that this change was political without giving any detailed explanation. It is remarkable that the participants justified their opinions much clearer regarding the transition from 2006 to 2017 program. The biggest reason was the change in the system. The opinions of KÖ18, EÖ22, EÖ6 and KÖ8 can be given as examples, respectively:

“Switching to 4 + 4 + 4 system.”

“Due to the extension of compulsory education to 12 years, a 4 + 4 + 4 system was introduced. It may be increased from 3 to 4 years in order to divide all levels into equal years. I see that 5th grade students are having a hard time, because they do not have adequate physical and cognitive competences for secondary school.”

“Changes in learning time introduction of 4 + 4 system... ”

“It may have changed due to the intensity of the curriculum and in order to ensure that the 5th grade students are integrated into secondary school.”

“I think that there is a need for fundamental changes in the curriculum as the classes move from primary to middle school”

As can be seen, the majority of the participants pointed out the change in compulsory education as the main reason for the renewal of the program during which they were working as in-service teachers. Most of the participants expressed a positive opinion about the necessity of the 2006 program change. However, the number of participants, who were not to be underestimated, gave some negative opinions regarding the transition from 2006 to 2017 program ($f = 9$) and no opinion at all ($f = 9$). Among the participants, EÖ15 stated the following about the 2006 program:

“Since the change in 2006 brings a different perspective, it is more remarkable, especially in writing skills. In the 2017 program, additions were made rather than changes.”

When the participants were asked whether they participated in any in-service training related to the 2006 and 2017 programs, similar findings were reached for both programs. The majority of participants in the 2006 program ($f = 22$) stated that they did not receive any training. Some of the participants who received training stated that it made low contribution ($f = 5$) or felt more like orientation ($f = 3$). A similar situation applies to the 2017 program; Unlike the 2006 program, in 2017 some of the participants presented their opinions on the contribution of the training they received. One of them is KÖ25. According to him, the training received for the 2017 program provided him with:

“Better understanding of the program and the outcomes of the program, planning different activities for the outcomes, seeing the distribution and differences of outcomes better according to the class levels. Rather than sole transfer of detailed information to the student, the training prepared the ground for my teaching.”

As can be seen, KÖ25 stated that the training she received contributed to the implementation of the program and to helped her increase the effectiveness of the teaching process. The participants were asked about its contribution to their teaching skills regarding the effective transfer of the curriculum during the teaching process. It was seen that most of the participants gave an opinion on this question in relation to the program content. According to these participants, the renewal of the program indicated that they improved their ability to perform teaching ($f = 12$), use technology ($f = 8$) and produce content ($f = 3$) by utilizing a more student-centered approach. On the other hand, EO28 stated a negative opinion by saying “I don't think there is any change.”

As pointed out in Table 2, when the opinions of the participants about the place of the 2006 program in Turkish Language courses are examined, it is seen that most of the opinions were negative. Examples from these opinions can be found in the quotations from the participants KÖ30, KÖ2 and EÖ7, respectively:

“Based on the results from the international exams and my observations in the classroom, the 2006 Turkish program was insufficient to solve the problems. The reason is that constructivism is considered only theoretically and the behaviorist traditional education is reshaped with addition of a few activities and games, and presented as a new one.”

“I don't think it did. Because nowadays, students need to acquire various literacy skills (media, visual, etc.). But these are not fully achieved.”

“A new program was needed to ensure success in international exams and integration of technological developments into education.”

As can be seen, the participants' opinions focus on the lack of full reflection of the constructivist approach to the program, the lack of program on new literacy skills, and the shortcomings in integration of technology. This negative perception of the 2006 program was also present in the 2017 program. As can be seen from Table 2, only positive opinion regarding the 2017 program was the clarity and neatness of the presented program. The opinion of EÖ11 can be given as an example:

“I think much has been solved. Because I think the classifications and explanations of the outcomes are made in more detail.”

It is seen in Table 2 that all the codes obtained regarding the status of the programs in terms of achieving targeted objectives are negative. The most frequent one of these codes was the lack of content. It was reflected in the opinions of EÖ3, KÖ13 and KÖ24, respectively, as follows:

“The content to be used as a means of implementing the program is limited.”

“Our most basic material is textbook. Each year, with each new program the contents of textbooks are printed more sloppy, careless and full of errors.”

“Different sources are not allowed in schools. It's called rich content, but our channel has only one way.”

As can be seen, teachers feel the lack of course content that provides ease of implementation of the program. Participants emphasized similar deficiencies and problems regarding in- service training. Some of the participants highlighted the importance of teacher training in order for a program to achieve its goal.

The Opinions of Turkish Language Teachers Who Started Working during the Implementation Period of the Turkish Language Curriculum (2017) about the Programs Applied in the Turkish Language Course

This section includes 30 Turkish language teachers', that started to work during the application period of Turkish Language Curriculum (Grades 1-8) in 2017, opinions about the curriculums. The content analysis result related to the participants' opinions was presented in Table 3.

Table 3. Turkish Language Teachers in the Period of Turkish Language Curriculum (2017)

Theme	Category	Code	<i>f</i>
2017	The reason of modulation from	Constructivist Approach	15
Generation	1981 to 2006	Education Policies	9
Turkish		Necessities of The Age (Century)	8
language		Being teacher-centered	5
teachers		Uncertainty	1

The reason of alteration from 2006 to 2017	Expectations of the society	1
	Necessities of the Age (Century)	18
	Education System	13
	Constructivist Approach	12
	National Culture	5
	Possessiveness	1
	High-level Thinking	1
	Staying on the level of information	1
	Value Education	1
	The necessity of curriculum modulation	Keeping up with the Age (Century)
Regulating the learning outcomes		10
Necessity		9
The inevitableness of change		1
The contributions of the education taken for 2017	Not having education	28
	Improving teaching process	2
The difficulties faced in 2017	the deficiency of lesson content	14
	Class management in constructivist Education	9
	Abstractness of learning outcomes	7
	Unifying the technology	6
	Technological impossibility	5
	Test system	2
The contribution of curriculum change to teaching abilities	Being more student-centered	13
	Creative	7
	The idea of self-improving	1
2017 in terms of Turkish Language course	Substantially Sufficient	15
	Content problem	8
	Changing the opinion	6
	Caring about personal differences	3
The status of curriculums in terms of reaching the aims	Teacher training	21
	Needs	4
	Curriculum and application conflict	2
	Not having feedback	2
	localness	1
	Impossibilities	1

As can be seen from Table 3, 39 different codes were reached with reference to Turkish language teachers', who started to work during 2017 curriculum, opinions about Turkish curriculum. These codes were classified under 8 categories. These categories are those in terms of frequency rate: the reason of the alteration from 2006 to 2017 ($f=52$), the difficulties met in 2017 ($f=43$), the reason of the alteration from 1981 to 2006 ($f=39$), the necessity of the curriculum change ($f=34$), 2017 in terms of Turkish Language course ($f=32$), The status of curriculums in terms of reaching the aims ($f=31$), The contributions of the education taken for 2017 ($f=30$) The contribution of curriculum change to teaching abilities ($f=21$).

As seen in table 3, the participants showed these as basis: constructivist approach with the reason of the alteration from 1981 to 2006 ($f=15$), education politics ($f=9$), necessities of the age (century) ($f=8$), being teacher-centered ($f=5$). Other ideas EÖ4 and KÖ28 said that:

“1981 Turkish Curriculum is a programme that prioritizes the comprehension-representation studies, aims the correct use of the language in its natural environment by learners. However uncertainties are seen in the phase of transforming the aims into the observable behaviours. It goes off half on making the learners active because the goals are not clear and the applications show differences from teacher to teacher.”

“This programme was started to be applied to meet the expectations of the society; keeping pace with the changing and improving education.”

As it is understood from the opinions, EÖ4 stated that there were problems about switching from information to ability in 1981 Curriculum. This tangibility away situation was a reason of alteration. On the other hand KÖ28 presented the expectation of society from education as the reason of alteration. The views about the reason of change of 1981 to 2006 shows similarities with the reason of change of 2006 to 2017. Most of the participants again present ($f=18$), education system ($f=13$), constructivist approach ($f=12$) as the reason of the pass to 2017. From a different point of view, as seen in KÖ23 opinions, some of the participants show national culture ($f=5$) as a reason as:

“In 2017 curriculum education was cared a bit more beside teaching. A more caring programme about our national cultural values was generated.”

In KÖ23 opinion it is understood that 2017 curriculum prioritise the national and cultural values more than previous programmes. It is understood from table 3 that related to the necessity of the curriculum change all the participants find it justified. Especially KÖ1 and EÖ17 stated the inevitableness of the change as:

“Of course I find it necessary. Because it is inevitable that in changing and improving Turkey it is inevitable to change in education.”

“The change of the curriculum is of course necessary; there is always difference between yesterday, today and tomorrow.”

It was adjusted that the teachers, presented the opinions above, had no education about the renewed curriculum. Even almost all of the participants ($f=28$) didn't have any education about the renewed curriculum. It is seen in table 3 that not having education was a problem for the participants. It was determined that teachers lived trouble most about lesson content in 2017 curriculum ($f=14$). EÖ11 stated the situation about what kind of trouble they lived as:

“Abrogating the guidebooks makes us waste time every day to prepare Daily plans. Besides not to be able to run the listening/watching texts directly causes to extend our preparation period of lesson. I especially find the books prepared for 6th and 7th classes insufficient in terms of activities.”

Based on EÖ11 explanation it can be said that participants live problems not about a new content but about transferring the substantial content. When asked to the participants about the importance of 2017 curriculum in terms of Turkish Language course it was seen that they presented consistent opinions with EÖ11 explanations. However, the participants presented opinions about the how important 2017 curriculum for Turkish Language course a considerable amount of teachers draw attention to the problem of content ($f=8$). These opinions can be sampled as:

“Here I want to mention about the deficiencies I see in textbooks. Texts and activities are chosen and prepared to give the students but textbooks stay insufficient. I have difficulty to make my students apply many of the activities in 5th grade textbook. The 8th class textbook was prepared in a very simple level. It is like the same learning outcomes repeated.”

As understood from the opinion above, teachers feel deficiency about the content presented. Besides it draws attention as a reason of realising the teaching process or not to realising it that their commitment towards textbooks. From this point of opinion it can be said that teaching ability is being ignored. The opinions in table 3 supports the statement about curriculum's position about reaching at the aim. The most important factor for teachers is teacher training for teachers ($f=21$).

Discussion and Conclusion

When the literature was viewed, there are studies to determine the Turkish language teachers' opinions about elementary school 6th to 8th classes Turkish Language Curriculum. Any studies tried to determine or compare Turkish language teachers' opinions about Turkish curriculum, that started to work and still work during Primary education schools Turkish curriculum (1981), elementary schools 6th to 8th grades Turkish curriculum (2006), and Turkish Curriculum (2017) weren't encountered. By this research, these Turkish language teachers', who can be identified as three different generations, present situations, awareness about the renewed curriculums, the sides they think they are sufficient about, the difficulties they face and their general problems were tried to be determined. Thus the necessities were revealed to make Turkish Language course more efficient and to apply the renewed Turkish Language Curriculum (2017) appropriate to the aim.

When the findings of the teachers' opinions about the modulation from 1981 Curriculum to 2006 Curriculum was examined, it was identified that the teachers, who started to work during 2006 and 2017 curriculums on the run, answered the questions with more general expressions. Because these two groups of teacher didn't apply the related curriculum. The teachers that used 1981 curriculum used more clear expressions. It was thought that these clear expressions are the reflections of the problems they lived during the practice of this curriculum. It is normal that the teachers, who started to work during 2006 and 2017 curriculums, have less information about the primary education schools Turkish curriculum (1981). However, it is thought that especially the teachers who started to work during 2006 curriculum should know better about why the previous curriculum changed. It was importantly pointed out in many studies (Çırak Kurt, 2017; Gömleksiz, 2007; Karacaoğlu and Esin, 2010; Yıldırım, Kandemir, Çınar and Durak, 2017) in literature that the curriculums wouldn't be successful if the teachers didn't have enough information and practice of curriculum. Mentеше (2014) came through in his study that it is one of the biggest problems of Turkish Language teacher not to have information about the content of renewed curriculums. In this respect teachers might not apply the new curriculum appropriately without knowing the previous one's deficiencies.

It was seen who the teachers, that started to work in 1981 and 2017 curriculum, presented more views related to modulation from 2006 curriculum to 2017 curriculum. However the teachers, that started to work during 2017 curriculum, stated less negative rationales in comparison with other two groups. In the search of Susar Kırmızı and Akkaya (2009), it was indicated that Turkish language teachers have generally negative perceptions about 2006 curriculum. From this point of view the results of this research didn't coincide with the results of Susar, Kırmızı and Akkaya's (2009) research. It can be shown as reason to this that Susar Kırmızı and Akkaya made a research with Turkish language teachers only about 2006 curriculum. Turkish Language teacher might have presented their opinions by comparing these three curriculums because they reveal their opinions about these three ones. Besides one of the reasons may be shown as 2006 curriculum was their first curriculum to apply and 2017 curriculum was new to apply for them. It was thought that these Turkish language teachers, identified as 2006 generation, wasn't break 2006 curriculum's habits enough to see its deficiencies.

It was encountered that only 2006 teachers thought that the curriculum shouldn't be changed. The similar findings were reached in three groups of teachers about the change of curriculum. All the groups stated that the curriculum doesn't suit the century. 1981 and 2006 teachers, different from 2017 teachers, show providing active participation as a reason. From this point of opinion, it is thought that teachers who had the opportunity to use different curriculums care more about making students active. On the other hand, when looked at similar studies in literature (Danışoğlu, 2006; Susar Kırmızı and Akkaya, 2010; Uygun and Katrancı, 2013) it was stated that especially 2006 curriculum wasn't appropriate in terms of level and content to make the students active.

When looked at the findings about the contribution of participants' education they had about 1981, 2006 and 2017 curriculum, it draw attention that teachers had one point in common. The common point was that they didn't have education about the related curriculums. However, the quality of teaching is directly related to the quality of the teacher (Mete and Gürsoy, 2013). On the other hand, even if these teachers stated that they didn't have education about the curriculums, it was seen that when asked about the importance of curriculums in Turkish Language course they used clear statements. However, it is common that these statements are negative for all three generations. Şahin (2007) and Oğuz (2015) expressed in their studies that teachers had a positive perception about the curriculum. In these studies, it draws attention that negations were about the innovations brought by the curriculum. It can be shown as the reason of having focused on the negations that teachers aren't have education before starting to apply the curriculum and accordingly they aren't aware of the curriculum's aims. These education deficits caused troubles about teachers' management during the education process. Especially most of the teachers', having started to work when 2006 and 2017 were in practice, the biggest problem was the lesson content during the application of 2017 curriculum. Ready lesson contents and problems about them were wanted to be indicated here; but the main point to draw attention is that teachers couldn't produced their own lesson contents. This result of the research, originated from the deficit of lesson content and problems, is supported by different studies (Coşkun ve Alkan, 2010; Çınar, Teyfur and Teyfur, 2006; Mentеше, 2014; Yıldırım, 2015) in literature. If the teachers had enough information and implements about the curriculum they might not have had problems because they would have prepared their own content.

Based on the findings about the contribution of curriculum changes to teaching abilities, it was adjusted that the teachers, having started to work during 2006 and 2017 curriculum, reach an agreement on similar opinions. Most of these teachers see that it is an important ability to make the student more active during the education

process. However, the teachers having started during 1981 curriculum are quite different from other two groups. It was concluded that 1981 curriculum teachers weren't aware of their abilities. Even there are conservatives about the development among these teachers. Based on all this information it is known that teachers, working in National Education Ministry, are in different ages and have different teaching abilities. Among these teachers, the ones that saw and applied more than one curriculum and the ones that saw and applied only one curriculum can be revealed and based on this information goal directed inservice training content must be prepared. While preparing these contents teachers' different sides from different generations must be pointed. Each teacher should learn other teachers' opinions in consideration of himself's/herself's. It is suggested that this awareness must be provided then each teacher must improve abilities about applying the curriculum or preparing lesson content relevant to curriculum.

Üç Kuşak, Üç Program: 1981, 2006 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Giriş

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili Cumhuriyet Dönemi'nde yenileme çalışmaları yapıldığı bilinmektedir. Bu yenileme çalışmalarının amaca ulaşan ilk örneği 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'dır. Bu programı sırasıyla 1926, 1929, 1930, 1931, 1936, 1948, 1949, 1962, 1968, 2006, 2017 yıllarına ait Türkçe Dersi Öğretim Programları takip etmiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nde gerçekleştirilen bu yenileme çabalarının içerisinde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı farklı bir yere sahiptir. Bu program ile dinleme becerisi programda bir alan olarak ilk defa yer bulmuştur; dört temel dil becerisi ve dilbilgisi ile ilgili her sınıf seviyesine uygun kazanımlar sistematik olarak sunulmuştur; eğitim kavramı ilk defa bir Türkçe Öğretim Programına girmiş ve yine ilk defa yöntem, araç gereç, ölçme-değerlendirmeye programda ayrı bir yer verilmiştir (Eyüp, 2008; Temizyürek ve Balcı, 2006). Bu yönüyle Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın bir programda bulunması gereken nitelikleri tam anlamıyla taşıyan ilk program olduğu söylenebilir. Bu program 2006 yılına kadar uygulanmıştır. 2006 yılında İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (6-8. sınıf) hazırlanmıştır. Bu program 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmıştır. Bu program ile kendinden önceki programlardan farklı olarak yenilikler yapılmıştır. Örneğin; ilk defa bu programda kazanım ifadeleri, etkinlik örnekleri ve açıklamaları ile birlikte verilmiştir; ayrıca ders işleniş örnekleri sunularak öğretim sürecine daha somut katkıda bulunulmaya çalışılmıştır (Kutlubay, 2015). Yaklaşık 10 yıl boyunca bu program uygulanmıştır. 2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarını yenilemiştir. Bu öğretim programlarından birisi de Türkçe Öğretim Programı'dır. 2015 yılında taslak olarak yayımlanan program, 2017 yılında aşamalı olarak uygulanmaya başlamıştır. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) kendinden önceki programdan birçok yönden farklı özelliklere sahiptir. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1.ve 8.sınıflar) birinci sınıftan sekizinci sınıfa tüm seviyeleri kapsamaktadır; 21. yüzyıl becerileri programın temel yetkinliklerini oluşturmaktadır; kazanım sayıları azaltılmış ve kazanımlar sınıf düzeyinde daha net sunulmuştur; yeni metin türleri programa dâhil edilmiştir (MEB, 2018).

Türkçe dersine yönelik yapılan bu program değişikliklerinin ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan değişikliklerle Türkçe dersine yönelik programlar daha iyiye gitmektedir (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017; Girgin, 2011). Türkçe dersine yönelik öğretim programlarının daha iyi hale getirilmesi, dersin tamamen iyi olacağı anlamına gelmez. Programın uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin yeterliğinin de dersin daha etkili hale getirilmesinde önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Kasım, 2018 verilerine göre Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan Türkçe öğretmeni sayısı, 50.833'tür (Anadolu Ajansı, 23.11.2018). Bu öğretmenlerin sadece 2642'si Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulanmaya başladıktan sonra göreve başlamıştır (MebPersonel, 15.08.2018). Türkçe öğretmenlerinin geri kalanları ise 2017 yılından önce göreve başlamıştır. Bu bilgiden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı'nda çalışan Türkçe öğretmenlerinin neredeyse %95'inin Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) ve İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2006) uygulanırken atandığı söylenebilir.

Bu üç program uygulanırken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimlerinin de birbirinden farklı olduğu düşünülmektedir. Bu farklılığa rağmen üç ayrı kuşak olarak tanımlanabilecek olan bu üç öğretmenden programı aynı yeterlikte sunması beklenmektedir. Bu yüzden bu üç kuşağın programı uygularken yaşadıkları sorunlar ve beklentilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında özellikle İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'na (2006) yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu üç ayrı kuşağın Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma bulunmamaktadır.

Yapılan bu çalışmayla üç ayrı kuşak olarak tanımlanabilecek olan bu Türkçe öğretmenlerinin var olan durumları, yenilenen programlara yönelik farkındalık durumları, yeterli olduklarını düşündükleri yönleri, yaşadıkları zorluklar ve genel olarak sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece Türkçe dersinin daha etkili hale getirilmesi ve yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017)'nin amaca hizmet edecek şekilde uygulanabilmesi için gereklilikler ortaya koyulmuştur. Alanyazında var olan bir eksikliğe hizmet edeceği düşünülen çalışmanın amacını Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacından hareketle şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı (2006) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşleri nelerdir?

3. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi ile desenlenmiştir. Bu yöntemle belli bir durum, bütüncül bir yaklaşımla incelenbildiği (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Merriam, 2013) için bu araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Bu çalışmada bütüncül bir şekilde ele alınan durum, üç kuşak öğretmenin yenilenen programlara yönelik yeterliklerini ortaya koymaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın programların yenilenmesine ve çağa uygun hale getirilmesine önem verdiği kadar öğretmen becerilerinin geliştirilmesine de önem verdiği bilinmektedir. Bu yüzden bu üç kuşak öğretmenin durumunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada üç farklı zamanda göreve başlamış Türkçe öğretmenleri katılımcı olarak belirlendiği için bütüncül çoklu desen kullanılmıştır. Bütüncül çoklu desen, farklı birimleri hem kendi içerisinde hem de birbiriyle karşılaştırma fırsatı sunduğundan (Yin, 2009) tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada üç farklı Türkçe dersi öğretim programı uygulamada iken göreve başlamış Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için kolay ulaşılabilir durum örneklemeden yararlanılmıştır. Çünkü kolay ulaşılabilir durum örnekleme maliyet ve zaman açısından araştırmacılara kolaylık sağlar (Patton, 2014). Araştırmacı, bu örnekleme türü sayesinde çalışmanın amacına tam olarak hizmet edebilecek katılımcıları daha önceden durumları hakkında bilgi sahibi olduğu kişilerden seçebilmiştir. Üç farklı kuşaktan toplam 90 (45 kadın, 45 erkek) Türkçe öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen araştırmanın üç farklı gruba ayrılan katılımcıları şunlardır:

1. Grup: Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu grupta 30 (15 kadın, 15 erkek) Türkçe öğretmeni, katılımcı olarak seçilmiştir.

2. Grup: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenleridir. Bu grupta toplam 30 Türkçe öğretmeni (15 kadın, 15 erkek) yer almaktadır.

3. Grup: Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenleridir. Bu grup toplam 30 Türkçe öğretmeninden (15 kadın, 15 erkek) oluşmaktadır.

Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcılardan alıntılar yapılırken gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Erkek katılımcılar için "E1, E2,...,E15", kadın katılımcılar için "K1,K2,...,K15" takma isimleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılma amacı, üç farklı Türkçe dersi öğretim programı uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin programlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Görüşme formu soruları, araştırmanın amacından hareketle belirlenmiştir (Merriam, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulanmaya başladıktan sonra göreve başlayan Türkçe öğretmenleri için üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular geliştirilirken Türkçe öğretmenlerinin göreve başladığı öğretim programı göz önünde bulundurulmuştur. Birinci grupta yer alan öğretmenlere, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2017) uygulayıcısı oldukları için her üç programla ilgili detaylı sorulara yer verilmiştir. İkinci gruptaki öğretmenler göreve başladığında Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamadan kaldırıldığı için bu programla ilgili farkındalıklarını belirlemeye yönelik tek bir soru sorulmuştur; diğer sorular İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) ile ilgilidir. Üçüncü grup öğretmenler ise İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) uygulanmaya başladıktan sonra göreve başladığı için onlara Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim

Programı'na (2006) yönelik farkındalıklarını belirlemeye yönelik birer soru sorulmuştur; diğer sorular Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) ile ilgilidir.

Görüşme soruları geliştirildikten sonra kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur (Glesne, 2013). Uzman görüşleri doğrultusunda formlar düzenlenmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası görüşme formunun son hali verilmiştir. Birinci grup öğretmenler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda, 12; ikinci grup için geliştirilen formda, 10; son grubun formunda ise 8 soru yer almaktadır. Sorular, öğretmenlerin programlara ve bu programların yenilenme gerekçelerine dair farkındalıklarını; program değişikliklerinin gerekliliğine dair görüşlerini; yenilenen programlara yönelik alınan hizmetçi eğitimler ve bu eğitimlerin onlara ne yönden katkıda bulunduğunu; yaşanan zorlukları; yenilenen programların onların öğretmenlik becerisine etkisini; yenilenen programların amacına ulaşip ulaşmadığıyla ilgili gerekçeli görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 30 ile 45 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çözümlenme tekniğinin seçilme sebebi, soruların tam yapılandırılmadan hazırlanmış olması ve çalışmanın herhangi bir teori ya da temaları belli bir içerik ile sınırlandırılmış olmamasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler kodlanmış, bu kodlar ilgili kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Son olarak tüm kategorileri kapsayan bir başlık altında temalandırılmıştır. Bu kodlama sürecine geçmeden önce tüm veriler bir nitel veri analiz programına yüklenmiştir. Programın sağladığı yavaşlatma imkânı sayesinde program üzerinde formlardan elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılma süreci tamamlandıktan sonra doğrudan aktarılıp aktarılmadığını onaylaması için bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Alan uzmanı yazıya aktarılan verileri kontrol etmiş ve yazı ile veri arasındaki tutarlılığı onaylamıştır. Aynı alan uzmanı, kodlamalar için de yardım etmiştir. Bu alan uzmanı ve araştırmacının kodlamaları arasındaki güvenilirlik yüzdesi (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) (Miles ve Huberman, 1994: 64) %90 düzeyinde bulunmuştur. Araştırmanın geçerliği için veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geliştirilme süreci ve bu formların araştırma sürecinde ne amaçla kullanıldığı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Çalışmanın onaylanabilirliğini sağlamak için katılımcılardan elde edilen veriler, değiştirilmeden doğrudan alıntılarla raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm, araştırma soruları temel alınarak üç başlık altında raporlaştırılmıştır. Öncelikle Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), ardından İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve son olarak da Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin üç programa ilişkin de görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) Döneminde Göreve Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Uygulanan Programlara İlişkin Görüşleri

1981 yılında uygulanmaya başlayan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na (6-8.sınıflar) ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) Dönemi Türkçe öğretmenleri

Tema	Kategori	Kod	f
1981 kuşağı Türkçe öğretmenleri	2006'dan 2017 geçiş sebebi	Ezberci eğitim	12
		Konu dağılımdaki belirsizlik	10
		Eksikleri giderme	8
		Fikri olmamak	5
		Fazla sayıda konu	4
		Kazanımların seviyelendirilmesi	3
		Küçük detaylar	3
		Sistem değişikliği	3
		Uygulamaya ağırlık verme	3
		Çağın gerekleri	3

Programların amaca ulaşma durumu	Öğretmenlerin dâhil edilmemesi	15	
	Somutluktan uzak	9	
	Öğrenciye görelikten uzak	8	
	Öğretmenlerin eğitilmemesi	6	
	Teknoloji bağımlılığı	3	
	Aşırı koruyucu aile tutumu	3	
	Ailenin eğitime gereken önem verilmeli	3	
	Kitapların uyumsuzluğu	3	
	Halkın yaşantısıyla örtüşmeme	1	
	2017’de karşılaşılan zorluklar	Günlük planlar sayesinde zorlanmama	13
Öğrenciye görelilik ilkesine aykırı		9	
Teknolojik imkânsızlıklar		8	
Zorluk yaşamama		6	
Öğrenciyi etkin kılamama		5	
Yazma		3	
Programın uygulanması		3	
Türkçe dersi açısından 2017	Sorunları çözme	13	
	Katkısı yok	10	
	Teknolojide aşırılık	7	
	Kısmen katkı	6	
	Seviyelere göre kazanımlar	3	
	Bilmeme	3	
	Öncekinden farksız	3	
	Geliştirici	3	
	Türkçe dersi açısından 1981	Ezberci	13
		Karmaşık	12
Çağa uygun olmama		9	
Bilmeme		5	
Kısmen katkı		3	
Sosyal becerilere yönelik		2	
Öğretmen merkezli		2	
Tekrara düşme		1	
Türkçe dersi açısından 2006	Kısmen katkı	12	
	Bilmeme	9	
	İyileştirici	8	
	Aktif katılım	6	
	Ezberci	6	
	Amaca ulaşmama	3	
	5. sınıflarla sorunlar	1	
Program değişikliğinin gerekliliği	Çağın gerekleri	15	
	Öğrenciyi etkin kılma	10	
	Teknolojik gelişmeler	7	
	Gerekçesiz	5	
	Genel değil; bölgesel değişiklik	4	
	Sadelik ve netlik	3	
	2006 için alınan eğitimlerin katkısı	Farkındalık sahibi olmam	15
Eğitime katılmamak		7	
Yetersiz		6	
2017 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitime katılmamak	15	
	Farkındalık sahibi olmama	11	
	Kazanımlar aktarılması	7	
	Konulara yönelik farkındalık	4	
1981 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitime katılmamak	17	
	Hatırlamıyorum	13	
	Farkındalık sahibi olmama	10	

Program	değişikliğinin	Hedefe odaklanma	6
		öğretmenlik becerilerine katkısı	3
1981'den 2006'ya geçiş sebebi		Öğrenciyi daha çok merkeze alma	3
		Teknolojik beceri	3
		Gözlemci	3
		Gelişime kapalı olma	2
		Çağa ayak uydurma	7
		Yoğunluk	4
		Eğitim ve öğretim hedeflerinin karışması	3
		Öğretmen merkezli	3
		Yanlışları giderme	3
		Yanlış bir karar	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerinden hareketle 76 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar 12 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından sırasıyla şunlardır: 2006'dan 2017 geçiş sebebi ($f=54$), programların amaca ulaşma durumu ($f=51$), Türkçe dersi açısından 2017 ($f=48$), 2017'de karşılaşılan zorluklar ($f=47$), Türkçe dersi açısından 1981 ($f=47$), Türkçe dersi açısından 2006 ($f=45$), program değişikliğinin gerekliliği ($f=44$), 1981 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$), 2006 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=28$), program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ($f=27$), 2017 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=22$), 1981'den 2006'ya geçiş sebebi ($f=21$). Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmen Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'ndan (1981) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2006) geçiş ile ilgili EÖ5 dışında tüm öğretmenler yapılması gerektiği ile ilgili olumlu görüş sunmuştur. EÖ5 ise şunları belirtmiştir:

“1981 Türkçe programı öğrencileri okuma, anlama, yorumlamaya yönlendiren 2006 ilköğretim programı öğrencileri ezber ve test sistemine yönelmiştir. Bu uygulama öğrencileri kolaycılığa itmiş ve ders kitaplarının içi boşaltılmıştır.”

Görüldüğü üzere EÖ5, yenilenen programın içerik olarak yeterli olmadığı ve ezberci eğitimin merkeze alınması yönüyle 1981 programında yapılan değişikliği gereksiz bulmaktadır. EÖ5 tarafından yapılan bu ezberci eğitim eleştirisi, 2006 programının değiştirilmesi konusundaki öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. 2006'dan 2017 programına geçiş ile ilgili öğretmenlerin çoğunlukla vurguladıkları nokta 2006 programının ezberci eğitimi temel aldığı yönündedir. KÖ3 tarafından ifade edilen görüşler bu koda dair öğretmen görüşlerini şu şekilde özetlemektedir:

“2006 programından 2017 programına geçiş doğru bir davranış olmuştur; ama gene de 1981 programının yerini tutmamaktadır. Bu programa (2017) göre öğrencilerin yazılı anlatıma eğilmeleri ve gördüklerini betimleyip yorumlamaya yönelik olmuştur. 2006 ilköğretim programı öğrencileri ezber ve test sistemine yönelmiştir.”

KÖ5'in görüşlerinden anlaşılacağı üzere 2006 programı içerik açısından 1981 programının gerisindedir. Hatta ona göre üç program içerisinde en iyisi 1981 programıdır. Yapılan bu program değişikliklerine ilişkin öğretmenler çoğunlukla çağın gerekleri, sadelik, aktif katılım gibi gerekçelerini öne sürmüştür. Fakat katılımcıların azımsanmayacak bir kısmının ise ($f=5$) program değişikliğine ilişkin hiçbir gerekçeli olmamakla birlikte gerekli bulduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmenler ($f=4$) ise program değişikliğinin gerekli olduğunu; fakat bölgesel özelliklerin programlara yansıtılmamasının önemli bir eksiklik olduğunu aşağıda yer alan KÖ7'nin görüşünde belirttiği gibi şu şekilde ifade etmiştir:

“Program değişimi; yaşanan çevrenin değişimi ve gelişimine paralel olarak tabii ki değişmeli. Ancak ben, bütün Türkiye'ye uygulanacak bir program yerine daha bölgesel programlar yapılması tarafındayım.”

Görüldüğü üzere KÖ7 programlarda genellemenin ve ülkenin tamamına aynı içerikle öğretim sürecinin gerçekleştirilmesine karşı çıkmaktadır. Katılımcıların programlarla ilgili almış oldukları eğitimler ve bu eğitimlerin onlara katkısı sorulduğunda verilen cevapların programın amaca yönelik uygulanması açısından uygulanması açısından olumsuz olduğu düşünülmektedir. Üç program için de geçerli olan durum, katılımcıların çoğunun yenilenen programa ilişkin bir eğitim almamış olması ya da eğitim olsa da programlara yönelik farkındalıklarının olmamasıdır. Bu olumsuz yenilenen programların öğretmenlik becerilerinde bir değişikliğe yol açıp açmadığı ile ilgili görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu yenilenen programların, onların

öğretmenlerin becerilerine nasıl bir etkide bulunduğu ile ilgili bilgi sahibi değildir. Bu durumu EÖ8'in görüşleri şu şekilde örneklendirmektedir:

“Her değişiklik zamanı düşünüldüğünde daha iyi bir eğitim hedef alınarak yapılmıştır. Faydalı olmuştur.”

EÖ8, programların neden yenilediğine dair kitabi bir açıklamada bulunmuştur. Yenilenen programların ne yönüyle kendisinin öğretmenlik becerisine etki ettiğini açıklayamamıştır. Bu durum onun farkındalığının düşük olduğunu göstermektedir. Bu görüşle bağlantılı olarak öğretmenlerin 2006 programının Türkçe dersi açısından önemine ilişkin görüşleri de çoğunlukla olumsuz ya da net olmayan ifadelerle dayanmaktadır. Örneğin EÖ12 ve KÖ25 sırasıyla şunları belirtmiştir:

“Kısmen katıldığımı belirtiyim.”

“2006 Türkçe öğretim programı kısmen sorunları çözdü.”

Görüldüğü üzere öğretmenler 2006 programıyla ilgili farkındalıkları düşük olduğu için programın katkısı konusunda da bilgi sahibi değildir. Bu yüzden de katkısına yönelik net bir olumlu görüş sunmamışlardır. Hatta EÖ29 daha da olumsuz ifadelerle programın tamamen amacına ulaşmadığı ile ilgili şunları belirtmiştir:

“2006 Türkçe Öğretim Programı içerik olarak daha geliştirilmiş olsa da alt yapı eksikliği olan okullarda uygulanmada istenilen düzeye çıkamamıştır. Sınıfların kalabalık oluşu, öğrenci seviyelerinin farklı oluşu gibi sorunlar yaşanmaktaydı.”

Benzer belirsizlik ve olumsuz görüşler 2017 programı için de geçerlidir. 1981 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlerin çoğu, 2017 programının katkısı olmadığı ($f=10$), teknoloji kullanımında aşırılığa kaçtığı ($f=7$), kısmen katkıda bulunduğu ($f=6$) ve hatta öncekinden farksız olduğu ($f=3$) ile ilgili görüşler sunmuştur. Katılımcıların, programların amaca ulaşıp ulaşmadığı ile ilgili görüşlerine bakıldığında amaca ulaşmadığıyla ilgili farklı kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlar içerisinde katılımcıların çoğunun belirttiği ise öğretmenlerin program geliştirme sürecine dâhil edilmemesi ($f=15$) ve öğretmen eğitimindeki eksiklikler ($f=6$) olduğu görülmüştür. Bu açıdan da katılımcıların çoğunun, programların amaca uygun bir şekilde öğretim sürecine aktarılmasıyla ilgili temel sorun ve sorun çözücü olarak kendileri gördüğü anlaşılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2006) Uygulama Döneminde Göreve Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Uygulanan Programlara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde 2006 yılında tamamen uygulanmaya başlayan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8.sınıflar) döneminde göreve başlayan 30 Türkçe öğretmenin programlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 2'de katılımcıların sunduğu görüşlere ilişkin içerik analizi sonucu sunulmuştur.

Tablo 2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Dönemi Türkçe öğretmenleri

Tema	Kategori	Kod	f
2006 kuşağı Türkçe öğretmenleri	1981'den 2006'ya geçiş sebebi	Eğitim felsefesi	15
		Çağın gerekleri	12
		Öğretmen merkezli	11
		Yenileme	6
		Teknolojiye uyum	3
		Siyasi	1
	2006'dan 2017 geçiş sebebi	Sistem değişikliği	18
		Yapılandırıcılık açısından yetersiz	10
		Ders kitabı yenilenmesi	7
		Geliştirme	5
		Ayrıntılı	2
		Uluslararası sınavlarda düşük başarı	1
	Program değişikliğinin gerekliliği	İhtiyaçlar ve sistem	14
		Öğrenci merkezli	13
		Kısmen	9
Değişimi haklı bulmama		9	
Teknolojiye uyum		8	
		Geçerliklerini yitirme	3

	Değişmemeli; güncellenmeli	1
	2006'yı yüceltme	1
	Konular aynı kaldığı için gereksiz	1
2006 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitim almamak	22
	Düşük katkı	5
	Oryantasyon	3
2017 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitim almamak	26
	Programa ve amaca uygun öğretim	2
	Katkısı olmamak	1
	Gerekli bulmama	1
2017'de karşılaşılan zorluklar	İçerik sorunu	15
	Teknolojik imkânsızlık	8
	Zorluk yaşamama	6
	Dilbilgisi	2
	Net değil	1
Program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı	Öğrenciyi daha aktif kılabilmek	12
	Teknoloji kullanımı	8
	Farkındalık sahibi olmama	7
	Katkısı yok	4
	İçerik üretebilme	3
Türkçe dersi açısından 2006	Yapılandırmacılığı yansıtmama	15
	Öğrenci merkezli	8
	İçerik eksikliği	7
	Teknolojiden yoksun	6
	Farkındalık düşük	5
	Derse katılımın artması	4
	Okuryazarlık becerilerine hizmet etmeme	1
	Aşırı yüceltme	1
Türkçe dersi açısından 2017	Farkındalık düşük	12
	İçeriğin niteliksiz olması	10
	Öğretmen yetersizliği	9
	Kabullenmeme	6
	Düzenlilik ve netlik	3
	Bütünlük algısının olmaması	1
	Okuryazarlık becerilerine hizmet etmeme	1
Programların amaca ulaşma durumu	İçerik eksikliği	16
	Hizmetiçi eğitim yetersizliği	11
	Öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması	10
	Öğretmen yeterliğinin düşüklüğü	9
	Fiziksel imkânsızlık	7
	Yetersiz	5
	İçeriğin yerellikten uzaklığı	1
	Sınav odaklı olma	1
	Uyarılma sorunu	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerinden hareketle 62 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar 10 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından sırasıyla şunlardır: Programların amaca ulaşma durumu ($f=61$), program değişikliğinin gerekliliği ($f=59$), 1981'den 2006'ya geçiş sebebi ($f=48$), Türkçe dersi açısından 2006 ($f=47$), 2006'dan 2017 geçiş sebebi ($f=43$), Türkçe dersi açısından 2017 ($f=42$), program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ($f=34$), 2017'de karşılaşılan zorluklar ($f=31$), 2006 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$), 2017 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$),

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcılar, 1981 programı uygulamada iken görev yapmıyor olmalarına rağmen 1981'den 2006 programına geçişin gerekli olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Sundukları görüşler ise

çoğunlukla eğitim felsefesi ($f=15$) ve çağın gerekleri ($f=12$) gibi bir programın değişmesinin temel sebeplerine dayanmaktadır. Sadece EÖ3 diğerlerinden farklı olarak detaylı açıklama yapmadan bu değişimin siyasi olduğunu ifade etmiştir. 2006'dan 2017 programına geçiş ile ilgili ise katılımcıların daha net ifadelerle gerekçelendirdikleri dikkat çekmektedir. En büyük gerekçe olarak ise sistem değişikliği gösterilmiştir. KÖ18, EÖ22, EÖ6 ve KÖ8'in görüşleri sırasıyla şu şekilde örnek gösterilebilir:

“4+4+4 sistemine geçiş yapılmasıdır.”

“Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasından dolayı 4+4+4 sisteme geçilmiştir. Tüm kademeleri eşit yıllara bölme amacıyla 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış olabilir. 5.sınıf öğrencilerinin ortaokul için yeterli fiziksel ve bilişsel yeterliliğe sahip olmadıkları için zorlandıklarını görmekteyim.”

“Öğrenim süresindeki değişiklikler 4+4 sisteminin gelmesi ...”

“Müfredatın yoğun olması ve 5. sınıfları ortaokula katılmasıyla birlikte bütünlük sağlanması amacıyla değişmiş olabilir.”

“5. sınıfların ilkokuldan ortaokul kademesine geçmesiyle öğretim programında köklü değişiklikler ihtiyacı doğduğunu düşünüyorum.”

Görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu, uygulama sürecinde görevde oldukları programın yenilenmesinin ana sebebi olarak zorunlu eğitimde meydana gelen değişikliği göstermektedir. 2006 program değişikliğinin gerekliliğine ilişkin katılımcıların çoğu olumlu görüş belirtmiştir. Fakat sayısı azımsanmayacak katılımcılar ise 2006'dan 2017 programına geçiş ile ilgili kısmen haklı bulma ($f=9$) ve hiç haklı bulmama ($f=9$) gibi görüşler sunmuştur. Katılımcılardan EÖ15 ise diğerlerinden farklı olarak 2006 programına ilişkin şunları belirtmiştir:

“2006 yılındaki değişiklik daha farklı bakış açısı getirdiği için özellikle yazma becerilerinde, daha dikkat çekicidir. 2017 programında ise değişiklikten ziyade eklemeler yapılmıştır.”

Katılımcıların 2006 ve 2017 programlarına ilişkin herhangi bir hizmetiçi eğitime katılıp katılmadığı sorulduğunda her iki programa dair de benzer bulgulara ulaşılmıştır. 2006 programına ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu ($f=22$) eğitim almadığını ifade etmiştir. Eğitim alan katılımcıların bir kısmı düşük katkı sağladığını ($f=5$), diğerleri ise oryantasyon ($f=3$) amacıyla katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. 2017 programı için de benzer durum geçerlidir; 2006 programından farklı olarak 2017'de katılımcıların bir kısmı aldıkları eğitimin katkısına dair görüş sunmuştur. Bunlardan birisi KÖ25'tir. Ona göre 2017 programı için alınan eğitim şunları sağlamıştır:

“Programı, kazanımları çok daha iyi anlamamı, kazanımlara yönelik farklı etkinlikler planlamamı, sınıf düzeylerine göre kazanım dağılımlarını ve farklılıklarını daha iyi görmemi sağladı. Detaylı bilgiyi öğrenciye yüklemek yerine daha amaca uygun öğretim yapmama zemin hazırladı.”

Görüldüğü üzere KÖ25, almış olduğu eğitimin, programın uygulamasında ve öğretim sürecinin daha etkili hale getirilmesinde katkı sağladığını ifade etmiştir. Programın öğretim sürecinde etkili aktarılmasıyla ilgili olarak katılımcılara öğretmenlik becerilerine ne gibi katkılarda bulunduğu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin katılımcıların çoğunun program içeriğiyle ilişkili olarak görüş sundukları görülmüştür. Bu katılımcılara göre programın yenilenmesi onların öğrenciyi merkeze alarak öğretimi gerçekleştirme ($f=12$), teknoloji kullanım ($f=8$) ve içerik üretebilme ($f=3$) becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öte yandan EÖ28 ise “Herhangi bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde olumsuz bir görüş sunmuştur.

Tablo 2'de dikkat edileceği üzere katılımcıların 2006 programının Türkçe dersindeki yeri ile ilgili görüşlerine bakıldığında çoğu görüşün olumsuz olduğu görülmektedir. Bu görüşlere KÖ30, KÖ2 ve EÖ7'nin görüşleri sırasıyla şu şekilde örnek gösterilebilir:

“Uluslararası sınav sonuçlarından ve ders içindeki öğrenci gözlemlerimden hareketle 2006 Türkçe programı, sorunları çözmeye yetersiz kalmıştır. Sebebi de yapılandırıcılığın yalnızca teorik olarak ele alınması ve davranışçı klasik eğitim anlayışının birkaç etkinlik ve oyunla biçimlendirilerek yeni bir anlayış gibi sunulmasıdır.”

“Çözdüğünü düşünmüyorum. Çünkü günümüzde öğrencilerin çeşitli okuryazarlık becerilerini de kazanmaları (medya, görsel vb.) gerekiyor. Fakat bunlar tam anlamıyla kazandırılmıyor.”

“Uluslararası sınavlarda başarı sağlanması, teknolojik gelişmelerin eğitime entegrasyonu hususunda yeni bir programa ihtiyaç vardı.”

Görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri, yapılandırmacı yaklaşımın programa tam olarak yansımaması, yeni okuryazarlıklar konusunda programın yeterli olmaması ve teknolojiyi bütünleştirme konusunda eksiklikleri üzerine odaklanmaktadır. 2006 programına ilişkin bu olumsuz algı, 2017 programında da varlığını korumaktadır. Tablo 2’de görüleceği üzere 2017 programına ilişkin sadece düzenli ve net olması yönünde olumlu görüş sunulmuştur. EÖ11’in görüşü buna şu şekilde örnek gösterilebilir:

“Büyük anlamda çözdüğünü düşünüyorum. Çünkü kazanımların tasniflerinin ve açıklamalarının daha ayrıntılı yapıldığını düşünüyorum.”

Programların amaca ulaşma durumuyla ilgili ulaşılan kodların hepsinin olumsuz olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Bu kodların içerisinde sıklığı en yüksek olan içerik eksikliğidir. İçerik eksikliği ile anlatılmak istenen EÖ3, KÖ13 ve KÖ24’ün görüşlerine sırasıyla şu şekilde yansımıştır:

“Programı uygulamaya koyabilmede araç olarak kullanılacak içerikler sınırlı.”

“Bizlerin en temel materyali ders kitaplarıdır. Her geçen yıl her yeni programda ders kitapları içerikleri daha özensiz, dikkatsiz ve hatalarla dolu basılmaktadır.”

“Okullarda farklı kaynakların kullanılmasına izin verilmemektedir. Zengin içerik deniliyor fakat kanalımız tek tip.”

Görüldüğü üzere öğretmenler programın uygulama kolaylığını sağlayan ders içerikleri konusunda bir eksiklik hissetmektedir. Benzer eksiklik ve sorunlar öğretmen eğitimleri üzerine de sunulmuştur. Katılımlardan bazıları, bir programın amaca ulaşabilmesi için öğretmen eğitiminin önemine dikkat çekmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2017) Uygulama Döneminde Göreve Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Uygulanan Programlara İlişkin Görüşleri

Bu bölümde 2017 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8.sınıflar) döneminde göreve başlayan 30 Türkçe öğretmenin programlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 3’te katılımcıların sunduğu görüşlere ilişkin içerik analizi sonucu sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) Dönemi Türkçe Öğretmenleri

Tema	Kategori	Kod	f	
2017 kuşağı Türkçe öğretmenleri	1981’den 2006’ya geçiş sebebi	Yapılandırmacı yaklaşım	15	
		Eğitim politikası	9	
		Çağın gerekleri	8	
		Öğretmen merkezli olma	5	
		Belirsizlik	1	
		Toplumun beklentileri	1	
		2006’dan 2017 geçiş sebebi	Çağın gerekleri	18
			Eğitim sistemi	13
			Yapılandırmacı yaklaşım	12
			Millî Kültür	5
	Sahiplenici		1	
	Üst düzey düşünme		1	
	Bilgi düzeyinde kalma		1	
	Değerler eğitimi		1	
	Program değişikliğinin gerekliliği		Çağa ayak uydurmak	14
			Kazanımların düzenlenmesi	10
		Gereklilik	9	
		Değişimin kaçınılmazlığı	1	
	2017 için alınan eğitimlerin katkısı	Eğitim almamak	28	
		Öğretim sürecinin iyileştirilmesi	2	
2017’de karşılaşılan zorluklar	Ders içeriği eksikliği	14		
	Yapılandırmacı eğitimde sınıf yönetimi	9		
	Kazanımların soyutluğu	7		
	Teknolojiyi bütünleştirme	6		

	Teknolojik imkânsızlık	5
	Sınav sistemi	2
Program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı	Öğrenciyi daha çok merkeze alma	13
	Yaratıcı	7
	Kendisini geliştirmesi gerektiği düşüncesi	1
Türkçe dersi açısından 2017	Büyük oranda yeterli	15
	İçerik sorunu	8
	Bakış açısını değiştirme	6
	Bireysel farklılıklara önem vermeli	3
Programların amaca ulaşma durumu	Öğretmen eğitimi	21
	İhtiyaçlar	4
	Program ve uygulama çatışması	2
	Dönüt almamak	2
	Yerellik	1
	İmkânsızlıklar	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerinden hareketle 39 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar 8 kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından sırasıyla şunlardır: 2006'dan 2017 geçiş sebebi ($f=52$), 2017'de karşılaşılan zorluklar ($f=43$), 1981'den 2006'ya geçiş sebebi ($f=39$), program değişikliğinin gerekliliği ($f=34$), Türkçe dersi açısından 2017 ($f=32$), programların amaca ulaşma durumu ($f=31$), 2017 için alınan eğitimlerin katkısı ($f=30$), program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ($f=21$).

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar, 1981'den 2006 programına geçiş sebebiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım ($f=15$), eğitim politikası ($f=9$), çağın gerekleri ($f=8$), öğretmen merkezli olmayı ($f=5$) gerekçe olarak sunmuştur. Bu görüşlerden farklı olarak EÖ4 ve KÖ28 şunları söylemiştir:

“1981 Türkçe Öğretim Programı anlama-anlatma çalışmalarına öncelik veren, dilin doğal ortamında öğrenilerek öğrenciler tarafından doğru ve etkili biçimde kullanılmasını hedefleyen bir programdır. Fakat bu hedeflerin gözlenebilir davranışlara dönüştürülmesi kısmında belirsizlikler olduğu görülmektedir. Hedefler net olmadığı ve uygulamalar öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği için öğrenciyi aktif hâle getirme noktasında eksik kalmaktadır.”

“Toplumun beklentilerini karşılamak; değişen, gelişen eğitime ayak uydurmak için bu programa başlanmıştır.”

Görüşlerden de anlaşılacağı üzere EÖ4, 1981 programının bilgiden beceriye geçiş aşamasında sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Somutluktan uzak bu durumu değişim için gerekçe göstermiştir. KÖ28 ise değişimin gerekçesi olarak toplumun eğitimden beklentilerini sunmuştur. 1981 programının değişip 2006 programına geçiş gerekçesi ile ilgili görüşler, 2006 programından 2017 programına geçiş ile ilgili görüşlerle benzerlik göstermektedir. 2017 programına geçiş gerekçesi olarak da yine katılımcıların çoğu çağın gerekleri ($f=18$), eğitim sistemi ($f=13$), yapılandırmacı yaklaşımı ($f=12$) göstermiştir. Farklı bir görüş olarak KÖ23'ün görüşlerinde de örneklendirildiği gibi katılımcıların bazıları ($f=5$) millî kültüre yer vermeyi şu şekilde gerekçe olarak sunmuştur:

“2017 programında öğretim yanında eğitim biraz daha önemsenmiş. Ders başarılarının yanında millî kültürel değerlerimize biraz daha önem veren bir program oluşturulmuştur.”

KÖ23 görüşünden 2017 programının millî ve kültürel değerleri önceki programlardan daha çok öne çıkardığı anlaşılmaktadır. Program değişimlerinin gerekliliğiyle ilgili olarak da tüm katılımcıların haklı bulduğu Tablo 3'ten anlaşılmaktadır. Özellikle KÖ1 ve EÖ17 değişimin kaçınılmazlığını şöyle ifade etmiştir:

“Tabi ki gerekli buluyorum. Çünkü değişen, gelişen Türkiye'de eğitim alanında da değişimin olması kaçınılmaz.”

“Programın değişikliği elbette gerekli; dün, bugün, yarın arasında hep fark var.”

Yukarıdaki görüşü sunan öğretmenlerin yenilenen programa dair de hiçbir eğitim almadığı belirlenmiştir. Hatta katılımcıların neredeyse tamamı ($f=28$) yenilenen programla ilgili hiçbir eğitim almamıştır. Katılımcıların eğitim almamaları, 2017 programında sorun olarak karşılarına çıktığı Tablo 3'te görülmektedir. Öğretmenlerin 2017 programıyla ilgili en çok ders içeriği eksikliği yaşadığı ($f=14$) belirlenmiştir. EÖ11 nasıl bir eksiklik yaşadığına dair durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Kılavuz kitapların kaldırılması her gün günlük plan hazırlamak için vakit harcamanıza sebep oluyor. Ayrıca akıllı tahtalardan direkt dinleme/ izleme metinlerini açamamak derse hazırlık sürecimizin uzamasına neden oluyor. Özellikle 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan kitapları, etkinlik bazında yetersiz buluyorum.”

EÖ11’in açıklamasından hareketle katılımcıların hazırlanacak yeni bir içerik konusunda değil; var olan içeriğin aktarılması konusunda sorunlar yaşadığı söylenebilir. Katılımcılara 2017 programının Türkçe dersi için önemi sorulduğunda da EÖ11’in açıklamasıyla tutarlı görüşler sunduğu görülmektedir. Katılımcılar her ne kadar 2017 programının Türkçe dersi için önemli olduğuna dair görüş sunsalar da azımsanmayacak sayıda öğretmen (f=8) içerik sorununa dikkat çekmiştir. Bu görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

“Burada ders kitaplarındaki gördüğüm eksiklere değinmek istiyorum. Metinler ve etkinlikler kazanımları öğrenciye vermek için seçilip hazırlanıyor ama ders kitapları bu konuda yetersiz kalıyor. 5. sınıf ders kitabındaki birçok etkinliği öğrencilerime uygulamakta zorlanıyorum. 8. sınıf kitapları ise çok basit bir seviyede hazırlanmış. Sürekli aynı kazanımlar tekrar edilmiş sanki.”

Yukarıda görüştü de anlaşılacağı üzere öğretmenler, sunulan içerikten dolayı eksiklik hissetmektedir. Ayrıca öğretim sürecini gerçekleştirmek ya da gerçekleştirememenin sebebi olarak ders kitaplarına bağlılıkları dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik becerilerinin göz ardı edildiği söylenebilir. Tablo 3’te programın amaca ulaşma durumuyla ilgili görüşler de bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenler için programın amaca ulaşmasını sağlayan en önemli unsur öğretmen eğitimidir (f=21).

Tartışma ve Sonuç

Alanyazına bakıldığında İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı’na (2006) yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981), İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2006) ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017) uygulamada iken göreve başlayan ve hala görevine devam eden Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı, karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmayla üç ayrı kuşak olarak tanımlanabilecek olan bu Türkçe öğretmenlerinin var olan durumları, yenilenen programlara yönelik farkındalık durumları, yeterli olduklarını düşündükleri yönleri, yaşadıkları zorluklar ve genel olarak sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece Türkçe dersinin daha etkili hale getirilmesi ve yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2017) amaca hizmet edecek şekilde uygulanabilmesi için gereklilikler ortaya koyulmuştur.

1981 programından 2006 programına geçiş sebebi ile ilgili öğretmen görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında 2006 ve 2017 programı uygulamada iken göreve başlayan öğretmenlerin daha genel ifadelerle cevap verdiği belirlenmiştir; çünkü bu iki grup öğretmen ilgili programı hiç uygulamamıştır. 1981 programının bizzat uygulayıcısı olan öğretmenler ise daha net ifadeler kullanmıştır. Bu net ifadelerin onların uygulamada yaşadıkları sorunların yansımaları olduğu düşünülmektedir. 2006 ve 2017 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlerin 1981 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlere göre Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (1981) hakkında daha az bilgiye sahip olmaları normaldir; fakat özellikle 2006 programı döneminde göreve başlayan öğretmenlerin bir önceki programın neden değiştiğini daha net bir şekilde bilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin programlar hakkında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadıkça programların amaca ulaşamayacağı alan yazında birçok çalışma (Çırak Kurt, 2017; Gömlüksiz, 2007; Karacaoğlu ve Esin, 2010; Yıldırım, Kandemir, Çınar ve Durak, 2017) tarafından önemle vurgulanmıştır. Menteşe (2014) kendi çalışmasında, yenilenen programların içeriği hakkında bilgi sahibi olmamanın Türkçe öğretmenlerinin en büyük sorunları arasında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan öğretmenler, önceki programın eksikliklerini bilmeden yeni programı amaca uygun bir şekilde uygulayamayabilirler.

2006 programından 2017 programına geçiş sebebiyle ilgili 1981 ve 2017 programı döneminde göreve başlayan Türkçe öğretmenlerinin daha fazla görüş sundukları görülmüştür. Programın uygulandığı dönemde göreve başlayan Türkçe öğretmenleri ise programın değiştirilme sebebiyle ilgili diğer iki gruba göre daha az olumsuz gerekçe sunmuştur. Susar Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin 2006 programına ilişkin genelde olumsuz bir algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Bu yönüyle Susar Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) çalışmasının sonucu ile bu araştırmanın sonucu örtüşmemektedir. Bunun sebebi olarak Susar Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) Türkçe öğretmenleri ile sadece 2006 programı üzerine araştırma yapması gösterilebilir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri üç farklı programa ilişkin görüşlerini sundukları için bu programlar arasında kıyaslama yaparak da görüşlerini sunmuş olabilirler. Ayrıca 2006 programının ilk uygulamaya başladıkları

program olması ve 2017 programını daha yeni uygulamaya başlamaları gösterilebilir. 2006 kuşağı olarak adlandırılan bu Türkçe öğretmenleri, henüz 2006 programındaki eksiklikleri görebilecek kadar ilgili programın vermiş olduğu alışkanlıktan sıyrılmadığı düşünülmektedir.

Programın değiştirilme gerekçesine yönelik sadece 2006 grubu Türkçe öğretmenlerinden değiştirilmemesi gerektiği ile ilgili bulguya rastlanmıştır. Üç gruptaki Türkçe öğretmenlerinde de program değişikliği ile ilgili benzer bulgulara ulaşılmıştır. Tüm gruplar programın çağa uygun olmadığı ifade etmiştir. 2017 grubu Türkçe öğretmenlerinden farklı olarak 1981 ve 2006 grubu öğretmenleri ise aktif katılımı sağlamayı gerekçe olarak sunmuştur. Bu açıdan bakıldığında farklı programları uygulama imkânı olmuş Türkçe öğretmenlerinin öğrenciyi etkin kılmanın önemini daha çok dikkate aldığı düşünülmektedir. Öte yandan alanyazındaki benzer çalışmalara (Danışoğlu, 2006; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2010; Uygun ve Katrancı, 2013) bakıldığında özellikle 2006 programıyla ilgili öğrenciyi etkin kılmada programın seviye ve içerik açısından uygun olmadığı ifade edilmiştir.

Katılımcıların 1981, 2006 ve 2017 programına yönelik almış oldukları eğitimlerin katkısıyla ilgili bulgulara bakıldığında üç kuşak öğretmenin de ortak bir noktada hemfikir olduğu dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin çoğunun ortak noktası, ilgili programlara yönelik eğitim almamış olmalarıdır. Oysaki öğretimin niteliği, öğretmenin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır (Mete ve Gürsoy, 2013). Öte yandan bu öğretmenler, programlara yönelik eğitim almadıklarını ifade etseler de programların Türkçe dersindeki yeri sorulduğunda net ifadeler kullandığı görülmektedir. Bu ifadelerin çoğunlukla olumsuz olduğu her üç kuşak için de ortaktır. Şahin (2007) ve Oğuz (2015) kendi çalışmasında öğretmenlerin büyük oranda programla ilgili olumlu bir algıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada olumsuzlukların genellikle programla getirilen yenilikler üzerine olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin programı uygulamaya başlamadan önce eğitim almamalarının ve buna bağlı olarak programın amaçları konusunda farkındalık sahibi olmamanın bu olumsuzluklara odaklanmanın sebebi olarak gösterilebilir. Programlara yönelik bu eğitim eksikliği, öğretmenlerin öğretim sürecini yönetmelerinde de sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Özellikle 2006 ve 2017 programları uygulamada iken göreve başlayan öğretmenlerin çoğunun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2017) uygularken en büyük sorunu, ders içeriği olmuştur. Burada belirtilmek istenen hazır ders içerikleri ve bunlara yönelik sorunlardır; fakat asıl dikkat çekilmesi gereken nokta ise öğretmenlerin kendi ders içeriğini üretmemesi durumudur. Ders içeriğinin eksikliğinden ve sorunlarından kaynaklı araştırmanın bu sonucu, alanyazında farklı çalışmalar (Coşkun ve Alkan, 2010; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Menteşe, 2014; Yıldırım, 2015) tarafından da desteklenmektedir. Eğer öğretmenler, programa dair yeterli bilgi ve donanıma sahip olsaydı içeriklerini kendileri üretebilecekleri için sorun yaşamayabilirdi.

Program değişikliğinin öğretmenlik becerilerine katkısı ile ilgili bulgulardan hareketle 2006 ve 2017 programı uygulamada iken göreve başlayan öğretmenlerin benzer görüşlerde uydukları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin çoğu, öğrenciyi öğretim sürecinde daha fazla aktif kılabilmeyi önemli bir beceri olarak görmektedir. 1981 programı uygulamada iken göreve başlayan öğretmenler ise diğer iki kuşak öğretmenden oldukça farklıdır. 1981 programı öğretmenlerin çoğunun becerileri konusunda farkındalık sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hatta bu grup öğretmenlerin içerisinde gelişime kapalı olan öğretmenlerin bile var olduğu dikkat çekmektedir.

Tüm bu bilgilerden hareketle araştırmayla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin değişik yaş ve öğretmenlik becerisine sahip olduğu bilinmektedir. Bu öğretmenlerin içerisinde birden fazla Türkçe dersi programı gören ve uygulayanlarla tek bir program uygulayanların bakış açıları ortaya koyulmalı ve bu bilgilerden hareketle amaca yönelik hizmetiçi eğitim içeriği hazırlanabilir. Bu içerikler hazırlanırken farklı kuşaklardan öğretmenlerin birbirine göre farklı yönlerine dikkat çekilmelidir. Her öğretmene kendisinde var olan bakış açısının diğer öğretmen ya da öğretmenlerde nasıl karşılık bulduğunu bilmesi gerekmektedir. Öncelikle bu farkındalığın sağlanması gerektiği ardından da öğretmenlerin her birinin programın amacına uygun olarak programı uygulama ya da programa yönelik ders içeriği geliştirebilme konusunda becerileri geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

References

- Anadolu Ajansı. (23.11.2018). *Yaklaşık 1 milyon öğretmen genç nüfusu geleceğe hazırlıyor* [About 1 million teachers are preparing the young population for the future]. 11.04.2019 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr> adresinden erişildi.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması [Comparison of 2006, 2015 and 2017 Turkish Language Curriculums]. *International Journal of Language Arts Academy*, 5(7), 119-130.
- Coşkun, E. ve Alkan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi [The evaluation of the knowledge levels of primary school teachers regarding the process of teaching a text]. *TÜBAR*, 27, 161-184.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) [Qualitative research methods (Tr. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir)]. Ankara: Siyasal Publishing.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). Primary school teachers and administrators' views about constructivist education approach and programs. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 7 (11), 47-64.
- Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları [Secondary school teachers' -metaphoric perceptions of the concept of curriculum]. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (31), 631-641.
- Damışoğlu, H. (2006). Eğlendirici yazınsal türlerin Türkçe öğretiminde kullanımı ve bu çerçevede 2004-2005 Türkçe öğretim programının değerlendirilmesi [The use of humorous literary genres in Turkish language teaching and the assessment of 2004-2005 Turkish Language Curriculum]. Unpublished Master Thesis. Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Eyüp, B. (2008). İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi [The analyzing of primary education second grade Turkish programmes of years 1981 and 2005 as comparative]. Unpublished Master Thesis. Atatürk University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi [Comparative progress level of Republican Era (1929-1930, 1949, 1981) secondary school Turkish Language curriculums in terms of content, general and specific aims]. *Adnan Menderes University, Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 11-26.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu) [Introduction to qualitative research (Tr. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu)]. Ankara: Anı Publishing.
- Gömlüksiz, M.N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi [Evaluating the opinions of teachers about the new elementary curriculum in terms of various variables]. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27), 69-82.
- Karacaoğlu, Ö. C., ve Esin, A. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar [The issues that teachers encounter during application of new Curriculum]. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 7(1), 45-58.
- Kutlubay, H. (2015). 1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu [From 1928 to the present day the status of grammar teaching in the Turkish language curriculums]. Unpublished Master Thesis. Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul programı* [Primary school program]. İstanbul: Devlet Press.
- Maarif Vekâleti (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı* [Turkish curriculum of middle schools and high schools]. Ankara: Yeni Gün Press.
- Maarif Vekâleti (1930). *İlkmektep müfredat programı* [First school curriculum]. İstanbul: Devlet Press.
- Maarif Vekâleti (1931). *Ortamektep müfredat programı (1931-1932 ders senesi tadilatı)* [Middle school curriculum (1931-1932 course year modification)]. İstanbul: Devlet Press.

- Maarif Vekâleti, (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı* [Curriculum of First Schools]. İstanbul: Milli Press.
- Maarif Vekâleti. (1340). *İlk Mektepler Müfredat Programı* [Curriculum of First Schools]. İstanbul: Matbaayı Amire.
- MEB (1948). *İlk okul programı* [Primary school curriculum]. İstanbul: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1949). *Orta okul programı* [Middle school curriculum]. Ankara: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1962). *Ortaokul programı* [Middle school curriculum]. İstanbul: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1968). *İlkokul programı* [Primary school curriculum]. İstanbul: Milli Eğitim Publishing.
- MEB (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı [Basic education schools Turkish education program]. *Tebliğler Journal*, 2098, 327-356.
- MEB. (2006). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı* [Primary education 6-8. Turkish Language Curriculum]. Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- MEB. (2017). Türkçe dersi karşılaştırma sunusu [Comparison presentation of Turkish language course]. Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* [Turkish Language Curriculum]. Talim Terbiye Kurulu: Ankara
- MebPersonel. (15.08.2018). *Türkçe öğretmenliğinde yıllara göre atama sayıları* [Number of appointments in Turkish teaching by years]. 11.04.2019 tarihinde <http://www.mebpersonel.com/> adresinden erişildi.
- Menteşe, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği) [The investigation of secondary school Turkish curriculum according to teachers' opinions (Example of Aydın province)]. Unpublished Master Thesis. Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences, Aydın.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan) [A guide to qualitative research patterns and practice (Tr. S. Turan)]. Ankara: Nobel Publishing.
- Mete F. ve Gürsoy Ü., (2013). Opinions of Teachers' Competences in Teaching Turkish As A Foreign Language, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-357.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd. Ed.). CA: Sage Publications.
- Oğuz, B. (2015). Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluating the opinions of Turkish language teachers working in secondary schools on learning areas]. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir) [Qualitative research and evaluation methods (Tr. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir)]. Ankara: Pegem Acedemia Publishing.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri [Opinions of Teachers about the problems in the implementation of new Turkish Language curriculum]. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 25(25), 42-54.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2010). Yeni türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of the branch teachers regarding the implementation of the new Turkish curriculum]. *Journal of National Education*, 39(185), 33-47.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim birinci kademe Türkçe programının değerlendirilmesi [Assessment of new Turkish Curriculum for grade 1]. *İlköğretim-Online*, 6(2), 284-304.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları* [Turkish programs of Turkish Republican primary schools]. Ankara: Nobel Publishing.

- Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013) Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri [*Ideas and solution proposals of classroom teachers related to the problems during application of visual arts course curriculum*]. *Çankırı Karatekin University Journal of the Institute of Social Sciences*,4(1), 255-270.
- Yıldırım, H. D. (2015). Okuma becerileri dersinin öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilmesi [*The evaluation of the course for reading skills from the point of teachers and students*]. Unpublished Master Thesis. Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences, Hatay.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z. ve Durak, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri [*Elementary School Classroom Teachers' Opinions on the new Turkish Language Curriculum*]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.) []. CA: Sage.

An Investigation of Pre-service Teachers' Levels of Metacognitive Awareness in Terms of Certain Variables

Funda EKİCİ ^{*a}, Burcu ULUTAŞ^b, Basri ATASOY^c

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.566640

Article History:

Received: 16.05.2019

Accepted: 09.10.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Metacognitive Awareness,
Academic Achievement,
Gender, Grade Level,
Department

Article Type:

Research Article

Abstract

This study focuses on metacognition and has two main purposes: (1) to determine pre-service teachers' levels of metacognitive awareness and (2) to determine how they relate to the variables of academic achievement, gender, grade level and department. The participants were pre-service biology, physics and chemistry teachers (N=367). The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) was used as a data collection tool for determining the pre-service teachers' metacognitive awareness. This is an associational survey study. Pearson's correlation analysis, the independent samples t-test and one-way ANOVA were used to analyze the data. The results indicated a significant relationship between pre-service teachers' metacognitive awareness and academic achievement. Their metacognitive awareness also significantly varied by their grade level. However, no significant relationships were found between the pre-service teachers' metacognitive awareness and gender or department.

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.566640

Makale Geçmişi:

Geliş: 16.05.2019

Kabul: 09.10.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Üstbilişsel Farkındalık,
Akademik başarı, Cinsiyet,
Sınıf Düzeyi, Bölüm

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Üstbilişi konu alan bu çalışmanın 2 amacı vardır: öğretmen adaylarının (1) üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve (2) üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyleri ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışma grubunu biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adayları (N=367) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının tespit edilmesi için Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) veri toplama aracı olarak kullanıldı. Bu çalışmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Elde edilen verilerin analizi için Pearson korelasyon analizi, ilişkisiz örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA testi yapıldı. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlendi. Ayrıca öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeylerine göre de farklılık gösterdiği tespit edildi. Ancak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri arasında bir fark olmadığı belirlendi.

*Corresponding Author: fundaeckici@gazi.edu.tr

^aDr., Gazi University, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0001-7534-368X>

^bDr., Gazi University, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0002-1476-1519>

^cProf. Dr., Gazi University, Ankara/Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-1683-2381>

Introduction

Today's aim of education is to train students to be science literate, aware of their own learning and skills, construct knowledge and active in the learning process (MoNE, 2009; National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2002). Students with these characteristics can regulate their own learning processes and succeed academically (Coutinho, 2007; Deseote & Roeyers, 2002). Metacognitive awareness is the term to define an individuals who can regulate their own learning (Pressley & Ghatala, 1990) and metacognition is the knowledge students acquire about their own learning (Schraw & Dennison, 1994). Considering the role of metacognition in students' learning and achievement, metacognition has gained importance in education in the last three decades.

John Flavell developed the concept of metacognition in the late 1970s. Flavell (1979) defined metacognition as "cognition about cognitive phenomena" or more simply "thinking about thinking" (Flavell, 1979, s.906). According to Schraw and Dennison (1994), metacognition is the activity of monitoring and controlling cognition. Despite the variety of definitions of metacognition in the literature, researchers share a common perspective regarding the components of metacognition (Brown, 1987; Schraw & Dennison, 1994; Schraw & Moshman, 1995). It has two main components: knowledge of cognition and regulation of cognition (Schraw & Moshman, 1995).

Knowledge of cognition is learners' understanding and comprehension of their own cognitive processes. It refers to learners' knowledge of their own cognition or cognition in general (Schraw & Dennison, 1994). It is categorized into declarative, procedural and conditional knowledge. Declarative knowledge includes the individuals' knowledge of themselves as learners and the factors that affect their performance. Procedural knowledge is knowing which strategies to use to accomplish a task. Conditional knowledge is knowing when and why to use the strategies (Schraw & Moshman, 1995). According to Brown (1987), these three types of knowledge answer the questions, what? how? and when?, respectively. For example, knowing what to study to prepare for a chemistry exam, deciding which study strategies to use and deciding when to use them is an example of knowledge of cognition.

The regulation of cognition is metacognition's second main component and refers to learners' controlling their own learning. Despite the variety of regulatory skills defined in the literature (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000; Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995; Flavell, 1979), the regulation of cognition includes three main skills: planning, monitoring and evaluation. Planning is deciding which strategies are suitable for a task. Monitoring means analyzing performance and comparing it with previous experiences. Evaluation involves analyzing one's self, one's performance and the effectiveness of strategies used (Schraw & Moshman, 1995). Thus, students' estimate of how many hours they need to study to complete their chemistry homework, determining which study strategies to use, posing questions to themselves after reviewing topics, monitoring their comprehension and evaluating whether their strategies were effective and, based on these processes, selecting different strategies for new task all indicate that this student applies the regulation of cognition.

In summary, metacognition refers to one's ability to understand and control own learning (Schraw & Dennison, 1994). Metacognitive awareness, on the other hand, is defined as one's awareness of cognition and planning, regulating and monitoring of learning processes, in order to be more successful (Pressley & Ghatala, 1990).

Metacognition has an important place in the literature on education, and the number of studies of metacognition is constantly increasing (Zohar & Barzilai, 2013). Metacognition is necessary for effective learning because it enables learners to understand their cognitive processes and to regulate them (Schraw, 1998). The motive of education researchers to study metacognition is that it is positively associated with many academic variables. Many studies have found that metacognition is related to academic achievement and a good predictor of academic achievement. According to researchers, students with high academic achievement also have high levels of metacognitive awareness (Schraw, 1998; Young & Fry, 2008). Some studies have reported that students who are more active in the metacognitive sense than those who are less active have better academic performance (Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003; Kocak & Boyacı, 2010). Some studies, on the other hand, have found no relationship between achievement and metacognition (Çubukçu, 2009), and even reported negative relationships (Justice & Dornan, 2001).

Many studies in the literature have investigated the relationship between metacognition and gender, but their results are not consistent. While Niemivirta (1997) found that male students use more learning strategies than female students, Bidjerano (2005) reported that female students do more planning and self-monitoring than males.

Other studies (e.g. Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Zhu, 2007), found no significant differences between female and male students' metacognitive strategies. Further studies are needed to determine the relationships between metacognition and gender (Liliana & Lavinia, 2011; Zhu, 2007).

Metacognitive awareness starts to develop at 4–6 years of age and occurs as metacognitive knowledge and skills in later years (Alexander, Carr & Schwanenflugel, 1995). However, not too many quantitative studies of the development of metacognitive skills at different educational levels are encountered in the literature (Siswati & Corebima, 2017).

The results of the studies in the literature that investigate whether metacognition is domain-specific or domain-general are inconsistent. Some studies have reported that metacognitive skills are domain-general (Şen & Yılmaz, 2017; Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004). Others have reported that they are domain-specific and vary by domain (Glaser, Schauble, Raghavan, & Zeitz, 1992; Kelemen, Frost, & Weaver, 2000). It is thought that metacognitive skills are more domain-specific at early ages and become more domain-general with age (van der Stel & Veenman, 2008). For this reason, this study, which investigates university students' metacognitive awareness and its relationships with their grade level and department (biology, physics and chemistry), is thought to contribute to the literature.

Many researchers have reported that metacognition affects learning (Anderson & Nashon, 2007; Hart & Memnun, 2015; Jou, 2015). According to a meta-analysis by Hattie (2009), teaching strategies that encourage the use of metacognitive strategies are the most effective way for students to learn. However, in order to develop students' metacognition, teachers must understand the importance of metacognition and organize their instruction accordingly. Therefore, it is useful to determine in-service and pre-service teachers' metacognitive awareness levels and the factors that affect it.

The aim of this study is to determine pre-service teachers' levels of metacognitive awareness and their relationships with the variables of academic achievement, gender, grade level and department. In accordance with this purpose, the following research questions are guided the study:

- 1) What are the pre-service teachers' levels of metacognitive awareness?
- 2) Is there a significant relationship between the pre-service teachers' metacognitive awareness and their academic achievement?
- 3) Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by gender?
- 4) Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by their grade levels?
- 5) Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by department?

Method

Research Design

This is an associational survey study. The associational survey model identifies the relationships between variables, determines their levels and provides hints needed for higher-level studies of them (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Since this study investigated whether pre-service teachers' metacognitive awareness is related to academic achievement, department, gender and grade level, associational survey model provided insights regarding the focus of investigation.

Participants

The participants were 367 pre-service teachers in the Faculty of education in a public university in Ankara, Turkey. They were selected using the convenience sampling. Convenience sampling is defined as a type of sampling whereby the sample group consists of individuals who are easily accessible, immediately available and within the immediate vicinity of the study site (Fraenkel & Wallen, 2006). As one of Turkey's leading teacher training institutions, this faculty of education has students from all over Turkey. A total of 367 pre-service teachers from the departments of biology, physics and chemistry education participated in the study. Their characteristics are shown in Table 1.

Table 1. Participants' Characteristics

Department	N	%
------------	---	---

Biology Education	160	44
Physics Education	119	32
Chemistry Education	88	24
Total	367	100
Gender		
Female	281	77
Male	86	23
Total	367	100
Grade Level		
1 st grade	53	14
2 nd grade	67	18
3 rd grade	76	21
4 th grade	90	25
5 th grade	81	22
Total	367	100

Ethical Considerations

Prior to the study, the participants were informed about the aim of the study and its procedure and were made aware that the results may be published. After making the necessary explanations to the pre-service teachers, the study was conducted with the participants who voluntarily agreed to participate.

Data Collection Tools

Metacognitive Awareness Inventory (MAI), developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akin, Abacı and Çetin (2007), was used to determine the pre-service teachers' levels of metacognitive awareness. The scale consists of 52 five-point Likert-type items with these responses: (1) never, (2) rarely, (3) frequently, (4) usually and (5) always. The 52 items fall under two main dimensions, namely, knowledge of cognition and regulation of cognition. Knowledge of cognition refers to an individual's self-knowledge, the strategies they use in learning processes, and the growth of efficiency in the use of these strategies. The knowledge of cognition dimension has three sub-dimensions: declarative knowledge, procedural knowledge, and conditional knowledge. Declarative knowledge has seven items and pertains to an individual's beliefs about the structure of learning tasks, their cognitive aims, and their personal abilities (example item: "I am aware of my mental strengths and weaknesses"). Procedural knowledge, the second sub-dimension, has four items and refers to an individual's knowledge of how to use strategies to solve a problem and to the extent to which they use and regulate knowledge and skills (example item: "I am aware of which strategies I use while studying"). Conditional knowledge, the third sub-dimension, has six items and refers to when and how an individual uses declarative and procedural knowledge (example item: "I use different learning strategies depending on the situation"). The other main dimension, regulation of cognition, refers to the knowledge in planning the learning process, using learning strategies, monitoring learning, correcting mistakes, and evaluating learning. The five sub-dimensions under this dimension are planning, monitoring, evaluating, debugging, and information management. The first sub-dimension, planning, has seven items and pertains to one's selection of a suitable learning strategy and to identifying cognitive sources for effective performance (example item: "I think about what I need before starting a task"). Monitoring, the second sub-dimension, has eight items and refers to an individual's analysis of their own performances, predictions about further performances, and evaluation of learning strategies (example item: "I regularly check whether I have accomplished my goals or not"). The third sub-dimension, evaluating, has six items and involves an individual's evaluation of their own learning outcomes (example item: "I summarize what I have learned after completing my study"). Debugging, the fourth sub-dimension, has five items and refers to an individual's correction of mistakes in their comprehension (example item: "I reevaluate my assumptions when I get confused"). Information management, the fifth sub-dimension, has nine items and pertains to an individual's skills, like organizing, detailing, and summarizing knowledge to use it more efficiently (example item: "I try to convert new knowledge into a form that I can understand").

Akin, Abacı, and Çetin (2007) found its reliability coefficient to be .95 (Cronbach's alpha (α)=0.95). There are no negative items on the scale. The highest possible score on the scale is 260, and the lowest is 52. This study

found a Cronbach's alpha coefficient of .943 which is an acceptable value (SEE Fraenkel & Wallen, 2006). This study investigated academic achievement as indicated by academic grade averages. The other variables were gender, department and grade level.

Data Analysis

PASW Statistics 18 software was used to analyze the data. Kolmogorov-Smirnov test ($p=0.20$), the coefficients of skewness ($\alpha=0.20$), kurtosis (-0.36) and Q-Q graphics indicated that the data were distributed normally and suitable for parametric tests. Descriptive statistics, Pearson's correlation, the independent samples t-test and one-way ANOVA were used to answer the research questions. The assumptions of these tests were checked. The analyses used to answer the research questions are shown in Table 2.

Table 2. Analyses Used to Answer the Research Questions

Research Questions	Analysis Methods
1) What are the pre-service teachers' levels of metacognitive awareness?	Descriptive statistics
2) Is there a significant relationship between the pre-service teachers' metacognitive awareness and their academic achievement?	Pearson's correlation
3) Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by gender?	Independent samples t-test
4) Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by their grade levels?	One-way ANOVA
5) Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by department?	One-way ANOVA

Findings

What are the pre-service teachers' levels of metacognitive awareness?

The pre-service teachers' levels of metacognitive awareness were determined according to their scores on the MAI. Higher scores indicate higher metacognitive awareness. In the investigation of the levels, the score ranges and levels specified by Kuzucu, Aydoğan, and Pekdağ (2018) were considered. These score ranges were used to assign metacognitive awareness levels: 52–121 (low), 122–191 (mid-level) and 192–260 (high). The pre-service teachers' level of metacognitive awareness is shown in Table 3.

Table 3. The Pre-service Teachers' Level of Metacognitive Awareness

Variable	Mean on MAI	Level of Metacognitive Awareness
Metacognitive awareness	190.92	Mid-level

Table 3 shows that the pre-service teachers in this study had mid-level metacognitive awareness.

Is there a significant relationship between the pre-service teachers' metacognitive awareness and their academic achievement?

To answer this research question, a simple correlation was conducted, and the results are shown in Table 4.

Table 4. Correlation Between Metacognitive Awareness and Academic Achievement

		Metacognitive Awareness	Academic Achievement
Metacognitive Awareness	Pearson's correlation	1	0.218
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	367	367
Academic Achievement	Pearson's correlation	0.218*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	367	367

* this correlation is significant at the .01 level

Table 4 shows that the relationship between the pre-service teachers' metacognitive awareness and academic achievement was significant and positive but at a low level ($r=0.218$, $p<0.01$). This implies that the pre-service

teachers' academic achievement increased as their metacognitive awareness increased. The determination coefficient ($r^2=0.05$) indicated that metacognitive awareness explains only 5% of the total variance in academic achievement.

Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by gender?

This research question was answered using the independent samples t-test, and the results are shown in Table 5.

Table 5. T-test Results for the Pre-service Teachers' Metacognitive Awareness by Gender

Gender	N	\bar{X}	SD	df	t	p
Female	281	192.25	23.84	365	18.4	0.066
Male	86	186.60	28.12			

Table 5 shows that the pre-service teachers' metacognitive awareness did not vary significantly by gender ($t(365)=18.4$, $p<.05$). There was no significant difference between female and male pre-service teachers' metacognitive awareness.

Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by their grade level?

One-way ANOVA was used to answer this research question. Descriptive statistics for the pre-service teachers' metacognitive awareness are shown in Table 6, and the ANOVA results are shown in Table 7.

Table 6. Descriptive Statistics for the Metacognitive Awareness Scores

Grade Level	N	\bar{X}	SD
1 st grade	53	190.11	25.21
2 nd grade	67	185.46	24.26
3 rd grade	76	184.91	26.85
4 th grade	90	195.74	25.21
5 th grade	81	196.25	21.46

Table 7. ANOVA Results for the Metacognitive Scores by Grade Level

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	Significant Difference
Between groups	9170.19	4	2292.55	3.78	0.005	3-4, 3-5
Within groups	219356.52	362	605.96			
Total	228526.71	366				

The analysis found a significant difference in the pre-service teachers' metacognitive awareness scores by their grade levels ($F(4,362)=3.78$, $p<.05$). The pre-service teachers' metacognitive awareness varied significantly by grade level. Meeting the assumption of equal variances, Tukey's HSD test was performed to determine which groups made the difference. Significant differences were found between the 3rd grade and 4th grade pre-service teachers in favour of the 4th grade pre-service teachers ($\bar{X}=195.74$), and between the 3rd grade and 5th grade pre-service teachers in favour of the 5th grade pre-service teachers ($\bar{X}=196.25$).

Does the pre-service teachers' metacognitive awareness vary significantly by department?

One-way ANOVA was used to answer this research question. Descriptive statistics for the pre-service teachers' metacognitive awareness are shown in Table 8, and the ANOVA results by department are shown in Table 9.

Table 8. Descriptive Statistics for the Metacognitive Awareness Scores

Department	N	\bar{X}	SD
Biology	160	192.12	24.97
Physics	119	189.19	24.40
Chemistry	88	191.08	25.93

Table 9. ANOVA Results for the Metacognitive Scores by Department

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
--------------------	----------------	----	-----------------	---	---

Between groups	586.97	2	293.48	.469	.626
Within groups	227939.74	364	626.21		
Total	228526.71	366			

The analysis found no significant difference between the pre-service teachers' metacognitive awareness scores by department.

Discussion and Conclusion

This study investigated pre-service teachers' levels of metacognitive awareness in terms of various variables which are academic achievement, gender, grade level and department. It was found that the pre-service teachers had mid-level metacognitive awareness. Individuals who have metacognitive awareness are foremost aware of their cognition; that is, they know what they understand or do not understand. Secondly, they are able to determine their learning goals and what they need to accomplish them. Thirdly, they are able to make plans to reach these goals and select learning strategies accordingly. Lastly, they are able to monitor and evaluate whether they reach the goals or not (Hmelo-Silver, 2004). For an individual to apply these learning principles, metacognition should be consciously activated (Nelson, 1996; Schnotz, 1992). Although metacognition is expected to increase as individuals age (Woolfolk, 2004), they should nonetheless be provided with the opportunity to use and experience the use of higher-order thinking skills (Siswati & Corebima, 2017). This is only possible when the curriculum includes an objective related to producing such skills in students. In Turkey, the curricula, from this point of view, is considered to be inadequate, and it is believed that for this reason the pre-service teachers' levels of metacognitive awareness are at only a medium level. Some studies in the literature have reported low- and mid-level metacognitive awareness (Abdellah, 2015; Kuzucu, Aydoğan & Pekdağ, 2018; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004; Şendurur, Şendurur, Mutlu & Baser, 2011; Yeşilyurt, 2013). Metacognition is important for successful learning and a strong predictor of academic achievement, which makes it necessary to improve students' metacognitive awareness (Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003). Improving students' metacognitive awareness is only possible with teachers who have high metacognitive awareness, according to Kramarski and Kohen (2017). It is, therefore, of critical importance to determine and improve in-service and pre-service teachers' metacognitive awareness.

This study found a low-level relationship between the pre-service teachers' metacognitive awareness and their academic achievement. Metacognitive awareness includes skills that enable learners to understand and monitor cognitive processes. However, students who lack the appropriate beliefs and attitudes to use and improve their metacognitive skills may not achieve high academic performance (Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Cognition and metacognition are undeniable components of the learning; however, students should be motivated as well because motivation plays a vital role in the use of cognitive and metacognitive strategies (Zimmerman, 2000). Affective components like motivation, in addition to metacognition, should therefore be addressed to explain academic achievement.

Many studies in the literature indicate a significant relationship between metacognitive awareness and academic achievement (Emrahoğlu & Öztürk, 2010; Jegede, Tablin, Fan, Chan & Yum, 1999; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004; Uwazurike, 2010; Kocak & Boyacı, 2010; Al-Jarrah & Obeidat, 2011; Tok, Özgün & Döş, 2010). Considering the results of this study and others in the literature, it is not inaccurate to propose that metacognitive awareness is an important component of academic achievement because students with higher levels of metacognitive awareness perform relatively better, apply more strategic thinking and, consequently, become more successful (Ward & Butler, 2019). Therefore, teachers should design activities to teach students what metacognitive awareness is and how to use them in their lessons. These activities should help students discover their skills, teach them how to use learning strategies, explain which strategies should be used and how and when to use them, and make the learning process more active. They should also enable students to evaluate the effectiveness of the learning process and their strategies. Students' metacognitive awareness can thus be improved, which positively affects their academic achievement (Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011).

This study found that the pre-service teachers' metacognitive awareness did not vary significantly by gender. In this study, the pre-service teachers' levels of metacognitive awareness are represented by their overall score on the MAI. The related literature does not report there to be any significant difference in the overall MAI score based on gender or on the scores obtained on the two main dimensions of the MAI (knowledge of cognition and regulation of cognition) (Bidjerano, 2005; Deniz, Kucuk, Cansiz, Akgun, & Isleyen, 2014; Mai, 2015; Özkaya,

2017; Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002; Siswati & Corebima, 2017; ur Rahman, Jumani, Chaudry, & Abbasi, 2010). Since the strategies that male and female students use for knowledge of cognition and regulation of cognition are generally similar (Schraw, 1994), metacognitive awareness is not thought to differ by gender. However, some studies have reported that metacognition does differ by gender (Rozendaal, Minnaert, & Boekaerts, 2003; Bogdanovic, Obadovic, Cvjeticanin, Segedinac, & Budic, 2015; Kilinc, 2013). These studies also examined the sub-dimensions under “knowledge of cognition” and “regulation of cognition”, the main dimensions of metacognitive awareness and found that the variation of metacognitive awareness by gender occurred in the “debugging” and “information management” sub-dimensions under the regulation of cognition main dimension. Furthermore, metacognition is thought to be affected by factors like culture, region, and country.

The increase of metacognitive awareness by age is expected and desired (Woolfolk, 2004). This study determined that the pre-service teachers’ metacognitive awareness also varied significantly by grade level. This significant difference was found to be in favour of 4th and 5th grade level of pre-service teachers. The senior pre-service teachers had higher levels of metacognitive awareness than their freshmen counterparts. This result indicates that undergraduate education supports building metacognitive awareness in pre-service teachers. Thanks to this education, which includes pedagogy and field pedagogy courses, pre-service teachers are able to activate their metacognitive skills by questioning their field and by acquiring occupational knowledge. For example, when a pre-service teacher teaches a particular chemistry concept in accordance with a particular teaching method in the course on special teaching methods, determining and regulating what is known/not known and whether or not any misconceptions are present (knowledge of cognition and regulation of cognition) would make this pre-service teacher active in the metacognitive sense. This result is consistent with the results of some Turkish and international studies (Memnun & Akkaya, 2012; Koç & Kuvaç, 2016).

This study determined that the pre-service teachers’ metacognitive awareness did not vary significantly by department. This result is consistent with the results of the other studies in the literature (Özsoy & Günindi, 2011; Kacar & Sariçam, 2015; Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004), but it is also commonly held in the literature that metacognition is domain-specific (Kelemen, Frost & Weaver, 2000; Scott & Berman, 2013). The fact that biology, physics and chemistry are all sub-disciplines of science may explain this result since science can be considered the common context of this study. At the same time, the fact that these pre-service teachers obtained similar scores on their university entrance examinations and were thus placed at the same university may also explain their similar metacognitive awareness. Moreover, many studies have reported that metacognition is related to mental activities (Howard, McGee, Shia & Hong, 2001; Kruger & Dunning, 1999; McCormick, Dimmitt & Sullivan, 2012). Since most university entrance examination questions measure mental skills, it is an expected result that the pre-service teachers had similar cognitive and metacognitive skills.

Metacognition is an important variable in effective learning and teaching (Zohar & Barzilai, 2013). This study investigated the relationships between pre-service teachers’ levels of metacognitive awareness and the variables of academic achievement, gender, grade level and department. There is a need for further qualitative and mixed-method studies to collect more detailed data. Also, pre-service teachers’ goals, goal orientations and other motivation components should be investigated to obtain more detailed results concerning their metacognitive awareness. Furthermore, instructions for improving pre-service teachers’ levels of metacognitive awareness should be more included in teacher training institutions raising teachers and these instructions should be enriched. Teacher education programs can be organized in such a way that activities for the support and development of students’ metacognitive skills are included in a field course like Special Teaching Methods. By doing this, both the professional and the personal development of the pre-service teachers can be supported.

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Giriş

Günümüzde eğitimin amacı bilim okuryazarı olan, kendi öğrenmesinin ve becerilerinin farkında olan, bilgiyi yapılandıran ve öğrenme sürecinde aktif olan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009; National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2002). Bu özelliklere sahip bireyler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen, akademik olarak başarılı bireylerdir (Coutinho, 2007; Deseote & Roeyers, 2002). Üstbiliş öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında edindikleri bilgi olarak tanımlanırken (Schraw & Dennison, 1994), üstbilişsel farkındalık ise bireyin kendi öğrenmesini düzenleyebilmesi olarak tanımlanır (Pressley & Ghatala, 1990). Bu açıdan üstbiliş, bireylerin kendi öğrenmeleri ile ilgili edinmiş oldukları bilgi olarak eğitim alanında son 30 yıldır önem kazanmaktadır.

Üstbiliş kavramı 1970'lerin sonunda John Flavell tarafından ortaya atılmıştır. Flavell'a (1979) göre üstbiliş "bir olgu ile ilgili bilgi ve biliş" ya da daha basitçe "düşünme hakkında düşünme" olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979, s.906). Schraw ve Dennison'a (1994) göre üstbiliş bireyin bilişini izleme ve kontrol etme etkinliğidir. Üstbiliş ile ilgili alanyazında birçok tanım olmasına rağmen araştırmacılar tarafından üstbilişin sınıflandırılması ile ilgili ortak bir görüş vardır (Brown, 1987; Schraw & Dennison, 1994; Schraw & Moshman, 1995). Üstbiliş, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana bileşene ayrılır (Schraw & Moshman, 1995).

Biliş bilgisi, bireyin kendi bilişsel süreçlerini anlaması ve kavramasıdır. Yani bireyin kendi biliş veya genel olarak biliş hakkında bildiklerini ifade eder (Schraw & Dennison, 1994). Bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üçe ayrılır. Bunlardan bildirimsel bilgi, bireyin bir öğrenen olarak kendisi hakkında ve performansını etkileyen faktörler hakkındaki bilgisidir. İşlemsel bilgi, öğrenenin, bir görevin yerine getirilmesinde, hangi stratejinin nasıl uygulanacağına dair bilgisidir. Durumsal bilgi ise stratejilerin neden ve ne zaman kullanılacağı hakkındaki bilgidir (Schraw & Moshman, 1995). Brown'a (1987) göre bu 3 bilgi türü sırasıyla "ne", "nasıl" ve "ne zaman" sorularına cevap verir. Örneğin, bir öğrencinin kimya sınavına hazırlanırken hangi konulara çalışacağına, çalışırken ne tür çalışma stratejileri kullanacağına ve bu stratejileri ne zaman kullanacağına karar vermesi biliş bilgisi ile ilgilidir.

İkinci ana bileşen olan bilişin düzenlenmesi bireyin kendi öğrenmesini kontrol etmek için gerekli olan üstbilişsel faaliyetleri ifade eder. Alanyazında tanımlanan birçok düzenleyici beceri olmasına rağmen (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000; Jacobs & Paris; Schraw & Moshman, 1995; Flavell, 1979), bilişin düzenlenmesi planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temel beceri altında incelenmektedir. Planlama, bireyin bir görev için uygun bilişsel stratejileri belirlemesini içerirken izleme, performansı analiz etmesini ve performansını önceki deneyimlerle karşılaştırmasını içerir. Değerlendirme ise bireyin kendini, performansını ve kullandığı stratejilerin verimliliğini analiz etmesini kapsar (Schraw & Moshman, 1995). Örneğin, bir öğrencinin kimya ödevini yapabilmesi için kaç saat çalışacağını ve ne tür çalışma stratejilerini kullanacağını düşünmesi, konu tekrarı yaptıktan sonra kendisine sorular yöneltilip kendi kavramasını izlemesi ve ödev yaparken kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını değerlendirerek bir sonraki görev için farklı bir strateji kullanmaya karar vermesi o öğrencinin bilişini düzenlediğini gösterir.

Özet olarak üstbiliş, bireyin kendi öğrenmesini anlama ve kontrol etme yeteneğini ifade eder (Schraw & Dennison, 1994). Üstbilişsel farkındalık ise bireyin kendi bilişinden haberdar olması ile daha başarılı olmak için öğrenme süreçlerini planlaması, düzenlemesi ve izlemesi olarak tanımlanır (Pressley & Ghatala, 1990).

Üstbilişin eğitim alanyazınında önemli bir yeri vardır ve üstbiliş ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı günden güne artmaktadır (Zohar & Barzilai, 2013). Üstbiliş etkili bir öğrenme için gereklidir çünkü bireylerin bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu süreçleri düzenleyebilmelerine olanak sağlar (Schraw, 1998). Eğitim araştırmacılarının üstbiliş ile ilgili çalışmalarının nedeni üstbilişin birçok akademik değişkenle pozitif şekilde ilişkili olmasıdır. Birçok araştırmada üstbilişin akademik başarı ile ilişkili olduğu ve üstbilişin akademik başarı için iyi bir yordayıcı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılara göre akademik başarı yüksek öğrenciler, üst düzey üstbilişsel farkındalığa sahiptirler (Schraw, 1998; Young & Fry, 2008). Yine yapılan çalışmalara göre üstbilişsel olarak daha aktif olan öğrenciler, üstbilişsel olarak daha az aktif olan öğrencilere kıyasla daha iyi akademik bir performans sergilemektedirler (Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003; Kocak & Boyacı, 2010). Ancak yapılan bazı çalışmalarda da üstbiliş ve başarı arasında ilişki olmadığı (Çubukçu, 2009) ve hatta negatif ilişki olduğu (Justice & Dornan, 2001) bulunmuştur.

Üstbilişin cinsiyet ile ilişkisini ortaya koymak için yapılan birçok çalışma olmasına rağmen çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Niemivirta (1997) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejileri kullandıklarını tespit ederken, Bidjerano (2005) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok

planlama ve özizleme yaptıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte cinsiyetin üstbilişsel beceriler ile ilişkisinin olmadığını tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur. Zimmerman ve Martinez- Pons (1990) ve Zhu' nun (2007) çalışmalarına göre kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel becerileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bağlamda üstbilgi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak daha çok çalışmaya gerek vardır (Liliana & Lavinia, 2011; Zhu, 2007).

Üstbilgi, bir bireyde 4-6 yaşından itibaren üstbilişsel farkındalık olarak gelişmeye başlar, sonraki yıllarda ise üstbilişsel bilgi ve beceriler olarak ortaya çıkar (Alexander, Carr & Schwanenflugel, 1995). Ancak alanyazında farklı eğitim seviyelerinde üstbilişsel becerilerin gelişimini ortaya koyan nicel çalışmalara pek fazla rastlanmamaktadır (Siswati & Corebima, 2017).

Üstbilginin alana özgü olması ya da alandan bağımsız olması ile ilgili alanyazında farklı sonuçları olan çalışmalar bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda (Şen & Yılmaz, 2017; Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004) üstbilişsel becerilerin alandan bağımsız olduğu belirtilirken; bazı çalışmalarda (Glaser, Schauble, Raghavan, & Zeitz, 1992; Kelemen, Frost, & Weaver, 2000) ise alana özgü olduğu ve alana bağlı olarak değiştiği ve geliştiği belirtilmiştir. Üstbilişsel becerilerin küçük yaşlarda daha alana özgü olduğu, yaş ilerledikçe bu becerilerin daha çok genele dönüştüğü düşünülmektedir (van der Stel & Veenman, 2008). Bu nedenle üniversite seviyesindeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri bölüme (biyoloji, fizik ve kimya) göre incelendiği bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstbilginin öğrenme üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Anderson & Nashon, 2007; Hart & Memnun, 2015; Jou, 2015). Hattie (2009) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasına göre üstbilişsel strateji kullanımını teşvik eden öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerinde en etkili yöntem olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bireylerde üstbilginin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin üstbilginin önemini kavramış olması ve öğretimini bu bağlamda düzenlemesi gereklidir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi ve üstbilişsel farkındalığın hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun incelenmesi faydalı olacaktır.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

- 1) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 2) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. İlişkisel tarama modeli; değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlandığı, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlendiği ve belirlenen ilişkilerle daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı, bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyleri gibi değişkenlerle ilişkili olup olmadığı incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanıldı.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme, uygun örnekleme yöntemi ile belirlendi. Uygun örnekleme çalışma için müsait olan bireylerden oluşturulan bir grup olarak tanımlanır (Fraenkel & Wallen, 2006). Örneklemin seçildiği eğitim fakültesi, Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlar arasında ilk sıralarda olan ve Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen heterojen bir kesimi yansıtmaktadır. Araştırmaya biyoloji eğitimi, fizik eğitimi ve kimya

eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 367 öğretmen adayı katıldı. Öğretmen adaylarının özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Özellikler

Öğrenim Görülen Bölüm	N	%
Biyoloji Eğitimi	160	44
Fizik Eğitimi	119	32
Kimya Eğitimi	88	24
Toplam	367	100
Cinsiyet		
Kız	281	77
Erkek	86	23
Toplam	367	100
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	53	14
2.sınıf	67	18
3.sınıf	76	21
4.sınıf	90	25
5.sınıf	81	22
Toplam	367	100

Etik

Çalışmaya katılan öğretmen adayları araştırmaya dahil olmadan önce, araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, sonucunun yayınlanabileceği konularında bilgilendirildi. Öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırma için gönüllü olan katılımcılar ile çalışma devam etti.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Schraw ve Dennison (1994)’un geliştirdiği ve Türkçeye uyarlamasını Akın, Abacı ve Çetin’in (2007) yaptığı Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) kullanıldı. Bu ölçek (1) hiç bir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde 5’li likert tipindedir. 52 maddeden oluşan ölçek, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana bileşenden oluşmaktadır. Biliş bilgisi; bireyin kendisi hakkında ve öğrenme sürecinde kullanacağı stratejiler ve bu stratejilerin hangi durumlarda daha verimli olacağı hakkındaki bilgisidir. Biliş bilgisi bileşeninin üç, bilişin düzenlenmesi bileşeninin ise beş alt boyutu bulunmaktadır. Birinci bileşenin üç alt boyutu; bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgidir. Bildirimsel bilgi, bireyin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içerir (Örnek madde: “Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım”) ve yedi maddeden oluşur. İkinci alt boyut olan işlemsel bilgi, bir problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi, bireye bilgi ve becerisini kullanma ve düzenleme düzeylerini içerir (Örnek madde: “Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum”) ve dört maddeden oluşur. Üçüncü alt boyut olan durumsal bilgi ise bireyin bildirimsel ve işlemsel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ifade eder (Örnek madde: “Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım”) ve altı maddeden oluşur. Bilişin düzenlenmesi ise öğrenme sürecini planlama, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi izleme, hataları düzeltme ve öğrenmeyi değerlendirme hakkındaki bilgidir. İkinci bileşenin beş alt boyutu ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Birinci alt boyut planlama, bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını bulmasını (Örnek madde: “Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm”) içerir ve yedi maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut olan izleme, bireyin performansını analiz etmesini, sonraki performansı hakkında tahminlerde bulunmasını ve öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini içerir (Örnek madde: “Amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim”) ve sekiz maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut değerlendirme bireyin öğrenme çıktılarını değerlendirmesini içerir (Örnek madde: “Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim”) ve altı maddeden oluşmaktadır. Dördüncü alt boyut hata ayıklama bireyin kavramasındaki hataları düzeltmesini içerir (Örnek madde: “Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm”) ve beş maddeden oluşmaktadır. Beşinci alt boyut olan bilgiyi yönetme ise bilgiyi daha verimli kullanmak için organize etme,

detaylandırma, özetleme gibi becerileri içerir (Örnek madde: “Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım”) içermektedir ve dokuz maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından .95 bulunmuştur (Cronbach Alpha (α) = .95). Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten en yüksek 260 en düşük ise 52 puan alınabilmektedir. Orijinal ölçeği Türkçe’ye uyarlayan Akın, Abacı ve Çetin’den (2007) gerekli izinler alındıktan sonra ölçek, araştırma kapsamında kullanıldı. Ayrıca çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı, araştırmacılar tarafından tekrar hesaplandı ve Cronbach Alpha katsayısı, uygun bir değer olarak kabul edilen, .943 olarak bulundu (Bkz. Fraenkel & Wallen, 2006).

Çalışmada incelenen değişkenlerden diğeri olan “akademik başarı” değişkeninden kastedilen öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarıdır. Diğer değişkenler ise öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri bölümler ve sınıf düzeyleridir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler analiz edilirken Pasw Statistics 18 programı kullanıldı. Kolmogorov-Smirnov testi ($p = 0.20$), çarpıklık (-0.30) ve basıklık katsayıları (0.36), Q-Q grafikleri incelenerek bu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendi. Böylece, veri setinin analizi için parametrik testlerin uygulanabileceğine karar verildi. Betimsel istatistik, pearson korelasyon, ilişkisiz örneklem için t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü ANOVA yapılarak araştırma sorularına cevap arandı. İlgili testlerin uygulanabilirliğine ilişkin varsayımları kontrol edildi. Çalışmanın araştırma sorularına cevap bulabilmek için başvurulan analiz yöntemleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Soruları Doğrultusunda Kullanılan Analiz Yöntemleri

Araştırma Soruları	Analiz Yöntemi
1) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?	Betimsel istatistik
2) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Pearson korelasyon
3) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	İlişkisiz örneklem t-testi
4) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	tek faktörlü ANOVA
5) Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir fark var mıdır?	tek faktörlü ANOVA

Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ÜFE’nden elde edilen puanlarla belirlendi. Bu ölçme aracından elde edilen puanın yüksekliği üstbilişsel farkındalığın da yüksek olduğu şeklinde yorumlandı. Düzeyler incelenirken Kuzucu, Aydoğan & Pekdağ (2018) tarafından belirlenen aşağıdaki puan aralıkları ve düzeyleri esas alındı. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri Tablo 3’te belirtildiği gibidir.

52 – 121 “düşük düzey üstbilişsel farkındalık”
 122-191 “orta düzey üstbilişsel farkındalık”
 192-260 “yüksek düzey üstbilişsel farkındalık”

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları

Değişken	ÜFE’ye ait ortalama	Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi
Üstbilişsel Farkındalık	190. 92	Orta

Tablo 3’ten de görüldüğü üzere, bu çalışmadaki öğretmen adaylarının orta düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusuna cevap bulabilmek için basit korelasyon yapıldı ve analiz sonuçları Tablo 4’te verildi.

Tablo 4. Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyon

		Üstbilişsel Farkındalık	Akademik Başarı
Üstbilişsel Farkındalık	Pearson korelasyon	1	0.218
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	367	367
Akademik Başarı	Pearson korelasyon	0.218*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	367	367

*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında düşük (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017) düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.218$, $p<0.01$). Buna göre, öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı arttıkça akademik başarılarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.05$) dikkate alındığında, akademik başarıdaki toplam varyansın (değişkenliğin) sadece %5'inin üstbilişsel farkındalıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak cevaplandı ve sonuçlar Tablo 5'te verildi.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	281	192.25	23.84	365	18.4	0.066
Erkek	86	186.60	28.12			

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(365)=18,4$, $p<.05$). Buna göre, kız ve erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusuna cevap bulmak için tek faktörlü ANOVA testi yapıldı. Öğretmen adayların üstbilişsel farkındalıklarıyla ilgili betimsel istatistikler Tablo 6'da, sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları ise Tablo 7'de verildi.

Tablo 6. Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
1. sınıf	53	190.11	25.21
2. sınıf	67	185.46	24.26
3. sınıf	76	184.91	26.85
4. sınıf	90	195.74	25.21
5. sınıf	81	196.25	21.46

Tablo 7. Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9170.19	4	2292.55	3.78	0.005	3-4, 3-5
Grup içi	219356.52	362	605.96			
Toplam	228526.71	366				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık puanları arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4,362)=3.78$, $p<.05$. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyansların eşit olması varsayımı sağlanarak Tukey HSD testi yapıldı. Bu testin

sonuçlarına göre 3. Sınıf ile 4. Sınıf öğretmen adayları arasında, 4. Sınıf öğretmen adayları (\bar{X} =195.74) lehine; ayrıca 3. Sınıf ile 5. Sınıf öğretmen adayları arasında, 5. Sınıf öğretmen adayları (\bar{X} =196.25) lehine anlamlı bir farklılık bulundu.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusunu cevaplayabilmek için tek faktörlü ANOVA testi yapıldı. Öğretmen adayların üstbilişsel farkındalıklarıyla ilgili betimsel istatistikler Tablo 8’de, öğrenim görülen bölüme göre ANOVA sonuçları ise Tablo 9’da verildi.

Tablo 8. Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Öğrenim Görülen Bölüm	N	\bar{X}	SS
Biyoloji	160	192.12	24.97
Fizik	119	189.19	24.40
Kimya	88	191.08	25.93

Tablo 9. Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	586.97	2	293.48	.469	.626
Grup içi	227939.74	364	626.21		
Toplam	228526.71	366			

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık puanları arasında öğrenim görülen bölüm bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(2,364)=.469$; $p>.05$

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve üstbilişsel farkındalıkları akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından incelendi. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları orta düzeydedir. Üstbilişsel farkındalığa sahip olan bireyler öncelikle bilişlerinin farkındadırlar yani neyi anlayıp anlamadığını bilirler. İkinci olarak, öğrenme hedeflerini tanımlayıp bu hedeflere ulaşabilmek için nelere ihtiyaçları olduğunu belirlerler. Üçüncü olarak da bu hedeflere ulaşmak için plan yapar ve bunun için uygun öğrenme stratejileri seçerler. Son olarak ise hedeflerine ulaşım ulaşılmadıklarını izleyip, değerlendirirler (Hmelo-Silver, 2004). Bu tür bir öğrenme sürecini bireyin takip edebilmesi için üstbilişin bilinçli (conscious) bir şekilde harekete geçirilmesi gereklidir (Nelson, 1996; Schnotz, 1992). Üstbilişsel farkındalığın bireyin yaşı ve olgunlaşması ile artacağı beklense de (Woolfolk, 2004) bireyin bu becerileri kazanması ve deneyimlemesi için bireye üst-düzye düşünme becerisini (higher-order thinking skills) kullanma fırsatı sağlanmalıdır (Siswati & Corebima, 2017). Bu da ancak öğretim programlarında bu tür becerilerin kazandırılmasına yönelik bir kazanım olduğunda mümkündür. Öğretim programlarımızın bu açıdan yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin orta çıktığı düşünülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının düşük ve orta düzeyde olduğu bulunan çalışmalar mevcuttur (Abdellah, 2015; Kuzucu, Aydoğan, Pekdağ, 2018; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004; Şendurur, Şendurur, Mutlu, Baser, 2011; Yeşilyurt, 2013). Üstbiliş başarılı bir öğrenme için önemlidir ve akademik başarı için güçlü bir yordayıcıdır (Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003). Bu nedenle öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi gereklidir. Kramarski ve Kohen’e (2017) göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi ancak öğretmenlerin yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olması ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının ortaya konması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edildi. Üstbilişsel farkındalık öğrenenlerin bilişsel süreçlerini anlamalarını ve izlemelerini sağlayan becerileri içerir. Ancak birey üstbilişsel becerilerin kullanılması ve geliştirilmesi için uygun inanca ve tutuma sahip değil ise akademik olarak yüksek performans sergileyemeyebilir (Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Öğrenme için biliş ve üstbiliş bileşenlerinin önemli olduğu yadsınamaz ancak öğrenmenin gerçekleşmesi için

bireyin motive olması da gereklidir. Çünkü motivasyon, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılması için oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman, 2000). Bu nedenle akademik başarıyı açıklayabilmek için üstbilişin yanı sıra motivasyon gibi duyuşsal bileşenlerin de ele alınması gereklidir.

Alanyazında üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Emrahoğlu & Öztürk, 2010; Jegede, Tablin, Fan, Chan & Yum, 1999; Sperling, Howard, Staley & DuBois, 2004; Uwazurike, 2010; Kocak & Boyacı, 2010; Al-Jarrah & Obeidat, 2011; Tok, Özgan & Döş, 2010). Bu çalışma ve ilgili diğer araştırmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda üstbilişsel farkındalığın akademik başarıyla ilişkili, önemli bir bileşen olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler, üstbilişsel farkındalık düzeyi düşük olan bireylere göre daha iyi bir performans sergileyerek, daha stratejik düşünmekte ve sonuç olarak daha başarılı olmaktadır (Ward & Butler, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere üstbilişsel farkındalık kazandıracak etkinlikler planlaması ve derslerinde bu etkinlikleri kullanmaları önerilebilir. Bu etkinlikler, öğrencinin becerilerini ortaya çıkaran, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağını öğreten, hangi stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını açıklayan, öğrenme sürecini daha aktif kılan etkinlikler olmalıdır. Ayrıca bu etkinliklerin öğrenme sürecinin ve kullanılan stratejilerin etkililiğini incelenmesine fırsat verebilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları geliştirilerek, akademik başarılarına olumlu etki sağlayabilir (Bağçeci, Döş & Sarıca, 2011).

Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ÜFE'den aldıkları toplam puanı ifade etmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde toplam ÜFE ve iki ana bileşene (biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi) ait toplam puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. (Bidjerano, 2005; Deniz, Kucuk, Cansız, Akgun, & Isleyen, 2014; Mai, 2015; Özkaya, 2017; Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002; Siswati & Corebima, 2017; ur Rahman, Jumani, Chaudry & Abbasi, 2010). Genel olarak kız ve erkek öğrencilerin biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi için kullandıkları beceriler benzer bir eğilim gösterdiği için (Schraw, 1994) üstbilişsel farkındalığın cinsiyete göre farklılaşmadığı düşünülmektedir. Ancak üstbilişsel farkındalığın cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Rozendaal, Minnaert & Boekaerts, 2003; Bogdanovic, Obadovic, Cvjeticanin, Segedinac & Budic, 2015; Kilinc, 2013). Üstbilişsel farkındalığın cinsiyete göre farklılaştığını ifade eden çalışmalarda ise üstbilişsel farkındalığın ana bileşenleri olan “biliş bilgisi” ve “bilişin düzenlenmesi” altında ele alınan diğer alt boyutlar da incelenmektedir. Yani cinsiyete göre üstbilişsel farkındalığın değişmesi bilişin düzenlenmesi ana bileşeninin altında yer alan “hata ayıklama ve bilgi yönetme” gibi alt boyutlarda görülmektedir. Ayrıca üstbilişin kültür, bölge veya ülke gibi faktörlerden de etkilenebileceği düşünülmektedir.

Üstbilişsel farkındalık düzeyinin yaş ile artması beklenen ve istenen bir durumdur (Woolfolk, 2004). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine bağlı olarak da farklılaştığı tespit edildi. Bu farklılığın ise dördüncü ve beşinci sınıflar lehine olduğu görüldü. Buna göre, son sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları lisans öğreniminin ilk yıllarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazladır. Bu sonuç, lisans öğretiminin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını desteklediği anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca aldıkları eğitim ve alan eğitimi dersleri sayesinde, alan ve mesleki bilgilerini sorgulamaları ile üstbilişsel becerilerini etkinleştirdikleri düşünülmektedir. Örneğin, bir öğretmen adayı özel öğretim yöntemleri dersinde bir kimya kavramını belli bir öğretim yöntemine uygun olarak anlatacağında o öğretmen adayı o kavramla ilgili ne bildiğini/ne bilmediğini/yanlış kavramalara sahip olup olmadığını belirleyip düzenlemesi (biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi), onu oldukça üstbilişsel olarak aktif hale getirecektir. Çalışmanın bulguları, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların bulgularıyla da uyusmaktadır (Memnun & Akkaya, 2012; Koç & Kuvaç, 2016).

Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının öğrenim gördükleri bölüme (biyoloji, fizik ve kimya) göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç da alanyazındaki diğer çalışmalar ile de örtüşmektedir (Özsoy & Günindi, 2011; Kacar & Sarıçam, 2015; Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004). Ancak alanyazında bu sonucun aksine üstbilişin alana özgü olduğu görüşü de yaygındır (Kelemen, Frost & Weaver, 2000; Scott & Berman, 2013). Biyoloji, fizik ve kimya alanlarının fen bilimlerinin birer alt disiplini olduğu düşünülürse öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmaması açıklanabilir. Yani fen ortak bir bağlam olarak düşünülebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınavında birbirine yakın puanlar alarak üniversiteye yerleşmiş olmaları da onların benzer üstbilişsel farkındalığa sahip olmalarını açıkladığı düşünülmektedir. Ayrıca üstbilişin zihinsel faaliyetlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Howard, McGee, Shia & Hong, 2001; Kruger & Dunning, 1999; McCormick, Dimmitt &

Sullivan, 2012). Üniversiteye giriş sınavında genel olarak zihinsel beceriyi ölçmeye dayalı soruların bulunması nedeniyle öğretmen adaylarının bilişsel kapasitelerinin ve üstbilişsel becerilerinin benzer olması beklenen bir durumdur.

Üstbiliş etkili bir öğrenme ve öğretim için önemli bir değişkendir (Zohar & Barzilai, 2013). Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri ile ilişkisini incelendi. Daha detaylı veri toplanması için bu alanda yapılacak nitel ve karma çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile ilgili daha detaylı bulgulara ulaşabilmek için onların kişisel hedeflerinin, hedef yönelimlerinin ve diğer motivasyon bileşenlerinin de incelenmesi gereklidir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik öğretilere daha çok yer verilmeli ve bu öğretilerin nasıl zenginleştirilebileceği üzerine düşünülmelidir. Öğretmen yetiştirme programları, Özel Öğretim Yöntemleri gibi uygulamalı alan eğitimi derslerinde öğrencilerde üstbilişsel becerilerin gelişimi ve desteklenmesine yönelik etkinlikler içerecek şekilde düzenlenebilir. Bu sayede öğretmen adaylarının hem mesleki gelişimine hem de kişisel gelişimine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

References

- Abdellah, R. (2015). Metacognitive awareness and its relation to academic achievement and teaching performance of pre-service female teachers in Ajman University in UAE. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 560-567.
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 671.
- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental review*, 15(1), 1-37.
- Al-Jarrah, A., & Obeidat, A. A. (2011). Metacognitive Thinking Level Amongst a Sample of Yarmouk University Students in the Light of Some Variables.
- Anderson, D., & Nashon, S. (2007). Predators of knowledge construction: Interpreting students' metacognition in an amusement park physics program. *Science Education*, 91(2), 298-320.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [An analysis of metacognitive awareness levels and academic achievement of primary school students]*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16).
- Bidjerano, T. (2005). Gender Differences in Self-Regulated Learning. Online Submission.
- Bogdanovic, I., Obadovic, D. Z., Cvjeticanin, S., Segedinac, M., & Budic, S. (2015). Students metacognitive awareness and physics learning efficiency and correlation between them. *European Journal of Physics Education*, 6(2), 18-30.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Elective control-self regulation, and other more mysterious mechanisms, in F. E Weinert & R.H Kluwe. (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp.65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18. bs.) [Scientific research methods (18th ed.)]*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 559-563.
- Deniz, D., Kucuk, B., Cansiz, S., Akgun, L. & Isleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line Metacognition – A Domainspecific Retardation in Young Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 25, 123–139.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. and Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 33-87
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A New area of cognitive – development inquiry. *American psychologist*, 34, 906-911.
- Fraenkel J. R. and Wallen N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*, 6th edn, New York, NY: McGraw-Hill.
- Glaser, R., Schauble, L., Raghavan, K., & Zeitz, C. (1992). Scientific reasoning across different domains. In *Computer-based learning environments and problem solving* (pp. 345-371). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hart, L. C., & Memnun, D. S. (2015). The relationship between pre-service elementary mathematics teachers' beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 70-77.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jegede, O., Taplin, M., Fan, R. Y., Chan, M. S., & Yum, J. (1999). Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition. *Distance Education*, 20(2), 255-273.
- Jou, Y. J. (2015). Investigation of technological university students' use of metacognitive reading strategies in first and second languages. *English Language Teaching*, 8(1), 180-188.
- Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult education quarterly*, 51(3), 236-249.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Howard, B. C., McGee, S., Shia, R., & Hong, N. S. (2001). *The influence of metacognitive self-regulation and ability levels on problem solving*.
- Kacar, M., & Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kelemen, W. L., Frost, P. J., & Weaver, C. A. (2000). Individual differences in metacognition: Evidence against a general metacognitive ability. *Memory & Cognition*, 28(1), 92-107.
- Kilinc, F. E. (2013). Investigation of the relationship between self-esteem and metacognitive awareness level of 9th grade students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1622-1628.
- Koc, I., & Kuvac, M. (2016). Pre-service science teachers' metacognitive awareness levels. *European Journal of Education Studies*.
- Kocak, R. & Boyacı, M. (2010). The predictive role of basic ability levels and metacognitive strategies of students on their academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 767-772.
- Kramarski, B., & Kohen, Z. (2017). Promoting pre-service teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, 12(2), 157-191.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121.
- Kuzucu, G., Aydoğan, M. N., & Pekdağ, B. (2018). Kimya öğrencilerinin başarı ve bilişötesi farkındalık düzeyleri. In *Proceedings of Educational and Social Sciences Research Congress 26-28 October 2018 (pp 278)*. Balıkesir, Turkey.
- Liliana, C., & Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.
- Mai, M. Y. (2015). Science teachers self perception about metacognition. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1 S1), 77.
- Memnun, D. S., & Akkaya, R. (2012). Matematik, fen ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının bilişin bilgisi ve düzenlenmesi boyutları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 312-329.
- McCormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. R. (2012). Metacognition, learning, and instruction. In *Handbook of Psychology*, Second Edition, 7.
- Ministry of National Education (MoNE) (2009). Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü 2010-2014 stratejik planı [Teacher training and education general directorate 2010-2014 strategic plan]. Ankara, Turkey: Author. Retrieved from http://oyegm.meb.gov.tr/stratejik_plan/stratejik_plan.html.

- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington, DC: Author.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102–116.
- Niemivirta, M. (1997). Gender differences in motivational-cognitive patterns of self-regulated learning. *Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Özkaya, Ö. M. (2017). The role of metacognitive skills in predicting achievement motivation. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1040-1055.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.
- Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19-33.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A. E. M. G., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289.
- Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 143-154.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-373.
- 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(1-2), 111-139.
- Schraw, G., Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schnotz, W. (1992). Metacognition and self regulation in text processing: Some comments, in M. Carretero, M. L. Pope, R. J. Simons, & J. I. Pozo (Eds.), *Learning and instruction*. European research in an international context, Vol. 3 (pp. 365–375). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Scott, B. M., & Berman, A. F. (2013). Examining the domain-specificity of metacognition using academic domains and task-specific individual differences. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 28-43.
- Siswati, B. H., & Corebima, A. D. (2017). The effect of education level and gender on students' metacognitive skills in Malang, Indonesia. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(4).
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Şen, Ş., & Yılmaz, A. (2017). Fen bilgisi ve kimya öğretmen adaylarının metabilşsel öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 25(2).
- Şendurur, E., Şendurur, P., Mutlu, N., & Baser, V. G. (2011). Metacognitive awareness of pre-service teachers. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(4), 102-107.
- Tok, H., Özgan, H., & Döş, B. (2010). Uzaktan eğitim sınıfında başarının pozitif yordayıcısı olarak bilişötesi farkındalık stratejisi ve öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi [Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in a distance learning class]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14).

- ur Rahman, F., Jumani, N. B., Chaudry, M. A., & Abbasi, F. (2010). Impact of metacognitive awareness on performance of students in chemistry. *Contemporary Issues in Educational Research*, 39-44.
- Uwazurike, N. R. (2010). Metacognition and achievement goals as correlates of academic success. *Continental Journal of Education Research*, 3, 1-6.
- van der Stel, M., & Veenman, M. V. (2008). Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 128-134.
- Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14(1), 89-109.
- Ward, R. T., & Butler, D. L. (2019). An Investigation of Metacognitive Awareness and Academic Performance in College Freshmen. *Education*, 139(3), 120-126.
- Woolfolk, A. H. (2004). *Educational psychology* (9th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Yesilyurt, E. (2013). An analysis of teacher candidates' usage level of metacognitive learning strategies: sample of a university in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(6), 218-225.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Zhu, Z. (2007). Gender differences in mathematical problem solving patterns: A review of literature. *International Education Journal*, 8(2), 187-203.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169.



Opinions of Turkish Education Students towards the Undergraduate Program and Turkish Teaching to Foreigners Course

Filiz METE^{*a}, Gözde AVŞAR^b

Article Info

DOI:

10.14686/buefad.585459

Article History:

Received: 02.07.2019

Accepted: 09.10.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

teaching Turkish,
readiness,
expectation.

Article Type: Research
article

Abstract

The teaching of Turkish as a foreign language started with TÖMER, which was first established in 1984 in Ankara University and continues in many universities. It has been possible to teach Turkish as a foreign language within the scope of the programs which educate Turkish teachers even as only one course (3rd grade 6th semester) in 22 years. The course, which was called as Turkish Teaching to Foreigners, was one of the compulsory courses taught in the departments of Turkish Language Teaching in 2006 by rearranging the programs taught in the faculties of education. The purpose of this study is to determine the readiness and expectations of the students in the 3rd year (Spring) 6th semester in Turkish Language Teaching Program. In this study, qualitative research was adopted and face-to-face interview technique was used. A total of 108 participants were interviewed. The collected data were subjected to content analysis. It can be said that there is a clear difference in the readiness and expectations of the participants on the subject and that this course can only be realized in order to raise awareness about the subject in a one-semester and 2-hour training week.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk ve Beklentilerinin Belirlenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.585459

Makale Geçmişi:

Geliş: 02.07.2019

Kabul: 09.10.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Türkçe öğretimi,
hazırbulunuşluk,
beklenti.

Makale Türü: Araştırma
makalesi

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kurumsal anlamda ilk kez 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile başlamış ve hâlen birçok üniversitede devam etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ise sadece bir ders olarak (3. sınıf 6. dönem) bile üniversitelerin Türkçe öğretmeni yetiştiren programları kapsamına girmesi 22 yılda mümkün olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi adıyla açılan ders, 2006 yılında eğitim fakültelerinde öğretimi yapılan programların yeniden düzenlenmesiyle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur. Bu çalışmanın amacı, Türkçe Öğretmenliği Programında zorunlu dersler arasında 3. Yıl (Bahar) 6. Yarıyıldaki Yabancılara Türkçe Öğretimi adıyla yer alan derse yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklentilerinin neler olduğunu belirlemektir. Çalışmada, nitel araştırma benimsenmiş ve yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplam 108 katılımcıyla görüşülmüştür. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların konuyla ilgili hazırbulunuşluklarında ve beklentilerinde bariz farklılıklar olduğu ve sadece bir yarıyıl ve haftada 2 saatlik bir eğitim sürecinde söz konusu dersin ancak konuyla ilgili farkındalık oluşturmak üzere gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

*Corresponding Author: flzmt27@gmail.com

^a Assoc. Dr., Hacettepe University, Ankara/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-8835-3884>

^b Teacher, MoNE, Zonguldak/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-3955-6503>

Introduction

Technology has shrunk the world and within seconds the network of communication between individuals has made possible. As a result, it has affected foreign language learning and individuals' desire and needs for learning foreign languages have increased. Of course, many things can be considered among the reasons an individual learns a foreign language: migration, education, marriage, personal curiosity and etc. The history of learning Turkish as a foreign language started many years ago.

Teaching Turkish as a foreign language comes first with the *Divan-ı Lügat-it Turkish* work of Kaşgarlı Mahmud in the 11th century. Although it is a dictionary in terms of structure, it is actually a work written to teach Arabs Turkish; Emphasizing the richness of Turkish, it is a cultural treasure with expressions covering the life of the Turkish people. In the 15th century, Ali Şir Nevai, who tries to explain the beauties of Turkish to the Turkish youth, meets Muhakemet-ül Lugateyn. It is also known that Turkish classes as a foreign language are also held in Acemi Schools during the Ottoman Empire. With the declaration of the republic in 1923, Turkish has now taken its place at the international level; language and cultural policies have been established and studies on this issue have begun to be emphasized. Finally, after 1950, the teaching of Turkish as a foreign language was more systematically and seriously handled within the universities.

Due to the civil war in Syria, many people took refuge in Turkey in 2011. Although the wave of immigration is nearing its eighth year, the people who took refuge in Turkey to return to their country in the short term is not possible. As a result of this migration situation, teaching Turkish as a foreign language has become an important field and it has made urgent and compulsory training of personnel in this field. Because with the immigration wave we experienced, education problems that could not come up in the first place started to come to the forefront as time progressed. There is a risk that unpredictable problems may arise in the future for children of Syrian families who are left uneducated for a long time.

As of 2017, the reports of the Directorate of Migration and Refugee Services announced the statistical documents of the immigration that occurred in gradual waves with the following figures.

Table 1: The Number Of Syrian Refugees Registered as of 29 August 2018 in Migration Statistics Report:

AGE	MALE	FEMALE	TOTAL
0-4	279.938	261.367	541.305
5-9	247.534	232.308	479.842
10-18	349.753	303.221	652.974
19-24	312.136	221.516	533.652
25-34	357.755	262.041	619.796
35-44	189.086	155.643	344.729
45-59	135.600	130.103	265.703
60-90+	54.265	58.037	112.302
TOTAL	1.926.067	1.626.236	3.552.303

*Migration Statistics Report (GİR)

November 8, 2018 date, the number of registered Syrians in Turkey has increased by 8 thousand 494 persons compared to the previous month and 3 million 594 thousand 232 people in total (Ministry of Interior, 2018). The majority of this figure is composed of by children. According to UNICEF data 54% (1.471.958) of Syrian refugees in Turkey are children (UNICEF, 2016).

This intense wave of immigration has of course caused some problems to grow. Education is the right of every child and the education system has to meet the educational needs of people of different ethnic backgrounds (Şeker & Aslan, 2015:92). Children not included in education is hosting a big risk to the future of both for Turkey and the Syrian people (Yavuz, Mızrak, 2016:194). However, if these children continue their education, some difficulties arise both for themselves and for the education system. These children have to make additional efforts to adapt to school because of the sudden and difficult migration processes they have experienced, having different background and cultural characteristics, and not sharing a common language (Yavuz, Mızrak, 2016:177). The most important factor that will facilitate the adaptation process is their education in Turkish. Therefore, it is very important for them to learn Turkish and be included in the education system.

Göç gerçeğinin ardından MEB, (2013) “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı Genelge yayınlarak; Following the fact of migration, MONE (2013) issued a circular entitled “Education and Training Services for Syrian Citizens Under Temporary Protection in Turkey” and announced that;

- provision of education to ensure that children do not suffer loss of years,
- the coordination of education services is under the responsibility of MoNE,
- if the need for teachers is not sufficient, the assignment of people who speak Arabic in accordance with the requirements,
- assignment of volunteer teachers or persons who are appropriate to the conditions,
- if they wish, children of Turkish origin can also receive education through the Turkish curriculum,
- preparation of Turkish and vocational training courses for those who want to learn Turkish,
- the registration of those with residence permits to ensure their schooling is required.

The Ministry of National Education has been involved in the integration of Syrian children into the Turkish Education System. The main resource that will facilitate the adaptation process of these children is their language skills that enable them to communicate with their peers and society. Turkish Language Education must be provided in order to follow the course syllabus and to communicate with peers in our country during the integration process to Turkish Education System. Because problems in learning Turkish will delay adaptation to society. Of course, this particular need is a situation that requires special measures. However, the main problem is that there is no official institution that educates undergraduate level instructors about teaching Turkish as a foreign language.

Teaching Turkish as a foreign language started for the first time in the institutional sense with TOMER, established in Ankara University in 1984. Currently, Turkish language teaching as a foreign language continues to be institutionalized in many universities. However, it has been possible in 22 years for the teaching of Turkish as a foreign language, even as a single course, within the scope of the universities that train Turkish teachers. The course, which was opened with the name of teaching Turkish to foreigners, became one of the compulsory courses taught in Turkish teaching departments by reorganizing the programs taught in the faculties of education in 2006.

Below is a sample table of the 16-week course content of the Teaching Turkish to Foreigners course, which is one of the compulsory courses of the 3rd year 6th grade of Turkish Education.

Table 2: Contents of Teaching Turkish to Foreigners

Weeks	Contents	Hours
1	What is tongue? (Mother tongue / Second language)	2
2	What is Foreign Language Learning?	2
3	Historical Course and Current Situation of Teaching Turkish to Foreigners	2
4	Why is the cascading currency system necessary?	2
5	Preparation and Application of the Placement Test	2
6	Ideal Class Layout and Number of Students	2
7	Textbook, Workbook and Supplementary Dictionaries	2
8	Midterm	2
9	Basic Principles in Foreign Language Teaching	2
10	General Principles of Foreign Language Teaching	2
11	Language Teaching Methods	2
12	Language Teaching Techniques	2
13	Material Preparation and Criteria	2
14	Material Preparation and Criteria	2
15	General evaluation	2
16	Final exam	2
Total		32

Ref: <http://gbp.gazi.edu.tr/>

The table below is the content of another 14-week Turkish Language Teaching course for another University

Table 3: Contents of Teaching Turkish to Foreigners

Weeks	Contents	Hours
1	What is tongue? (Mother tongue / Second language)	2
2	What is Foreign Language Learning?	2
3	Historical Course and Current Situation of Teaching Turkish to Foreigners.	2
4	Why is the cascading currency system necessary?	2
5	Preparation and Application of the Placement Test.	2
6	Ideal Class Layout and Number of Students	2
7	Textbook, Workbook and Supplementary Dictionaries	2
8	Midterm	2
9	Basic Principles in Foreign Language Teaching	2
10	General Principles of Foreign Language Teaching	2
11	Language Teaching Methods	2
12	Using Language Teaching Techniques in Teaching Turkish to Foreigners	2
13	Material Preparation and Criteria	2
14	General evaluation	2
Total		28

Ref: <https://w3.beun.edu.tr/>

The fact that teaching Turkish as a foreign language in the new undergraduate program is a very important development. However, the course in question; "Theoretical (30 hours) - 2 hours per week, the realistic practice is about 24 hours (one day) when quiz, final, and absenteeism periods are omitted. This time is necessary to create awareness rather than detailed training. In this context, it is important to determine the readiness and expectations of the students in the subject.

Aim of the study

There is a compulsory course called Teaching Turkish to Foreigners in the 3rd Year (Spring) 6. Semester in the Turkish Language Teaching Curriculum for Turkish Education Department. Although the course of teaching Turkish to foreigners is shown as theoretical (30 hours) - 2 hours per week in the Turkish teaching program of the faculties of education, the realistic practice is approximately 24 hours (one day) when visa, final and absenteeism periods are omitted. The aim of this study is to reveal the readiness and expectations of the students for this course.

In order to find this answer, the participants were interviewed and the following questions were asked:

1. Did you voluntarily choose to study in the Turkish education program or did you have to?
2. If the teaching of Turkish as a foreign language was an elective course, would you choose it? Why or why not?
3. What are the course achievements you expect from this course?
4. Do you think there are similarities and differences between the methods and techniques used in teaching Turkish and the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language?

Method

The design of the study, study group, data collection tools, data collection methods and data analysis are in this section.

Research Design

Qualitative research approach was adopted in the study. Qualitative research is an inductive approach that focuses on describing events and phenomena within their natural environment, focusing on understanding and reflecting participants' perspectives (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011:96). Face-to-face interview technique was used in the qualitative research. This approach was chosen for the determination and interpretation of the research subject from the perspective of the individuals interviewed.

Study Group

The research was conducted in the third year of the Turkish education program in the 2015-2016 academic year. All students (111) participated in the study, first and second teaching branches. However, the students who did not finalize the course registration and did not attend the courses in the first week (3) were excluded and the total number of participants was 108. 64 (59%) of the total number of participants were male and 44 (41%) were female in the study. 2nd grade students (4) who take courses from upper class are also in the study group.

Data Collection Tools

In the study, interviews were conducted with Turkish teacher candidates using semi-structured interview questions prepared by the researchers. Semi-structured interviews are qualitative data collection strategies with open-ended questions that the researcher pre-determined (Yıldırım ve Şimşek, 2016). The interview form was prepared in consultation with 2 field experts in terms of usability and suitability for the purpose. The interviews were conducted on a voluntary basis and were conducted in a friendly chat environment.

Data Collection and Analysis

During the interviews, a researcher was a reporter and recorded the answers. Since the data will be analyzed by content analysis method, the order of the questions or subjects were not taken into consideration during the interview and an attempt was made to create a natural process as much as possible while individuals were talking.

The interviews with the students of the study group continued for the second and third weeks of February 2016 for a total of two weeks. The interviews were conducted in the school environment for a minimum of 23 minutes and a maximum of 37 minutes and recorded with the permission of the participants.

After each interview, the records of the data obtained by the researchers were examined by preliminary analysis and transferred to computer. After the interviews and records were completed, the data were grouped according to the order of the research questions and evaluated on the basis of the order.

Findings

Following the content analysis, the students' statements about their readiness and expectations for the course are presented below with direct excerpts.

1. Whether they willingly chose the Turkish education program they participate

Since it is thought that it will have an impact on readiness and expectations, it will be useful to determine whether the students are willing to participate in the program first or if they are obliged to do so.

Table 4: Participation in Turkish Language Teaching Program

Willingness to the program	f	%
Yes	72	%67
No	36	%33
Total	108	100

Of the 108 participants, 72 (67%) reported that they came to the department willingly, and 36 (33%) reported that they had read this section because they had to. It was understood that the requests of the students who did not inadvertently attend the program were only to get university diploma. Of course, it can be said that this also affects the expectations of the participants from the training process.

2. Whether Turkish teaching to foreigners would be an elective course

Volunteering is not in question as this course is compulsory. It would be beneficial to determine that voluntarily requesting the course will have an effect on the expectation.

Table 5: Willingness to Course

Willingness to course	f	%
Yes	88	%81
No	16	%15
I am not sure	4	%4
Total	108	100

When asked if they would prefer the course named Turkish to foreigners If it was an elective course, 88 (81%) participants stated that they would prefer it, 16 (15%) of them not and 4 (4%) of them stated that they were undecided.

Some of the 88 participants who stated that they would like to choose this course explained their reasons as follows:

- K92: *I certainly would. I think it is necessary.*
- K27: *I think it's necessary. As a teacher we can't be appointed, at least we do this job.*
- K63: *Sure I would. I think every Turkish teacher should take it. The students we will address are not always fluent in Turkish. We also need to receive training for people who do not speak Turkish as a native language.*
- K2: *Yeah, I would. Because I would like to know how to teach my native language to foreigners.*
- K43: *The name of the course sounded interesting. I wonder, I would buy...*
- K4: *I would, because I've always wondered what my own language is like from the outside. I'd like to see it more thoroughly. It may be useful because it is not clear where I will be assigned in the future.*
- K12: *Yeah, I would. I think it's a necessary and useful lesson. As a result, there are many foreigners in our country who want to learn Turkish and need to learn this language. I need someone to teach them. From our point of view, it will enable us to improve ourselves in the field of education. I think we can learn our language better. Because we learn something best by teaching.*

16 (15%) of the participants stated that they would not want to take this course if they were elective. They explained why they would not want to as follows:

- K37: *No, I wouldn't. I will teach Turkish not to foreigners but to Turks.*
- K43: *I would not. I would choose other courses something like literature to improve my profession.*
- K85: *I wouldn't. I would like to learn a more common language.*
- K22: *I would not. I would say this is not necessary because I failed in the second grade and I had too many lessons I took again this year.*
- K36: *No, I wouldn't. As my department, we can take more important courses. Like literature, grammar and so on*

Of the 108 participants, 4 (4%) stated that they were undecided about whether they would like to take elective courses and explained the situation as follows:

- K5: *I did not know. I am not sure.*
- K13: *I asked those who took the class last year. Then I would decide according to difficulty and ease.*
- K74: *My decision changes depending on the instructor.*

3. The achievements they expect from this course

According to the data obtained from the interviews, the expectations of the participants are gathered under five main themes.

Table 6: Expectations from the Course

Expectations	f	%
Creating a business opportunity	21	%19
Strengthening field knowledge	49	%46
Communicating with strangers	15	%14
Learning something new	7	%6
Without expectation	16	%15
Total	108	100

When asked about the expectations of 108 participants before attending the course, some of the participants explained their expectations as follows:

- K1: *Being able to recognize my own language from the perspective of foreigners and transfer them to them ...*
- K76: *It can help us communicate with foreign people.*
- K93: *My Turkish vocabulary is enriched and I learn and apply grammar rules properly.*
- K11: *We will learn how to tell Turkish to children whose mother tongue is different. Here I see it as gain. I don't think he has any other gains ...*
- K24: *How and to what extent can a foreign language be taught? I will try to find out this.*

4. Similarities and differences between the methods and techniques used in teaching Turkish and the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language

Table 7: Similarities and Differences

Methods and techniques	f	%
Different	74	%69
Same	25	%23
No idea	9	%8
Total	108	100

It was asked whether there are similarities and differences between the methods and techniques used in teaching Turkish and the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language. 74 participants (69%) stated that although there were similarities, there were differences between the two. 25 (23%) respondents said that they were both the same, but 9 (8%) participants stated that they had no idea.

Some participants expressed their views on similarities and differences in methods and techniques as follows:

- K35: *Of course there are similarities that you are teaching the language again, because I think there are similarities and differences. But there must be different methods and techniques for foreigners.*
- K12: *Of course there are. We will tell the same subject, in fact, we will only have to comply with the principle of relativity to the target that will be different to a foreigner who does not know any Turkish, of course we cannot tell it as we do to a Turk. We need to simplify and adapt to them. Therefore, some differences may arise.*
- K2: *I think that there will be similarities in the methods used to be taught that the language is the same language.*
- K18: *I think it's the same. The same types and methods are often used when teaching any language. The same paths are preferred, from simple to complex, from known to unknown.*
- K94: *I think they're the same thing. What they both have in common is language teaching. There is no difference between teaching a foreign language to its own language and Turkish to a society that knows a different language.*
- K55: *I do not know. Since I haven't taken this lesson before, I can't compare.*
- K101: *I have no prior knowledge of the course.*
- K28: *I have no idea. I hope it's different.*

The opinions of 108 Turkish teacher candidates about the course were determined.

Conclusion

Learning or teaching a foreign language is not an easy task. Learning a foreign language means getting to know a language and culture other than the mother tongue. This is a long process that requires the expertise of the instructor and the effort of the learner. Teaching Turkish to foreigners is an area with different dimensions than Turkish education and teaching as a mother tongue. It is clear that for a subject with such different content, only

one semester and 2 hours of education per week cannot be effective enough in undergraduate programs. In a study conducted by Durukan and Maden (2011), as a result of the study aiming to determine the attitudes of Turkish teacher candidates towards the undergraduate program courses of Turkish Language Teaching Department; In the attitudes of the Turkish teacher candidates towards the course, the content of the course, the methods and techniques used in the course, the necessity of the course to be proficient in Turkish teaching, the theoretical or practical course of the course, the external / weekly hours of the course, the use of the skills gained in the course, the usefulness of the course in private and professional life and they found that the course was effective on the rates and above the average of the appropriateness of the Turkish Education department to its objectives. In this context, it should be accepted that the course can only be realized in order to raise awareness on the subject.

The aim of this study is to determine the readiness and expectations of the students in the Department of Turkish Education: Teaching Turkish to Foreigners in the 3rd year and 6th semester among the compulsory courses in Turkish Language Teaching Curriculum. For this purpose, one of the first things to know is whether students participate voluntarily in the program. However, it was determined that 72 (67%) of the 108 participants interviewed stated that they came to the department willingly, but 36 (33%) of them reported that they had to. It is inevitable that this will be reflected in the readiness and expectations of the participants. The student who states that *'I'm gonna take the diploma and do another job. No need for extra courses.'* means he only wishes to graduate with an average degree of achievement, and has minimum expectation about the program. Of course, this student will not need to take the course if it is elective.

When asked if they would prefer the Turkish teaching course as an elective course, 88 (81%) of the 108 participants stated that they would want to take the course, but 16 (15%) did not want it and 4 (4%) were undecided. However, the attitude of the student towards a course will affect the success of that course (Şam Altunay, 2007: 3).

However, when asked if they would prefer elective courses, there are also participants who stated that they would prefer direct field courses that they thought would be useful when they were teachers rather than new information on a subject they did not know. *'I wouldn't choose it because it was a new topic. When I was a teacher, I wanted things I could use.'*

In addition, another interesting result that emerges from participant statements is that sometimes elective course names are more effective than content. It can be said that this situation has the same effect as book titles. Because some participants stated that they would choose because the name came from different even if it was elective. *'I'd get it because it sounds interesting.'* *'No literature, no educational sciences. So different. I'd look at its name and get it for sure.'* Although this is not the subject of the direct study, it is one of the issues to be considered.

The expectations expressed by the participants about the Turkish course for foreigners are gathered under five main themes. 49 (46%) of the students strengthened their field knowledge, 21 (19%) provided job opportunities if they could not be appointed, 15 (14%) provided the opportunity to communicate with foreigners, 7 (6%) learned something new for themselves. reported that they have expectations. 16 participants stated that they do not have any expectations other than diploma because they do not want to be teachers. This result proves that undergraduate education is not seen as a direct professional opportunity. Sadly, in a similar way, Gelisli and Beisenbayeva (2015) compared the students' attitudes towards the department they studied, compared with the total attitude score, Philosophy Teacher, Science Teacher Education, Psychological Counseling and Guidance and Turkish Language It was determined that there was a higher positive attitude in literature teaching department compared to other departments, whereas students with the lowest positive attitude were found in Turkish and German Language Teaching.

The expectations expressed by the participants about the Turkish course for foreigners are gathered under five main themes. These are: Creating a business opportunity (19%), Strengthening field knowledge (46%), Communicating with strangers (14%), Learning something new (6%), Without expectation (%15). Only 46 (49%) of the participants reported that they want to strengthen their field knowledge. This result proves that undergraduate education is not seen as a direct professional opportunity.

About the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language between the methods and techniques used in teaching Turkish, 74 participants (69%) stated that although there were similarities, there were differences between the two. 25 (23%) respondents said that they were both the same, and 9 (8%) participants stated that they had no idea. Even if the aim of the course is as; comprehend the approaches, methods and

techniques of teaching Turkish to foreigners and form the materials related to this and determine the best way to teach Turkish to foreigners with different methods, techniques and materials. It is clear that such few hours of instruction cannot be sufficient to acquire sufficient knowledge and skills in teaching Turkish as a foreign language. Under these circumstances, it is almost impossible to meet the expectation as one participant stated that they will learn how to teach Turkish to someone who does not know our language.

As a result, the course should be designed to raise awareness, but as there are no programs to train experts in the field at the undergraduate level, it should be supported and enriched with elective courses, and should be provided with the opportunity to train interested candidates.

Acknowledgement

This study is the full and expanded version of the oral presentation presented at the congress UTEOK 2018.

Türkçe Eğitimi Öğrencilerinin Lisans Programı ve Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine Yönelik Görüşleri

Giriş

Teknoloji dünyayı küçültmüş ve saniyeler içinde bireyler arası iletişim ağını mümkün kılmıştır. Bu durum da yabancı dil öğrenimini etkilemiş ve bireylerin yabancı dil öğrenme istek ve ihtiyaçları artmıştır. Elbette bireyin yabancı bir dili öğrenme sebepleri arasında pek çok şey sayılabilir: göç, eğitim, evlilik, kişisel merak gibi... Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme hikayesi yıllar önceye dayanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, 11. yüzyıldaki Kaşgarlı Mahmud'un Divan-ı Lügat-it Türk eseri ile ilk olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapı itibarıyla sözlük olsa da aslında Araplara Türkçe'yi öğretmek amacıyla yazılmış eser; Türkçenin zenginliğini vurgulayan Türk insanının yaşamını kapsayan ifadelerle bir kültür hazinesi niteliği taşımaktadır. 15. Yüzyıla gelindiğinde ise Türk gençlerine Türkçe'nin güzelliklerini anlatmaya çalışan Ali Şir Nevai'nin, Muhakemet-ül Lügatayn adlı eseriyle karşılaşmaktadır. Yine Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki Acemi Okullarında da yabancı dil olarak Türkçe derslerinin yapıldığı bilinmektedir. 1923 yılında cumhuriyetin ilanı ile Türkçe artık uluslar arası düzeyde yerini almış; dil ve kültür politikaları oluşturularak bu konudaki çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Nihayet 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha sistemli ve ciddi biçimde ele alınmıştır.

2011 yılında Suriye'de başlayan iç çatışmalar nedeniyle insanlar Türkiye'ye sığınmıştır. Göç dalgası neredeyse sekizinci yılını doldurmak üzere olmasına rağmen, Türkiye'ye sığınan insanların kısa vadede ülkelerine geri dönmeleri mümkün görünmemektedir. Günümüze değin yaşanan Suriye'den göç gerçeği yabancı dil olarak Türkçe öğretimini önemli bir alan hâline getirmiş ve bu alanda acil eleman yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Zira yaşadığımız göç dalgasıyla beraber, ilk etapta gündeme gelemeyen eğitim sorunları zaman ilerledikçe daha çok ön plana çıkmaya başlamış, Suriyeli ailelerin uzun süre eğitimsiz kalan çocukları için ileride öngörülemez sorunların ortaya çıkma riski doğmuştur.

Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü'nün raporları aşamalı dalgalar hâlinde gerçekleşen göçün istatistik belgelerini 2017 yılı itibarıyla aşağıdaki rakamlarla duyurmuştur.

Tablo 1: 29 Ağustos 2018 Tarihi İtibarıyla Kayıt Altına Alınan Suriyeli Mülteci Sayısı

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
0-4	279.938	261.367	541.305
5-9	247.534	232.308	479.842
10-18	349.753	303.221	652.974
19-24	312.136	221.516	533.652
25-34	357.755	262.041	619.796
35-44	189.086	155.643	344.729
45-59	135.600	130.103	265.703
60-90+	54.265	58.037	112.302
TOPLAM	1.926.067	1.626.236	3.552.303

*Göç İstatistik Raporu (GİR)

8 Kasım 2018 tarihi itibarıyla Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı bir önceki aya göre 8 bin 494 kişi artarak toplam 3 milyon 594 bin 232 kişi olmuştur (İçişleri Bakanlığı, 2018). Bu rakamın büyük bir çoğunluğunu ise çocuklar oluşturmaktadır. UNICEF'in verilerine göre Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin %54'ü (1.471.958) çocuktur (UNICEF, 2016).

Yaşanan bu denli yoğun göç dalgası elbette bir takım sorunların büyümesine neden olmuştur. Eğitim her çocuğun hakkıdır ve eğitim sistemi farklı etnik kökenlere sahip kişilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır (Şeker ve Aslan, 2015:92). Eğitimden uzak kalan çocuklar hem Türkiye için hem de Suriye halkının durumu için büyük bir risk barındırmaktadır (Yavuz, Mızrak, 2016:194). Ancak bu kişilerin eğitime devam etmesi durumunda ise hem kendileri için hem de eğitim sistemi için bir takım güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bu çocuklar yaşadıkları ani ve zorlu göç süreçleri, farklı geçmiş ve kültürel özelliklere sahip olmaları, ortak bir dili paylaşmamaları gibi nedenlerle okula uyum sağlamak için ek çaba göstermek durumunda kalırlar (Yavuz, Mızrak, 2016:177). Uyum sürecini kolaylaştıracak en önemli etken ise, Türkçe eğitim almaları olacaktır. Bu nedenle Türkçe öğrenmeleri ve eğitim sisteminin içine dahil edilmeleri çok önemlidir.

Göç gerçeğinin ardından MEB, (2013) “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge yayınlamıştır;

- çocuklara sene kaybı yaşamamalarını sağlayacak nitelikte eğitimin sunulması,
- eğitim hizmetlerinin koordinasyonunun MEB’in sorumluluğunda olması,
- öğretmen ihtiyacının, o ildeki norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda şartlara uygun Arapça bilen kişilerden görevlendirilerek karşılanması,
- eğitim vermek isteyen öğretmen veya şartlara uygun kişilerin görevlendirilmesinin yapılması,
- Türk asıllı olanların talep etmeleri hâlinde Türkiye müfredatında da eğitim görebilmesi,
- Türkçe öğrenmek isteyenler için Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılması,
- oturma izni olanların kayıtları yapılarak okullarının sağlanmasını duyurmuştur.

Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli faaliyetleri olmuştur. Bu çocukların uyum sürecini kolaylaştıracak ana kaynak, akranları ve toplumla iletişim kurmalarını sağlayacak dil becerileridir. Türk Eğitim Sistemine Entegrasyon sürecinde ders müfredatını takip edebilmeleri ve ülkemizdeki akranlarıyla iletişim kurabilmeleri için mutlaka Türkçe dil eğitimi verilmesi gerekmektedir. Zira Türkçenin öğrenilmesinde yaşanacak sorunlar topluma uyumu geciktirecektir. Elbette bu özel ihtiyaca binaen tedbirler gerektiren bir durumdur. Ancak asıl sorun, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesiyle ilgili lisans düzeyinde eğitmen yetiştiren resmi bir kurumun henüz bulunmamasıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kurumsal anlamda ilk kez 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile başlamış ve hâlen birçok üniversitede devam etmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sadece bir ders olarak bile üniversitelerin Türkçe öğretmeni yetiştiren programları kapsamına girmesi 22 yılda mümkün olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi adıyla açılan ders, 2006 yılında eğitim fakültelerinde öğretimi yapılan programların yeniden düzenlenmesiyle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur.

Aşağıda bir üniversitenin Türkçe Eğitimi 3. sınıf 6. dönem zorunlu derslerinden biri olan “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersinin 16 haftalık ders içeriği tablosu verilmiştir.

Tablo 2: Ders İçeriği

Hafta	Ders İçeriği	Saat
1	Dil nedir? (Ana dili / İkinci dil)	2
2	Yabancı Dil Öğrenimi Nedir, Nasıl Olmalıdır?	2
3	Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihî Seyri ve Bugünkü Durumu	2
4	Basamaklı Kur Sistemi Niçin Gereklidir?	2
5	Seviye Tespit Sınavının Hazırlanışı ve Uygulanışı	2
6	İdeal Sınıf Düzeni ve Öğrenci Sayısı	2
7	Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Yardımcı Sözlükler	2
8	Ara sınav	2
9	Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	2
10	Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler	2
11	Dil Öğretim Yöntemleri	2
12	Dil Öğretim Teknikleri	2
13	Materyal Hazırlama ve Ölçütleri	2
14	Materyal Hazırlama ve Ölçütleri	2
15	Genel Değerlendirme	2
16	Final sınavı	2
Toplam		32

Kaynak: <http://gbp.gazi.edu.tr/>

Aşağıdaki tablo ise bir diğer üniversitenin 14 haftalık Yabancılara Türkçe Öğretimi ders içeriğidir.

Tablo 3: Ders İçeriği

Hafta	Konular	Saat
1	Dil nedir? (Ana dili / İkinci dil)	2
2	Yabancı Dil Öğrenimi Nedir, Nasıl Olmalıdır?	2
3	Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri ve Bugünkü Durumu	2
4	Basamaklı Kur Sistemi Niçin Gereklidir?	2
5	Seviye Tespit Sınavının Hazırlanışı ve Uygulanışı	2
6	İdeal Sınıf Düzeni ve Öğrenci Sayısı	2
7	Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Yardımcı Sözlükler	2
8	Ara sınav	2
9	Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	2
10	Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler	2
11	Dil Öğretim Yöntemleri	2
12	Dil Öğretim Tekniklerini Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Kullanma	2
13	Materyal Hazırlama ve Ölçütleri	2
14	Genel değerlendirme	2
Toplam		28

Kaynak: <https://w3.beun.edu.tr/>

Yeni lisans programında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yer bulması oldukça önemli bir gelişmedir. Ancak söz konusu ders; “teorik (30 saat) -haftada 2 saat” olarak gösterilse de gerçekçi uygulama vize, final, olası devamsızlık süreleri çıkarıldığında yaklaşık olarak 24 saat (bir gün) civarına tekâmül etmektedir. Bu süre ise detaylı eğitimden ziyade farkındalık oluşturmak için gereklidir. Bu bağlamda söz konusu ders konusunda öğrencilerin derse ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve beklentilerinin belirlenmesi önemlidir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, *Türkçe Eğitimi Bölümü: Türkçe Öğretmenliği Öğretim Programında zorunlu dersler arasında 3. Yıl (Bahar) 6. Yarıyılında Yabancılara Türkçe Öğretimi* adıyla yer alan derse yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklentileri nelerdir? sorusuna cevap aramaktır. Bu cevabı bulabilmek için katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Türkçe eğitimi programını isteyerek mi seçtiniz, mecburen mi?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi seçmeli bir ders olsaydı seçer miydiniz? Neden?
3. Bu dersten elde etmeyi umduğunuz kazanımlar nelerdir?
4. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir.

Yöntem

Çalışmanın türü, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili yöntemsel konular bu ana başlık altında ele alınmıştır.

Araştırma Deseni

Çalışmada, nitel araştırma benimsenmiştir. Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011:96). Nitel araştırma kapsamında ise yüz yüz görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşım, araştırma konusunun görüşülen bireylerin gözünden ele alınarak daha detaylı açıklanabilmesi ve yorumlanabilmesi için tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015- 2016 öğretim yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinin, Türkçe öğretmenliği lisans programının üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan bireylerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya birinci ve ikinci öğretim şubesi olmak üzere derse katılan bütün öğrenciler dâhil edilmesine rağmen ilk hafta ders kayıt işlemini

kesinleştirmeyen ve derslere katılmayan öğrenciler dâhil edilmediği için toplam katılımcı sayısı 108'dir. Çalışma grubunu oluşturan toplam sayının 64'ü (% 59) erkek, 44'ü (%41) kadındır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının önceden belirlediği açık uçlu sorularla nitel veri toplama stratejisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Hazırlanan görüşme formu uygunluğu ve kullanılabilirliği açısından görüş almak üzere iki alan uzmanına gösterilmiştir. Görüşmeler tamamen gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiş ve samimi bir sohbet havasında geçmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler esnasında bir araştırmacı raportörlük etmiş ve cevapları kayda geçirmiştir. Veriler içerik analiz tekniğiyle analiz edileceği için görüşme esnasında soruların veya konuların sırası dikkate alınmamış, bireyler konuşurken mümkün olduğunca doğal bir süreç oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle yapılan görüşmeler, toplam iki hafta süresince, 2016 yılı Şubat ayının ikinci ve üçüncü haftası boyunca devam etmiştir. Görüşmeler okul ortamında, sohbet havasında en az 23, en çok 37 dakika süresince gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izinleri doğrultusunda yazılarak kayda alınmıştır. Her görüşmeden sonra araştırmacılar tarafından elde edilen verinin kayıtları ön analize tabi tutularak incelenmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler ve kayıtlar tamamlandıktan sonra veriler araştırma sorularının sıralaması gözetilerek gruplandırılmış ve söz konusu sıra baz alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında öğrencilerin derse yönelik hazırbulunuşluk ve beklentileri hakkında fikir veren ifadeleri aşağıda doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

1. Türkçe eğitimi programını isteyerek seçip seçmedikleri

Hazırbulunuşluk ve beklentilerine etkisi olacağı düşünüldüğünden dolayı öğrencilerin öncelikle programa isteyerek mi, mecbur kaldıkları için mi katıldıklarının belirlenmesi faydalı olacaktır.

Tablo 4: Türkçe Öğretmenliği Programına Katılım

Programa isteklilik	f	%
Evet	72	%67
Hayır	36	%33
Toplam	108	100

Toplam 108 katılımcının 72'si (%67) okuduğu bölüme isteyerek geldiğini, 36'sı (%33) ise mecbur kaldığı için bu bölümde okuduğunu bildirmiştir. İstemeden programa devam eden öğrencilerin isteklerinin sadece diploma almak olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun elbette katılımcıların eğitim sürecinden beklentilerini de etkilediği söylenebilir.

2. Yabancılara Türkçe öğretimi dersi seçmeli bir ders olsaydı tercih edip etmeyecekleri

Söz konusu ders zorunlu olduğundan dolayı gönüllülük söz konusu değildir. Dersi gönüllü olarak istemenin beklentiye de etkisi olduğundan belirlenmesi faydalı olacaktır.

Tablo 5: Derse İsteklilik

Derse isteklilik	f	%
İsterdim	88	%81
İstemezdim	16	%15
Emin değilim	4	%4
Toplam	108	100

Yabancılara Türkçe öğretimi dersi seçmeli bir ders olsaydı tercih edip etmeyecekleri sorulduğunda toplam 108 katılımcıdan 88'ü (%81) tercih edeceğini, 16'sı (%15) tercih etmeyeceğini, 4 'ü (%4) ise kararsız olduklarını bildirmiştir.

Bu dersi seçmek isteyeceğini bildiren 88 katılımcıdan bazıları nedenlerini şöyle açıklamışlardır:

- K92: *Kesinlikle isterdim. Gerekli olduğunu düşünüyorum.*
- K27: *Bence gerekli. Atanamayacağımız için bari bu işi yaparız.*
- K63: *Elbette isterdim. Her Türkçe öğretmeninin alması gerektiğini düşünüyorum. Hitap edeceğimiz öğrenciler her zaman Türkçe bilen olmaz. Dil bilmeyen insanlara da eğitim vereceğimiz için almamız şarttır.*
- K2: *Evet isterdim. Çünkü çok sevdiğim ana dilimi yabancılara nasıl öğreteceğimi bilmek isterdim.*
- K43: *Adı ilginç geldi. Merak eder, alırdım her halde...*
- K4: *İsterdim çünkü kendi dilimin dışarıdan nasıl olduğunu hep merak etmişimdir. Daha kapsamlı bir şekilde görmek isterdim. İlerde nerde görev alacağım belli olmadığı için faydalı olabilir.*
- K12: *Evet isterdim. Bence gerekli ve faydalı bir ders. Sonuçta ülkemizde Türkçe öğrenmek isteyen ve bu dili öğrenmesi gereken birçok yabancı var. Bunlara öğretecek birisi lazım. Kendi açımızdan ise eğitim alanında kendimizi geliştirmemizi sağlayacaktır. Dilimizi daha iyi öğrenebileceğimizi de düşünüyorum. Çünkü bir şeyi en iyi anlatarak öğreniriz.*

Katılımcıların 16'sı (% 15) seçmeli olsa bu dersi almak istemeyeceklerini bildirmiştir. Neden istemeyeceklerini ise şöyle açıklamışlardır:

- K37: *Hayır istemezdim. Ben yabancılara değil Türklere Türkçe öğreteceğim.*
- K43: *İstemezdim. Mesleğimi geliştirmek için başka dersleri seçerdim.*
- K85: *Yok istemezdim. Daha fazla yaygınlaşmış bir dili öğrenmek isterdim.*
- K22: *İstemezdim. Alttan çok fazla dersim olduğu için buna gerek yok derdim.*
- K36: *Hayır istemezdim. Bölümüm olarak daha önemli dersleri alabiliriz. Edebiyat, dil bilgisi filan...*

108 katılımcıdan 4'ü (% 4) ise ders seçmeli olsa isteyip istemeyecekleri konusunda kararsız olduklarını bildirmiş ve durumu şöyle açıklamışlardır:

- K5: *Bilemedim. Emin değilim.*
- K13: *Geçen yıl dersi alanlara sorar zorluk ve kolaylığına göre karar verirdim.*
- K74: *Dersi veren hocaya bağlı olarak kararım değişir.*

3. Bu dersten elde etmeyi umdukları kazanımlar

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre katılımcıların belirttiği beklentiler beş ana tema altında toplanmaktadır.

Tablo 6: Dersten Beklentiler

Beklentiler	f	%
İş alanı oluşturma	21	% 19
Alan bilgisini güçlendirme	49	% 46
Yabancılarla iletişim kurma	15	% 14
Yeni bir şey öğrenme	7	% 6
Beklentisi olmayan	16	% 15
Toplam	108	100

Toplam 108 katılımcının derse katılmadan önce bu dersten beklentileri sorulduğunda bazı katılımcılar beklentilerini şöyle açıklamışlardır:

- K76: *Kendi dilimi yabancılara gözüyle tanıyabilmem ve onlara aktarabilmem...*
- K1: *Yabancı insanlarla iletişim kurmamıza yardımcı olabilir.*

- K93: *Türkçe kelime hazinem zenginleşir ve dilbilgisi kurallarını düzgün bir şekilde öğrenip uygularım.*
- K11: *Ana dili başka olan çocuklara nasıl anlatırız Türkçeyi öğreneceğiz ya ben bunu kazanım olarak görüyorum. Onun dışında hiçbir kazanımı yoktur herhalde...*
- K24: *Yabancı dile sahip insanlara kendi dillerinden ayrı bir dil nasıl ve ne derecede öğretilbilir? Bunu öğrenmeye çalışacağım.*

4. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler arasındaki benzerlik ve farklılıklar

Tablo 7: Benzerlik ve Farklılıklar

Yöntem ve teknikler	f	%
Farklı	74	%69
Aynı	25	%23
Fikrim yok	9	%8
Toplam	108	100

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler arasında benzerlik ve farklılıklar olup olmadığı sorulduğunda 25 (%23) katılımcı ikisinin de aynı şey olduğunu söylemiştir. 74 katılımcı (%69) ise benzerlikler olsa da ikisinin arasında farklılıklar olduğunu 9 (%8) katılımcı ise bu konu hakkında fikri olmadığını bildirmiştir.

Yöntem ve teknikteki benzerlik ve farklılıklarla ilgili bazı katılımcılar görüşlerini şöyle açıklamışlardır:

- K2: *Öğretilmek istenen dil aynı olduğu için mutlaka kullanılan yöntemlerde benzerlikler olacağını düşünüyorum.*
- K18: *Bence aynıdır. Herhangi bir dil öğretilirken genellikle aynı tür ve yöntemlerden yararlanılır. Basitten karmaşığa bilinenden bilinmeyene gibi yolları izlenerek bil dil öğretimi tercih edilebilir.*
- K94: *İkisi de aynı şey bence. İkisinin de ortak noktası dil öğretimidir. Kendi diline yabancı bir toplumla farklı bir dil bilen topluma Türkçe öğretmek arasında fark yoktur.*
- K35: *Elbette benzerlik ve farklılıklar olduğunu düşünüyorum, çünkü yine dil öğretiyorsunuz benzerlikler vardır. Fakat yabancılara olduğu için farklı yöntem ve teknikler olmalı.*
- K12: *Elbette vardır. Aynı konuyu anlatacağız aslında sadece anlattığımız kitle farklı olacak hedefe görelilik ilkesine uymak zorunda olacağımız için hiç Türkçe bilmeyen bir yabancıya tabi ki bir Türk'e anlattığımız gibi anlatamayız. Onların anlayacağı şekilde sadeleştirmeli, onlara uyarlamalıyız. Bu sebeple bazı farklılıklar doğabilir.*
- K55: *Bilmiyorum. Bu dersi daha önce almadığım için kıyaslama yapamayacağım.*
- K101: *Ders hakkında ön bilgim yok*
- K28: *Hiçbir fikrim yok. Farklı olmasını umut ediyorum.*

Böylece 108 Türkçe öğretmen adayının ders hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Sonuç

Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Bu da öğreticinin uzmanlığını ve öğrencinin çabasını gerektiren bir süreçtir. Yabancılara Türkçe öğretimi, ana dili olarak Türkçe eğitimi ve öğretiminden farklı boyutları olan bir alandır. Bu kadar farklı içeriğe sahip bir konu için lisans programlarında sadece bir yarıyıl ve haftada 2 saatlik bir eğitim süresinin yeterince etkili olamayacağı açıktır. Durukan ve Maden (2011) yaptıkları bir çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretmenliği Bölümü lisans programı derslerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmanın sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının derse karşı tutumlarında dersin içeriğinin, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin, dersin Türkçe öğretmenliği yeterliği için gerekli olmasının, dersin teorik veya uygulamalı olmasının, dersin disinin/haftalık saatinin, derste kazanılan bilgi becerilerin okul deneyiminde kullanılabilmesinin, dersin özel ve mesleki yaşantıda faydalılığının ve dersin Türkçe Eğitimi bölümünün hedeflerine uygunluğunun oranlarında ve ortalamanın üstünde

etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda söz konusu dersin ancak konuyla ilgili farkındalık oluşturmak üzere gerçekleştirilebileceği kabul edilmelidir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Öğretmenliği Öğretim Programında zorunlu dersler arasında 3. yıl 6. dönemde ve “Yabancılara Türkçe Öğretimi” adıyla yer alan derse yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklentilerinin belirlenmesidir. Bu amaç için öncelikle bilinmesi gereken hususlardan birisi öğrencilerin programa gönüllü katılıp katılmadığıdır. Ancak görüşme yapılan toplam 108 katılımcının 72’si (%67) okuduğu bölüme isteyerek geldiğini bildirirken 36’sının (%33) mecbur kaldığı için bu bölümde okuduğunu bildirdiği belirlenmiştir. Bu durumun ise katılımcıların hazırbulunuşluklarına ve beklentilerine yansımaları kaçınılmazdır. *‘Diplomayı alıp başka iş yapacağım zaten. Gerek yok fazladan derse.’* diye görüş bildiren öğrenci sadece ortalama bir başarıyla mezun olmayı istediğini ve beklentisini minimum tuttuğunu açıklamaktadır. Elbette bu öğrenci seçmeli ders olsa söz konusu dersi almaya gerek duymayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi dersi seçmeli bir ders olsaydı tercih edip etmeyecekleri sorulduğunda toplam 108 katılımcıdan 88’ü (%81) dersi almak isteyeceğini, ancak 16’sı (%15) istemeyeceklerini, 4 ‘ü (%4) ise kararsız olduklarını bildirmiştir. Oysa öğrencinin bir derse karşı tutumu, o derste başarıyı etkileyecektir (Şam Altunay, 2007: 3).

Bununla birlikte seçmeli ders olsa tercih edip etmeyecekleri sorulduğunda, bilmediği bir konu hakkında yeni bilgilerden ziyade öğretmen olduğunda işine yarayacağını düşündüğü doğrudan alan derslerini tercih edeceğini belirten katılımcılar da mevcuttur. *‘Bu yeni bir konu, ben seçmezdim. Öğretmen olunca işime yarayacak şeyleri isterdim.’*

Ayrıca katılımcı ifadelerinden ortaya çıkan bir diğer sonuç, seçmeli derslerin içeriğine bakılmadan sadece isimlerinin etkili olduğudur. Zira bazı katılımcılar ders seçmeli olsa ismi değişik geldiği için seçebileceklerini bildirmişlerdir. *‘Adı ilginç geldiği için kesin alırdım.’* *‘Edebiyat yok, eğitim bilimleri yok gibi duruyor. Adına bakar kesin alırdım.’* Bu durum doğrudan çalışmanın konusu olmasa da ders seçiminde dikkate alınması gereken hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancılara Türkçe dersiyile ilgili katılımcıların belirttiği beklentiler beş ana tema altında toplanmaktadır. Öğrencilerden 49’u (%46) alan bilgilerini güçlendirmesini, 21’i (%19) eğer atanamazlarsa iş imkanı sağlama, 15’i (%14) yabancılarla iletişim olanağı sağlama, 7’si (%6) kendileri için yeni bir şeyi öğrenme beklentilerinin olduğunu bildirmişlerdir. 16 katılımcı ise zaten öğretmen olmak istemedikleri için diploma dışında bir beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç lisans eğitiminin doğrudan meslek imkanı olarak görülmediğini kanıtlamaktadır. Üzücü de olsa benzer şekilde, Gelişli ve Beisenbayeva’nın (2015) öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında çıkan sonuca göre de toplam tutum puanı üzerinden karşılaştırıldığında, Felsefe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Türk dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölüm/ anabilim dallarında diğer bölüm/anabilim dallarına göre daha yüksek düzeyde olumlu tutum gözlemlendiği oysa Türkçe Öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliğinde en düşük düzeyde olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler arasında benzerlik ve farklılıklar olup olmadığı sorulduğunda 25 (%23) katılımcı ikisinin de aynı şey olduğunu söylemiştir. 74 katılımcı (%69) ise benzerlikler olsa da ikisinin arasında farklılıklar olduğunu 9 (%8) katılımcı ise bu konu hakkında fikri olmadığını bildirmiştir.

Söz konusu dersin amacı programda; *Yabancılara Türkçe öğretiminin hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle yapılacağını kavrar ve bununla ilgili materyalleri oluşturabilir. Yabancılara Türkçe öğretiminin, ana dili öğretiminden farklı yöntem, teknik ve materyallerle en iyi şekilde nasıl öğretileceğini belirler* olarak belirtilse de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterli düzeyde bilgi ve beceri edinilmesi için bu ders saatinin yeterli olamayacağı açıktır. Bu şartlarda söz konusu dersi alan bir öğrencinin; *‘Dilimizi hiç bilmeyen birisine nasıl Türkçe öğreteceğimizi öğreneceğiz.’* beklentisini karşılamanın neredeyse imkansızlığı ortadadır.

Sonuç olarak, söz konusu ders zorunlu olarak farkındalık oluşturmak üzere tasarlanmalı ancak lisans seviyesinde söz konusu alana uzman yetiştirecek programlar olmadığından, seçmeli derslerle desteklenen zenginleştirilerek ilgilenen adayların yetiştirilmesi için de olanak sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi, [A qualitative interview method: focus group interview] *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Durukan, E., Maden, S. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Görüşleri [Opinions of Turkish Teacher Candidates for Turkish Language Teaching Undergraduate Program], *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:19 Sayı:2, 555-566.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). [Ministry of Interior Directorate General of Migration Management], <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (7.09.2018)
- Gelişli, Y., Beisenbayeva, L. (2015). Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması [Comparison of the Attitudes of Gazi Education Faculty Students Towards the Department of Education], *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1, Makale No:27, 284-294.
- Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü, 2017 Yılı Göç İstatistik Raporu [2017 Migration Statistics Report]; https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/38492657_2017-yili-goc-istatistik-raporu-ocak-2018.pdf (7.09.2018)
- MEB, (2013). Ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi raporu [Circular on education and training services for Syrian citizens under temporary protection in Turkey], http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf (8.09.2018)
- MEB, (2016). PICTES Projesi, <https://pictes.meb.gov.tr/> (19.09.2018)
- Şam Altunay, E. (2007). Amasya Eğitim Fakültesinde Farklı Bölümlerde Okuyan Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları [Attitudes of pre-service teachers studying in different departments in Amasya Faculty of Education], *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 3, 1-19
- Şeker, B. D. ve Arslan Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme [Refugee children in the educational process: A social psychological assessment], *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- UNICEF (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler bilgi notu [Syrian refugees in Turkey annotation], http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016_3.pdf (17.09.2018)
- Yavuz, Ö., Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği [Education in school age children in emergencies: The Case of Syrian refugees in Turkey], *Göç Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2, 175 – 199.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies of Preparatory School Students and Their Relation with Language Proficiency Levels

Betül ÇİMENLİ^{*a}, Merve HIRÇIN ÇOBAN^b

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.603454

Article History:

Received 07.08.2019
Revised 09.10.2019
Accepted 15.10.2019

Keywords:

Self-efficacy beliefs,
Self-regulated learning
strategies,
EFL

Article Type:

Research article

Abstract

The main purpose of this study is to uncover preparatory school students' self-efficacy beliefs and self-regulated strategy use in different proficiency levels. In accordance with this, this study aims to find out the relation between self-efficacy beliefs of students and their use of SRL strategies, and figure out to what extent self-efficacy beliefs, SLR strategies use of students and sex can predict their proficiency level. The study was conducted at a private university in Ankara in the academic year 2017-2018. The participants are all preparatory class students with A2 (n=35), B1 (n=27) and B2 (n=30) level of proficiency in English as an L2 and were recruited by convenience sampling method. Data of the study were collected through two questionnaires involving Likert type items. The findings of the study revealed that there was a significant difference for listening and writing efficacy of participants between A2 and B2 level. Also, there is a significant positive correlation at moderate level between self-efficacy beliefs and SRL strategies use of participants regardless of their proficiency level. The current study has some implications for L2 language education especially in higher education such as including self-efficacy and SRL strategies into their curriculum.

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ve Bunların Dil Yeterlilikleri ile İlişkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.603454

Makale Geçmişi:

Geliş 07.08.2019
Düzeltilme 09.10.2019
Kabul 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Öz-yeterlik inançları,
Öz-düzenlemeli öğrenme
stratejileri,
Yabancı dil olarak İngilizce

Makale Türü:

Araştırma makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançlarını ve öz-düzenlemeli strateji kullanımını ortaya çıkarmaktır. Buna uygun olarak, bu çalışma öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve Öz düzenlemeli öğrenme (ÖDÖ) stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi ve öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin ÖDÖ stratejileri kullanımının ve cinsiyetin yeterlik düzeylerini ne derecede yordayabildiğini bulabilmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki özel bir üniversitede yürütülmüştür. Katılımcıların hepsi İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen A2(n=35), B1(n=27) ve B2(n=30) yeterlik seviyeli hazırlık sınıfı öğrencileridir ve uygun örneklem yöntemiyle seçilmişlerdir. Çalışmanın verileri 2 adet Likert tipi ölçekle toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, A2 ve B2 seviyesi arasındaki katılımcıların dinleme ve yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkardı. Çalışmanın sonuçları, yeterlik seviyelerine bakmaksızın katılımcıların öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir olumlu ilişki olduğunu ortaya koydu. Mevcut çalışmanın, öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejilerini müfredata dâhil etme gibi özellikle yükseköğretimdeki ikinci yabancı dil eğitimi için bazı çıkarımları vardır.

*Corresponding Author: bcimenli@bartın.edu.tr

^a Research Assistant, Bartın University, Bartın/Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-5449-0525>

^b English Language Instructor, Çankaya University, Ankara/ Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-5551-7563>

Introduction

In very broad terms, self-efficacy can be defined as a person's judgment of his/her own capabilities to accomplish a task (Bandura, 1997) and is often conceptualized as being task specific (Bandura, 1986; Schunk, 1989; 1991). Self-efficacy is believed to be a successful predictor of academic performance (Bandura, 1997) as it is regarded as "the foundation for human motivation, well-being, and personal accomplishment" (Pajares, 2009, p. 113). When it comes to learning strategies preferred by L2 learners, it can be stated that they use various kinds of strategies for various purposes such as planning their own learning, monitoring their learning progress, and handling specific learning tasks to be able to eliminate communication problems (Ellis, 1989). Self-regulated learning strategy, similarly, is a specific action or technique utilized by students, to develop their skills in an intentional way most of the time (Green & Oxford, 1995).

It has been revealed that self-efficacy and SRL strategies are interrelated (Su & Duo, 2012; Magogwe & Oliver, 2007; Yılmaz, 2010; Zimmerman, 2000) and give an idea about students' academic achievement (Wang, Hu, Zhang, Chang, & Xu, 2012). Although relationship between self-efficacy along with strategy use and achievement is something significant to look at, the research on the relation between self-efficacy and self-regulation in language learning is still limited (Huang, Lloyd, & Mikulecky, 1999; Kim et al., 2015; Wong, 2015).

In the light of abovementioned studies, the present study aims to uncover preparatory school students', at different levels, self-efficacy beliefs along with their SRL strategy usages and the relation between these variables. The study also aims to find out effects of self-efficacy, SRL strategies, and sex on L2 learners' proficiency level. Considering the need for further research on the issue and aims of the study, following three research questions were formulated:

1. Is there a significant difference between students' self-efficacy beliefs (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels?
2. Is there a significant correlation between self-efficacy and SRL strategies in different proficiency levels?
3. Do self-efficacy beliefs, SRL strategies use of students, and sex explain variance in different proficiency levels?

To be able to provide the background to the present study, related literature is presented in the following part before addressing the proposed research questions.

Literature Review

The Construct of Self-Efficacy

Self-efficacy is often associated with Bandura's (1997) studies as the notion emerged from his works on socio-cultural theory (Bandura, 1986). He defines self-efficacy as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance" (Bandura, 1997, p. 174). Thus, classroom environment can be a fruitful context for language learners to both reveal and improve their self-efficacy beliefs.

Bandura (1997) stated that one's "... actions are based more on what they believe rather than on what is objectively true" (p. 2). And, this belief is the result of a learning process (Brouwers & Tomic, 2000). Several researches in the field of education have already revealed that one's self-efficacy beliefs have an effect on his academic performance in various domains of language such as listening, reading, speaking and writing (Ayoobiyan & Soleimani, 2015; Bandura, 1997; Magogwe & Oliver, 2007; Mills, Pajares, & Herron, 2006; Pajares, 2008; Rahimi & Abedini, 2009; Tilfarlioğlu & Çiftçi 2011). However, there are not still enough number of studies examining the relation between foreign language performance and self-efficacy (Mills, Pajares, & Herron, 2007).

Self-Regulated Learning Strategies

Learning strategies are defined as the "mental activities that people use when they study to help themselves acquire, organize, or remember incoming knowledge more efficiently" by Park (1997, p. 35). It can also be stated that successful use of varying learning strategies is commonly associated with effective language learning (Green & Oxford, 1995; Hsiao & Oxford, 2002). SRL strategy is a specific action or technique utilized by students, to develop their skills in an intentional way most of the time (Green & Oxford, 1995). According to Bandura (1986)

and Schunk (1989) self-regulation involves at least four components: “goal setting, self-observation, self-judgment, and self-reaction” (as cited in Chularut & DeBacker, 2004, p. 250) three of which act accordingly in enabling goal achievement.

It can be stated that SRL strategies has attracted a number of researchers (Banisaeid & Huang, 2015; Basso & Abrahão, 2018; Chamot, 2014; Cohen & Macaro, 2007; Dörnyei, 2005; Harris, 1990; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006; Zimmerman & Schunk, 1989). Studies on learning strategies mainly find a positive relationship between strategy use and language performance of students (Morshedian, Sotoudehnama, Hemmati, & Soleimani, 2016; Lastochkina & Smirnova, 2017; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1988). Green and Oxford (1995) revealed that high achieving language learners tend to use more learning strategies contrary to low achieving ones. Griffiths (2003) also finds a positive relationship between strategy use and level of proficiency in a study with 348 participants from a private language school. In their study with Japanese EFL learners, Tsuda and Nakata (2013) find out certain internal factors affecting their SRL strategies which can be listed as motivation, previous knowledge, and readiness for learning. Similarly, Banisaeid and Huang (2015) reveal that there is a positive correlation between motivation and SRL strategies in Chinese EFL context.

SRL strategies have also been explored in the Turkish context from various aspects (Altay & Saracaloğlu, 2017; Köksal & Dündar, 2018; Şeker & Dinçer, 2016; Yeşilbursa & Bilican, 2013; Yüce, 2019). Yüce’s (2019) investigation of SRL perceptions of foreign language learners at a public university revealed that while sex, preparatory class education and grade were not descriptors of SRL perceptions of foreign language learners, education levels of students might contribute to their SRL perceptions. In another study, Köksal and Dündar (2018) also found out that while there were no differences regarding SRL strategies between high achieving and low achieving students, the difference was obvious in behaviours such as encouraging one’s self, asking questions, and problem solving.

When it comes to the relation between self-efficacy beliefs, SRL strategies and proficiency level of L2 learners, there are many studies revealing a significant positive correlation between these (Magogwe & Oliver, 2007; Kim et al., 2015; Pape & Wang, 2003; Pajares & Schunk, 2001; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; 1990). However, there are also studies suggesting this relationship is rather vague or non-significant (Hong-Nam & Leavell, 2006). Based on this discussion, the present study aims to reveal the relation between these constructs in a Turkish higher education context.

Methodology

Research Design

This study was designed as an Ex-Post Facto design (a quasi-experimental design) in which we, as researchers, do not manipulate any of the variables and quantitative research methods were used. The study was carried out with preparatory school students at a private university in Turkey. Details about participants, research tools, data collection and analysis procedures will be presented in detail in the following parts.

Participants

The participants were recruited by convenience sampling method since the questionnaires were administered at a private university in Ankara, where one of the researchers works as an English instructor. The participants are all preparatory class students with A2, B1 and B2 levels of proficiency in English as an L2. A2 level students have 23 hours of English, and B1 level students and B2 level students have 22 and 21 hours of English in a week respectively. 92 students in total participated in the study; 53 (57.6 %) were males and 39 (42.4 %) were females. Their age ranged from 17 to 22 ($M = 18.87$, $SD = 1.056$). While 55 (59.8 %) students attended private schools for their high school education, 37 of them (40.2 %) attended public schools. There were 35 (38%) A2 level, 27 (29.3 %) B1 level and 30 (32.6 %) B2 level students participating in the study. The students will pursue various departments in their freshmen year. However, because the sample size of each department is pretty small, it has been decided to not to take into account the effect of each student’s departments into their self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies.

Instruments

Two separate questionnaires were administered which are the Questionnaire of English Self-Efficacy (QESE) and the Questionnaire of English Self-Regulated Learning Strategies (QESRLS). QESE includes 32 items. There were four subscales including self-efficacy for listening, self-efficacy for speaking, self-efficacy for reading and self-efficacy for writing. It was expected from the students to label their capabilities via a 7-point Likert items from 1 (I am totally unable to do this) to 7 (I am able to do this well). The high score obtained from the scale means that the student's self-efficacy level is high.

QESRLS questionnaire was taken from of Kim, Wang, Ahn, & Bong (2015) study. Because the study's origin was in the *Korean* and *Chinese* context, all native language references in the questions were replaced with the word *Turkish*. It includes 68 items and is made up of several subscales as in Wang, Hu, Zhang, Chang, & Xu (2012)'s study where this questionnaire was originated. It has 11 subscales which are organization and transformation, review of records, interpretation skills, rehearsal and memorization, persistence when faced with challenges, self-evaluation, record keeping and monitoring, seeking opportunities to practice English, self-consequences, goal setting and planning, and seeking social assistance. Students were expected to circle the choice that best describes their use of SRL strategies: 0 = I never use it, 1 = I seldom use it, 2 = I sometimes use it and 3 = I often use it. The high score obtained from the scale means that the student has well-developed self-regulated learning strategies.

Both questionnaires were administered in English in an online platform and it took students approximately 30 minutes to complete two questionnaires. According to Wang et al. (2012), high internal consistency was found in both questionnaires with a Cronbach's Alpha of .97 for QESE and .94 for QESRLS.

Data Collection Procedure

Since one of the aims of this study is to find out whether self-efficacy beliefs, SRL strategy use of students predict their proficiency level, both questionnaires were administered in three different groups regarding their English proficiency levels (A2, B1, B2). The survey was uploaded to students' Moodle classes and their instructors were requested to inform the students about the questionnaire. The ones who were willing submitted their answers online.

Data Analysis Procedure

Analysis of the data collected for the present study was carried out via One-Way ANOVA, Correlation and Multiple Regression by using SPSS 21 software. Initially, four One-Way ANOVAs were conducted to see whether there were any differences regarding students' self-efficacy beliefs in four different language skills (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels. Then, to determine whether there is a significant correlation between self-efficacy beliefs and SRL strategies in different proficiency levels, three correlation analyses were conducted for three different levels. Lastly, standard multiple regression analyses were carried out to be able to address the third research question.

Findings

The main objective of this investigation was to uncover preparatory school students' self-efficacy beliefs and self-regulated strategy use in different proficiency levels. Prior to the analysis, the data were checked for normality using Kolmogorov-Smirnov test, Shapiro-Wilk's test, visual inspections of their histograms, normal Q-Q plots and box plots, all of which showed that all the data were normally distributed. The Kolmogorov-Smirnov test of normality found that self-efficacy beliefs and SRL strategy use of students were both normally distributed for three different levels ($p > .05$). For B2 level specifically, Q-Q plot and histogram visually represented that the data were normally distributed.

Table 1 displays the means and standard deviations of both self-efficacy beliefs and SRL strategies of students. A2 level students had a mean score of 4.805 (SD=.688, N=35) from the self-efficacy questionnaire while they got a mean score of 1.815 (SD=.382) from the SRL strategies questionnaire. For the self-efficacy beliefs, B1 level students' mean score was 5.064 (SD=.746, N=27) while their mean score was 1.875 for SRL strategies (SD=.373). B2 level students' mean score for self-efficacy beliefs was 5.437 (SD=1.047, N=30) and their mean score for SRL strategies was 2.000 (SD=.441).

Table 1. Descriptive Statistics

Instruments	Levels	N	M	SD
Self-Efficacy	A2	35	4.805	.688
	B1	27	5.064	.746
	B2	30	5.437	1.047
SRL Strategies	A2	35	1.815	.382
	B1	27	1.875	.373
	B2	30	2.000	.441

The statistical analysis was carried out via One-Way ANOVA, Correlation and Multiple Regression. To be able to answer the first question (*Is there a significant difference between students' self-efficacy beliefs (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels?*), four One-Way ANOVAs were conducted to see whether there were any differences regarding students' self-efficacy beliefs in four different language skills (listening, reading, writing, and speaking) in different proficiency levels. The null hypothesis stated that there would not be any differences regarding students' self-efficacy beliefs and SRL strategies in different proficiency levels. As shown in table 2, the analysis revealed that means for each level (A2, B1, B2) were significantly different for listening scores ($F(2, 89) = 8.400, p < .0001$). As for the mean reading scores, the groups also did not differ ($F(2, 89) = 2.119, p > .05$). Means for each level were significantly different for writing scores ($F(2, 89) = 6.883, p < .05$). The groups did not differ in terms of their mean speaking scores ($F(2, 89) = 1.340, p > .05$). To be able to see where the difference in listening and writing scores stems from, Post hoc Bonferroni was administered. Bonferroni analysis revealed that there was a significant difference between A2 and B2 level in terms of their listening scores ($p < .0001$). It also showed that A2 level writing scores were significantly different from B2 level writing scores ($p < .05$).

Table 2. One-Way Analysis of Variance of Self-Efficacy Beliefs in Different Proficiency Levels

		df	η^2	F	p
Listening	Between Groups	2	6.845	8.400	.000
	Within Groups	89	.815		
Speaking	Between Groups	2	1.162	1.340	.267
	Within Groups	89	.867		
Reading	Between Groups	2	1.779	2.119	.126
	Within Groups	89	.840		
Writing	Between Groups	2	5.452	6.883	.002
	Within Groups	89	.792		

To determine whether there is a significant correlation between self-efficacy beliefs and SRL strategies in different proficiency levels, three correlation analyses were conducted for three different levels. The results of the correlation study showed that there is a significant positive correlation between self-efficacy mean scores and SRL strategies mean score in A2 level ($r = .578, p < .0001$). For B1 level, the results revealed that the correlation between self-efficacy and SRL strategy use is positive ($r = .409$) and significant at moderate level ($p = .034$). The results also showed a significant positive relationship between self-efficacy and SRL strategies in B2 level ($r = .637, p < .0001$).

To be able to address the third research question standard multiple regression analyses were carried out. As the predictor variables have a low correlation with each other and outcome variable (proficiency level) except for the moderate correlation ($r = .582$, $p < .005$) between self-efficacy and SRL strategies, it can be stated that there is not a collinearity problem that may affect the results of regression analyses. The first model to examine the influence of three predictor variables in L2 proficiency level includes self-efficacy, as there are recurrent results of its relation with L2 proficiency (e.g. Bandura, 1997; Pajares, 2009). The second model includes self-efficacy as step 1 followed by SRL strategies use which was regarded as having a predictive power on academic achievement (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). And the third model includes self-efficacy as step 1, SRL strategies as step 2 and sex as step 3.

As indicated in Table 3, mean self-efficacy scores can account for almost 10% of the total variance in proficiency level of participants ($F = 9.23$, $r^2 = .093$, $p = .003$). SRL strategies use of students and sex are not good predictors of proficiency level of participants as there were almost no difference in r^2 when these predictors were entered to the model one by one (r^2 change was .000 and .004 respectively, $p > .05$).

Table 3. A summary of Standard Multiple Regression Analysis of Self-Efficacy, SRL Strategies, and Gender on Proficiency Level

Model	Variables	β	B	SE B	t	p	r^2
1	Self-Efficacy	,305	,296	,097	3,039	,003	,093
	Self-Efficacy	,292	,283	,120	2,351	,021	
2	SRL Strategies	,023	,048	,259	,184	,855	,093
	Self-Efficacy	,299	,290	,121	2,391	,019	
3	SRL Strategies	,041	,087	,268	,323	,747	,097
	Gender	,067	,113	,184	,614	,541	

As can be seen from table 3, the first regression model is identified as a good model as it is the only model to significantly predict almost 10% ($F = 9.23$, $r^2 = .093$, $p = .003$) of the variance in proficiency level of participants. Thus, our finding partially replicated the study by Kim et al., (2015) as they suggested that self-efficacy, SRL strategies use are both interrelated and have some effects on proficiency level of participants.

Discussion and Conclusion

The goal of this study was to explore preparatory school students' self-efficacy beliefs and SRL strategy use in different proficiency levels and examine their effect together with sex on proficiency level. The results from One-Way ANOVA which addressed the first research question indicated that there was a significant difference for listening and writing efficacy of participants between A2 and B2 level. However, there were no significant differences between levels in reading and speaking. This finding contradicts with what Morshedian et al. (2016) have found out on reading comprehension of EFL learners.

The results of the study addressing the second research question suggested that there is a significant positive correlation at moderate level between self-efficacy beliefs and SRL strategies use of participants regardless of their proficiency level. Thus, it can be inferred that self-efficacy beliefs and SRL strategies use are interrelated at a moderate level. This does not necessarily mean that this correlation has a linear fashion which increases at certain intervals for each proficiency level as the results of the study revealed. In addition, our findings replicated the findings of the study by Kim et al., (2015). These results also partially replicated studies by Wang et al., (2012) - in which medical students completed two questionnaires- and Magogwe and Oliver (2007)- a longitudinal study with 480 Botswana students- in terms of the relation between self-efficacy and SRL strategies use. However, our

results for their predictive power on proficiency level were not consistent with theirs as will be explained in the following paragraph.

The results addressing the third research question demonstrated that only self-efficacy beliefs can successfully predict level of proficiency at a significant level. The findings from current study provided evidence consistent with the social cognitive theory (Bandura, 1997; Schunk, 1989; 1991) as it suggests that self-efficacy beliefs affect many aspects of human behaviour including their choices, efforts, and learning and ultimate proficiency level. However, our results did not support the findings which proved the effects of SRL strategies (Griffiths, 2003; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2008) on proficiency level. The results show that the effects of sex on the proficiency levels is not significant. This finding is very similar to what Yüce (2019) has found in his study with Turkish EFL learners while it contradicts with another study from Turkish context conducted by Ömür and Çubukçu (2017) which reveals that female students have higher scores in motivation and SRL strategies than male students.

The current study has some implications for L2 language education. As its effect on proficiency level was demonstrated, self-efficacy beliefs of language learners can be utilized as one of the notions to consider while planning lessons or even curriculum for them which is also suggested by Kim et al., (2015) and Raoofi, Tan, and Chan (2012). For example, language teachers may improve students' self-efficacy by employing peer modeling method and positive feedback that can motivate them to learn as was suggested by Pajares (2008). Although SRL strategies use was non-significant predictor of proficiency level, it was proved to be effective in explaining the variance in academic achievement (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). Thus, they may also be incorporated in language classrooms to facilitate learner autonomy and SR learning as it was suggested by Zimmerman (2008), and Mahadi and Subramanian (2013).

This study has some limitations. First, it is only based on the perceptions of students about their self-efficacy beliefs and SRL strategies use. Thus, there can be some discrepancies between their actual self-efficacy beliefs and SRL strategies use. A further study may examine these constructs in a more longitudinal way for a deeper understanding. Second, findings of the study may not be generalized easily as the sample of the study was limited to a private university and more than half of the students also received a private secondary education which is not the case for most part of Turkey. Therefore, further research may include a larger sample representative of the population for more generalizable results. Third, our study had limited data available for the proficiency level of students to examine it thoroughly. A further study may employ an instrument that can test all four skills, in a process oriented way.

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öz-Düzenlenmeli Öğrenme Stratejileri ve Bunların Dil Yeterlilikleri ile İlişkisi

Giriş

Geniş manada, öz-yeterlik bir görevi tamamlamak için kişinin kendi yetenekleri hakkındaki hükmü olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997) ve sıklıkla eyleme özgü olarak nitelendirilir (Bandura, 1986; Schunk, 1989; 1991). Öz-yeterlik “insan motivasyonu, refahı ve kişisel başarısı için dayanak” (Pajares, 2009, p. 113) olarak görüldüğü için, öz-yeterliğin akademik performansın başarılı bir yordayıcısı olduğuna inanılmaktadır (Bandura, 1997). İkinci dil öğrenenler tarafından tercih edilen öğrenme stratejilerine bakıldığında ise, kendi öğrenmelerini planlama, kendi öğrenme süreçlerini takip etme ve iletişim problemlerini ortadan kaldırabilmek için belirli öğrenme görevlerini ele almak gibi çeşitli amaçlar için değişik strateji çeşitleri kullandıkları söylenebilir (Ellis, 1989). Benzer bir şekilde, öz-yönlendirmeli öğrenme stratejisi, çoğu zaman kasıtlı bir şekilde becerilerini geliştirmek için öğrenciler tarafından kullanılan belirli bir eylem veya tekniktir (Green & Oxford, 1995).

Öz-yeterlik ve öz düzenlenmeli öğrenme (ÖDÖ) stratejilerinin birbiriyle bağlantılı olduğu (Su & Duo, 2012; Magogwe & Oliver, 2007; Yılmaz, 2010; Zimmerman, 2000) ve öğrencilerin akademik başarısı hakkında fikir verdiği (Wang, Hu, Zhang, Chang, & Xu, 2012) ortaya çıkarılmıştır. Strateji kullanımıyla öz-yeterlik ve başarı arasındaki ilişki dikkate alınacak önemli bir şey olmasına rağmen, öz-yeterlik ve dil öğrenmede öz-düzenleme arasındaki ilişki üzerine araştırma hala sınırlıdır (Huang, Lloyd, & Mikulecky, 1999; Kim et al., 2015; Wong, 2015).

Yukarıda bahsedilen çalışmalar ışığında, mevcut çalışma, hazırlık öğrencilerinin ÖDÖ stratejisi kullanımı ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyle birlikte farklı seviyelerdeki öz-yeterlik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca, öz-yeterliğin, ÖDÖ stratejilerinin ve cinsiyetin ikinci yabancı dil öğrenenlerin yeterlik seviyeleri üstündeki etkilerini bulmayı amaçlamaktadır.

Konu hakkında daha fazla araştırma ihtiyacını ve çalışmanın amaçlarını göz önünde bulundurarak, aşağıdaki üç araştırma sorusu oluşturulmuştur:

1. Farklı yeterlik düzeylerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançları (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) arasında anlamlı bir fark olacak mı?
2. Farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olacak mı?
3. Öz yeterlik inançları, öğrencilerin ÖDÖ stratejileri kullanımı ve cinsiyet farklı yeterlik düzeylerindeki değişikliği açıklar mı?

Mevcut çalışmaya zemin hazırlayabilmek için, ileri sürülen araştırma sorularına değinilmeden önce ilgili kuramsal çerçeve aşağıdaki kısımda incelenecektir.

Kuramsal Çerçeve

Öz-yeterliliğin Oluşumu

Öz-yeterlik fikri Bandura'nın sosyo-kültürel teorisi (Bandura, 1986) üzerine çalışmalarından doğduğundan dolayı, sıklıkla onun çalışmalarıyla (1997) ilişkilendirilir. Bandura öz-yeterliği “insanların organize etme ve belirli tür performansla erişmek için gereken davranış biçimlerini yerine getirme kabiliyetleri hakkındaki hükümleri” (Bandura, 1997, s. 174) olarak tanımlar. Bu yüzden, sınıf ortamı dil öğrenenler için öz-yeterliliklerini hem ortaya çıkarmak hem de geliştirmek için verimli bir ortam olabilir.

Bandura (1997) birinin “...eylemlerinin objektif olarak doğru olandan ziyade inandıkları şeylere dayandığını” (s.2) belirtmiştir. Ve bu inanç öğrenme sürecinin bir sonucudur (Brouwers & Tomic, 2000). Eğitim alanındaki çeşitli çalışmalar, birinin öz-yeterlik inançlarının dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dilin değişik alanlarındaki akademik performansının üstünde etkisi olduğunu çoktan ortaya çıkarmıştır (Ayoobiyan & Soleimani, 2015; Bandura, 1997; Magogwe & Oliver, 2007; Mills, Pajares, & Herron, 2006; Pajares, 2008; Rahimi & Abedini, 2009; Tilfarlioğlu & Çiftçi 2011). Buna rağmen hala yabancı dil performansı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır (Mills, Pajares, & Herron, 2007).

Öz-yönlendirmeli Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri “kişilerin kendi kendilerine elde etmeye, organize etmeye veya yeni bilgiyi daha etkili bir şekilde hatırlamaya yardımcı olmak için ders çalıştıklarında kullandıkları zihinsel aktiviteler” Park (1997, s. 35) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, değişen öğrenme stratejilerinin başarılı kullanımı genellikle etkili dil öğrenimiyle ilişkilendirilmektedir (Green & Oxford, 1995; Hsiao & Oxford, 2002). ÖDÖ stratejisi çoğu zaman kasıtlı bir şekilde becerilerini geliştirmek için öğrenciler tarafından kullanılan belirli bir eylem veya tekniktir (Green & Oxford, 1995). Bandura (1986) ve Schunk (1989)'a göre, öz-düzenleme, üçü hedefe ulaşmayı sağlamada

uygun olarak hareket eden en az dört ögeyi içerir: “hedef belirleme, öz-gözlem, öz-yargı ve öz-tepki” (Chularut& DeBacker, 2004, s.250 de bahsedildiği gibi).

ÖDÖ stratejilerinin, birçok araştırmacının (Banisacid & Huang, 2015; Basso & Abrahão, 2018; Chamot, 2014; Cohen & Macaro, 2007; Dörnyei, 2005; Harris, 1990; Tseng, Dörnyei, & Schmitt, 2006; Zimmerman & Schunk, 1989) dikkatini çektiği söylenebilir. Öğrenme stratejileri üzerine çalışmalar, strateji kullanımı ve öğrencilerin dil performansı arasında çoğunlukla pozitif bir ilişki bulmaktadırlar (Morshedian, Sotoudehnama, Hemmati, & Soleimani, 2016; Lastochkina & Smirnova, 2017; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1988). Green ve Oxford (1995) üstün başarılı dil öğrencilerinin düşük başarılılara zıt olarak daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaya yatkın olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, Griffiths (2003) de özel bir dil okulundan 348 katılımcıyla yapılan çalışmada strateji kullanımı ve yeterli düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Japon yabancı dil olarak İngilizce öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Tsuda ve Nakata (2013), motivasyon, önceki bilgiler ve öğrenmeye hazır olma durumları olarak listelenebilecek bazı içsel faktörlerin öğrencilerin ÖDÖ stratejilerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Banisacid ve Huang (2015), Çin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi bağlamında motivasyon ve ÖDÖ stratejileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

SRL stratejileri ayrıca Türkiye bağlamında çeşitli yönlerden incelenmiştir (Altay & Saracaloğlu, 2017; Köksal & Dündar, 2018; Şeker & Dinçer, 2016; Yeşilbursa & Bilican, 2013; Yüce, 2019). Yüce'nin (2019) bir kamu üniversitesindeki yabancı dil öğrenenlerin ÖDÖ algılarını incelediği çalışmasında, cinsiyet, hazırlık sınıfı eğitimi ve notunun yabancı dil öğrenenlerin ÖDÖ algılarının tanımlayıcısı olmadığını ortaya koyarken, öğrencilerin eğitim seviyelerinin ÖDÖ algılarına katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Başka bir çalışmada Köksal ve Dündar (2018), yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasında ÖDÖ stratejileriyle ilgili hiçbir fark olmamasına rağmen, farkın, kişinin kendini teşvik etme, soru sorma ve problem çözmeye gibi davranışlarda açık olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Öz-yeterlik inançları, ÖDÖ stratejileri ve ikinci dil öğrenenlerin yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bunlar arasında anlamlı bir pozitif ilişkiyi ortaya çıkaran birçok çalışma vardır (Magogwe & Oliver, 2007; Kim vd., 2015; Pape & Wang, 2003; Pajares & Schunk, 2001; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; 1990). Buna rağmen ayrıca bu ilişkinin oldukça belirsiz ya da önemsiz olduğunu ileri süren çalışmalar da vardır (Hong-Nam & Leavell, 2006). Bu tartışmaya dayanarak, mevcut çalışma bir Türk yükseköğrenim ortamındaki bu yapılar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Aşağıdaki kısım, öz-yeterlik inançları, ÖDÖ stratejileri kullanımı, cinsiyetin ve bunların katılımcıların yeterlik düzeylerine olan etkileri arasındaki ilişkiyle ilgili tahminlerimizi gösterecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, araştırmacılar olarak değişkenlerin hiçbirini manipüle etmediğimiz ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı Ex-Post Facto tasarımına (yarı deneysel tasarım) sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Çalışma, Türkiye'de özel bir üniversitede hazırlık okulu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, araştırma araçları, veri toplama ve analiz süreçleri ile ilgili detaylar aşağıdaki bölümlerde ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Katılımcılar

Anketler, araştırmacılarından birinin İngilizce öğretmeni olarak çalıştığı Ankara'da özel bir üniversitede yürütüldüğünden dolayı, katılımcılar uygun örneklem yöntemiyle seçilmişlerdir. Katılımcıların hepsi ikinci dil olarak İngilizcede A2, B1 ve B2 yeterlik seviyesindeki hazırlık öğrencilerinden oluşmaktadır. A2 seviyesindeki öğrencilerin bir haftada 23 saat İngilizce dersi vardır; B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin ise sırasıyla 22 ve 21 saat İngilizce dersleri vardır. 53ü (%57.6) erkek ve 39u (%42.4) kadın olmak üzere toplamda 92 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Yaşları ise 17-22 aralığındadır (M = 18.87, SS = 1.056). 55 (%59.8) öğrenci lise eğitimi için özel okullara giderken, 37si (%40.2) devlet okullarına gitmiştir. Çalışmaya katılan 35 (%38) A2 seviyesinde öğrenci, 27 (%29.3) B1 seviyesinde öğrenci ve 30 (%32.6) B2 seviyesinde öğrenci vardır. Öğrenciler hazırlığı geçtiklerinde farklı bölümleri takip edeceklerdir. Ancak, her bir bölümün örneklem boyutu oldukça küçük olduğundan öğrencilerin bölümlerinin öz-yeterlik inançlarına ve öz-yönlendirmeli öğrenme stratejilerine olan etkisinin dikkate alınmamasına karar verildi.

Veri Toplama Araçları

İngilizce Öz-yeterlik Anketi (QESE) ve İngilizce Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Anketi (QESRLS) adlı iki anket yürütülmüştür. QESE 32 maddeyi içermektedir. Dinleme için öz-yeterlik, konuşma için öz-yeterlik, okuma için öz-yeterlik ve yazma için öz-yeterliği içeren dört alt ölçek vardı. Öğrencilerden, 1 (Bunu kesinlikle yapamam) den 7 (Bunu çok iyi yapabilirim) ye kadar 7 puanlı bir Likert ölçeğiyle yeteneklerini sınıflandırmaları istendi. Ölçekten elde edilen yüksek puan, öğrencinin öz yeterlilik seviyesinin yüksek olduğu anlamına gelir.

QESRLS anketi Kim vd.'nin (2015) çalışmasından alınmıştır. Çalışmanın kökeni *Koreli* ve *Çinli* kaynaklarda olduğu için sorulardaki bütün ana dil referansları *Türkçe* kelimesiyle değiştirilmiştir. QESRLS 68 madde içermektedir ve bu anketin ortaya çıktığı Wang vd.'nin (2012) çalışmasında olduğu gibi çeşitli alt ölçeklerden oluşmaktadır. Organizasyon ve dönüştürme, kayıtların gözden geçirilmesi, yorumlama becerileri, tekrarlama ve ezber, zorluklarla karşılaşıldığında kararlılık, öz-değerlendirme, kayıt tutma ve izleme, İngilizce pratiği için fırsat arayışı, özbenlik sonuçları, hedef belirleme ve planlama, sosyal destek arayışından oluşan 11 tane alt ölçeği vardır. Öğrencilerden ÖDÖ stratejileri kullandıklarını en iyi tanımlayan seçeneği işaretlemeleri istendi: 0= Hiç kullanmıyorum, 1=Nadiren kullanıyorum 2=Bazen kullanıyorum ve 3=Sık sık kullanıyorum. Ölçekten elde edilen yüksek puan, öğrencinin gelişmiş bir öz düzenlemeli öğrenme seviyesine sahip olduğu anlamına gelir.

Her iki anket de internet üzerinden bir platformda İngilizce olarak yürütüldü ve iki anketi tamamlamak öğrencilerin neredeyse 30 dakikasını aldı. Wang vd.'e (2012) göre Cronbach Alfasiyla QESE için .97 ve QESRLS için .94 le her iki ankette de yüksek iç tutarlılık bulundu.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın amaçlarından birisi de öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, ÖDÖ strateji kullandıklarını yeterlik düzeylerini yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmak olduğundan, her iki anket de İngilizce yeterlik düzeylerini (A2, B1, B2) göz önünde bulunduran üç farklı gruba uygulanmıştır. Anket öğrencilerin Moodle derslerine yüklenmiştir ve öğretmenlerden anket hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri istendi. Gönüllü olanlar cevaplarını internet üzerinden vermişlerdir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma için toplanan verilerin analizi SPSS 21.0.0 yazılımı kullanılarak One-Way ANOVA, Korelasyon ve Çoklu Regresyon ile yapılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin yeterlik inançlarına ilişkin farklı yeterlilik seviyelerinde dört farklı dil becerisinde (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) farklılıklar olup olmadığını görmek için dört Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirildi. Daha sonra öz yeterlik inancı ve ÖDÖ stratejileri arasında farklı yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir korelasyon olup olmadığını belirlemek için, üç farklı seviye için üç korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, üçüncü araştırma sorusunu ele almak için standart çoklu regresyon analizleri yapıldı.

Bulgular

Bu araştırmanın asıl amacı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançlarını ve öz-yönlendirmeli strateji kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Analizden önce veriler, Kolmogorov-Smirnov testi, Shapiro-Wilk Testi, histogramlarının görsel kontrolleri, normal Q-Q grafikleri ve kutu grafikleri kullanılarak normalliği kontrol edildi ve hepsi de verilerin normal dağılım gösterdiğini kanıtladı. Kolmogorov-Smirnov normallik testi, öğrencilerin hem öz-yeterlik inançlarının hem de ÖDÖ stratejileri kullandıklarını üç farklı seviyede de normal dağılım gösterdiğini buldu ($p>.05$). Q-Q grafiği ve histogram, verilerin özellikle B2 seviyesinde normal dağılım gösterdiğini ispat etti.

Tablo 1 öğrencilerin hem öz-yeterlik inançlarının hem de ÖDÖ stratejilerinin ortalamalarını ve standart sapmalarını göstermektedir. A2 seviyesindeki öğrenciler ÖDÖ stratejileri anketinden ortalama 1.815(SS=.382) puan alırken, öz-yeterlik anketinden ortalama 4.805(SS=.688, N=35) puan almışlardır. Öz-yeterlik inançlarına gelince, B1 seviyesindeki öğrencilerin ortalama puanları 5.064(SS=.746, N=27) idi; ancak ÖDÖ stratejilerindeki ortalama puanları ise 1.875(SS=.373) idi. B2 seviyesindeki öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının ortalama puanları 5.437(SS=1.047, N=30) idi ve ÖDÖ stratejilerindeki ortalama puanları ise 2.000(SS=.441) idi.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

Araçlar	Seviyeler	N	M	SS
Öz-Yeterlik	A2	35	4.805	.688
	B1	27	5.064	.746
	B2	30	5.437	1.047
ÖDÖ stratejileri	A2	35	1.815	.382
	B1	27	1.875	.373
	B2	30	2.000	.441

İstatistiksel analiz tek yönlü ANOVA, korelasyon ve çoklu regresyon yoluyla yürütüldü. İlk soru için (*Farklı yeterlik düzeylerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançları (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) arasında anlamlı bir fark olacak mı?*), farklı yeterlik düzeylerindeki dört dil becerisinde (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) öğrencilerin öz-yeterlik inançlarıyla ilgili fark olup olmadığını görmek için dört tane tek yönlü ANOVA yürütüldü. Sıfır hipotezi, farklı yeterlik düzeylerinde öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileriyle ilgili hiçbir fark olmadığını belirtti. Tablo 2’de görüldüğü gibi analiz, her seviyede (A2, B1, B2) ortalamaların dinleme puanlarında oldukça farklı olduğunu ortaya koydu ($F(2, 89) = 8.400, p < .0001$). Gruplar ortalama konuşma puanları bakımından farklılık göstermemiştir ($F(2, 89) = 1.340, p > .05$). Ortalama okuma puanlarına bakılacak olursa, yine gruplar farklılık göstermemiştir ($F(2, 89) = 2.119, p > .05$). Her seviyede ortalama, yazma puanlarında oldukça farklıydı ($F(2, 89) = 6.883, p < .05$). Dinleme ve yazma arasındaki farkın nereden kaynaklandığını görebilmek için Post hoc Bonferroni uygulandı. Bonferroni dinleme puanları bakımından A2 ve B1 seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya çıkardı ($p < .0001$). Ayrıca, A2 seviyesindeki yazma puanlarının B2 seviyesindeki yazma puanlarından oldukça farklı olduğunu gösterdi ($p < .05$).

Tablo 2. Farklı Yeterlik Düzeylerinde Öz-yeterlik İnançlarının Değişikliğinin Tek Yönlü Analizi

		df	η^2	F	P
Dinleme	Gruplar arası	2	6.845	8.400	.000
	Gruplar içi	89	.815		
Konuşma	Gruplar arası	2	1.162	1.340	.267
	Gruplar içi	89	.867		
Okuma	Gruplar arası	2	1.779	2.119	.126
	Gruplar içi	89	.840		
Yazma	Gruplar arası	2	5.452	6.883	.002
	Gruplar içi	89	.792		

Farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, üç farklı seviye için üç tane korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon çalışmasının sonuçları, A2 seviyesindeki öz-yeterlik ortalama puanları ve ÖDÖ stratejileri ortalama puanı arasında anlamlı bir pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir ($r = .578, p < .0001$). B1 seviyesinde ise sonuçlar, öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejisi arasındaki korelasyonun orta düzeyde pozitif ($r = .409$) ve anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır ($p = .034$). Ayrıca, sonuçlar B2 seviyesinde öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri arasında anlamlı bir pozitif ilişkiyi ortaya çıkarmıştır ($r = .637, p < .0001$).

Üçüncü araştırma sorusuna değinebilmek için, standart çoklu regresyon analizleri yapıldı. Yordayıcı değişkenlerin öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri arasındaki orta düzeydeki korelasyon ($r = .582$, $p < .005$) hariç birbirleriyle ve ürün değişkeniyle (yeterlik düzeyi) düşük bir korelasyonu olduğundan, regresyon analizlerinin sonuçlarını etkileyebilecek bir doğrusallık problem bulunmadığı söylenebilir.

İkinci dil yeterliğiyle ilgili ilişkisinin yinelenen sonuçları olduğundan dolayı, ikinci dil yeterliğinde üç tane yordayıcı değişkenin etkisini inceleyen ilk model öz-yeterliği içerir (örn. Bandura, 1997; Pajares, 2009). İkinci model, akademik başarı üstünde yordayıcı bir gücünün olduğu düşünülen ÖDÖ stratejileri kullanımı tarafından izlenen birinci adım olarak öz-yeterliği içerir (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). Ve üçüncü model birinci adım olarak öz-yeterliği, ikinci adım olarak ÖDÖ stratejilerini ve üçüncü adım olarak da cinsiyeti içerir.

Tablo 3'te gösterildiği gibi, ortalama öz-yeterlik puanları katılımcıların yeterlik düzeylerindeki toplam değişikliğin neredeyse %10'u için sayılabilir ($F = 9.23$, $r^2 = .093$, $p = .003$). Öğrencilerin ÖDÖ stratejileri kullanımı ve cinsiyet katılımcıların yeterlik düzeylerinin iyi birer yordayıcısı değildir. Çünkü, bu yordayıcılar sırayla modele girdiğinde r^2 de neredeyse hiç fark yoktu. (r^2 değişikliği sırasıyla .000 ve .004 idi, $p > .05$).

Tablo 3. Yeterlik Düzeyinde Öz-yeterliğin, Ödö Stratejilerinin ve Cinsiyetin Standart Çoklu Regresyon Analizinin Özeti

Model	Değişkenler	β	B	SE B	T	P	r^2
1	Öz-yeterlik	,305	,296	,097	3,039	,003	,093
	Öz-yeterlik	,292	,283	,120	2,351	,021	
2	ÖDÖ stratejileri	,023	,048	,259	,184	,855	,093
	Öz-yeterlik	,299	,290	,121	2,391	,019	
3	ÖDÖ Stratejileri	,041	,087	,268	,323	,747	,097
	Cinsiyet	,067	,113	,184	,614	,541	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ilk Tablo 3'ten görülebileceği gibi, ilk regresyon modeli, katılımcıların dil yeterliklerindeki varyansın neredeyse % 10'unu ($F = 9.23$, $r^2 = .093$, $p = .003$) anlamlı bir şekilde tahmin edebilen tek model olduğu için iyi bir model olarak tanımlanmaktadır. Böylece, çalışmanın sonuçları öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri kullanımının hem birbiriyle ilişkili olduğunu hem de katılımcıların yeterlik düzeylerine bazı etkileri olduğunu öne sürdüklerinden dolayı, bulgumuz Kim vd.'nin (2015) çalışmasını kısmen tekrarlamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı hazırlık sınıfı öğrencilerinin farklı yeterlik düzeylerinde öz-yeterlik inançlarını ve ÖDÖ strateji kullanımını araştırmak ve cinsiyetle birlikte bunların yeterlik düzeyine etkisini incelemektir. İlk araştırma sorusuna değinen tek yönlü ANOVA'dan elde edilen sonuçlar, A2 ve B2 seviyesindeki katılımcıların arasında dinleme ve yazma yeterliğinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ancak, okuma ve konuşmada seviyeler arasında hiç bir anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu Morshedian ve ark. (2016)'nın ikinci dil öğrenenlerin okuduğunu anlama ile ilgili olan bulgularıyla çelişmektedir.

İkinci araştırma sorusuna değinen çalışmanın sonuçları, yeterlik düzeylerine bakmaksızın katılımcıların öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri kullanımları arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Böylece, öz-yeterlik inançlarının ve ÖDÖ stratejileri kullanımının orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılabilir. Çalışmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi, bu illa ki bu korelasyonun her bir yeterlik düzeyi için belirli aralıklarda artan doğrusal bir biçimi var anlamına gelmez. Ayrıca, bulgularımız Kim vd.'nin (2015) bulgularını tekrar etmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda tıp öğrencilerinin iki anketi tamamladığı Wang vd.'nin

(2012) çalışmasını ve Magogwe ve Oliver (2007)'in öz-yeterlik ve ÖDÖ stratejileri kullanımı bakımından 480 Botswana öğrencileriyle yapılan boylamsal bir çalışmasını tekrar etmiştir. Ancak, yeterlik düzeyi üstündeki yordama gücü bakımından sonuçlarımız aşağıdaki paragrafta da açıklanacağı gibi onlarınkiyle tutarlı değildi. Üçüncü araştırma sorusuna değinen sonuçlar, sadece öz-yeterlik inançlarının önemli bir seviyede yeterlik düzeyini başarılı bir şekilde yordayabileceğini gösterdi. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, öz-yeterlik inançlarının seçimleri, çabaları, öğrenmeyi ve en üst yeterlik düzeyi dahil insan davranışlarının birçok yönünü etkilediğini öne sürdüğünden, sosyal-bilişsel kuramla (Bandura, 1997; Schunk, 1989; 1991) tutarlı kanıtlar sunmuştur. Ancak, sonuçlarımız yeterlik düzeyinde ÖDÖ stratejilerinin (Griffiths, 2003; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2008) etkilerini kanıtlayan bulguları desteklememiştir. Sonuçlar, cinsiyetin yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Yüce'nin (2019), Türk ikinci dil olarak İngilizce öğrencileriyle yaptığı çalışmada bulduklarına çok benzemekte olup, yine Türk bağlamından, Ömür ve Çubukçu (2017) tarafından yürütülen kız öğrencilerin motivasyon ve ÖDÖ stratejileri puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan başka bir çalışmayla çelişmektedir.

Mevcut çalışmanın ikinci dil eğitimi için bazı çıkarımları vardır. Yeterlik düzeyine etkisi ispat edildiğinden dolayı, Kim vd. (2015) ve Raoofi, Tan, ve Chan (2012) tarafından da belirtildiği gibi ders veya öğretim programı planlanırken, dil öğrenenlerin öz-yeterlik inançlarından dikkate alınacak görüşlerden biri olarak faydalanılabilir. Örneğin, dil öğretmenleri Pajares (2008)'in de belirttiği gibi öğrencilerin öz-yeterliğini onları öğrenmeye motive edebilecek akran modeli yönteminden ve olumlu dönüştürme faydalanarak geliştirebilirler. ÖDÖ stratejileri kullanımının yeterlik düzeyinin önemsiz yordayıcısı olmasına rağmen, akademik başarıdaki değişikliği açıklamada etkili olduğu kanıtlandı (Hsiao & Oxford, 2002; Griffiths, 2003). Böylece bu stratejiler, Zimmerman (2008)'in ve Mahadi ve Subramanian (2013)'in de belirttiği gibi dil sınıflarına da dâhil edilebilirler.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle, bu çalışma öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri kullanımı hakkındaki algılarına dayanmaktadır. Bu yüzden, asıl öz-yeterlik inançları ve ÖDÖ stratejileri kullanımları arasında bazı farklılıklar olabilir. Daha yoğun bir çalışma daha derin bir anlayış için bu yapıları daha boylamsal bir şekilde inceleyebilir. İkincisi, çalışmanın modeli özel bir üniversiteyle ve Türkiye'nin çoğu kesiminde söz konusu olmayan özel ortaöğretimde de eğitim alan öğrencilerin yarıdan fazlasıyla kısıtlı olduğundan, bu çalışmanın bulguları kolaylıkla genellenemeyebilir. Bu yüzden, daha genellenebilir sonuçlar için daha yoğun bir araştırma nüfusun daha geniş bir temsili modeline yer verebilir. Üçüncüsü, çalışmamızın öğrencilerin yeterlik düzeyini tam olarak inceleyebilmesi için sınırlı mevcut verisi vardı. Daha yoğun bir çalışma dört beceriyi süreç bazlı bir şekilde test edebilecek bir araç kullanabilir.

References

- Altay, B., & Saracaloglu, A. S. (2017). Investigation on the Relationship among Language Learning Strategies, Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(1), 1-26.
- Ayoobiyan, H., & Soleimani, T. (2015). The relationship between self-efficacy and language proficiency: A case of Iranian medical students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 158-167.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banisaeid, M., & Huang, J. (2015). The role of motivation in self-regulated learning and language learning strategy: In the case of Chinese EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(5), 36-43.
- Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Teaching activities that develop learning self-regulation. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 43(2), 495-511.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Chamot, A. U. (2014). Developing self-regulated learning in the language classroom. *Proceedings of CLaSIC 2014*, 78-88.
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Cohen, A., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. NJ: L. Erlbaum.
- Ellis, R. (1989). Second language learning and second language learners: Growth and diversity. *TESL Canada Journal*, 7, 74-94.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-293.
- Graham, S., & Weiner, B. (1995). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: MacMillan Library Reference USA.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- Harris, K. (1990). Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologist*, 25, 35-49.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A.G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
- Hsiao, T., & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Huang, S. C., Lloyd, P., & Mikulecky, L. (1999). ESL literacy self-efficacy: Developing a new scale. Retrieved from ERIC (Document Reproduction Service No. ED 427541).
- Kim, D. H, Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142.
- Köksal, D., & Dündar, S. (2018). Developing a scale for self-regulated L2 learning strategy use. *H. U. Journal of Education*, 33(2), 337-352.

- Lastochkina, T., & Smirnova, N. (2017). Fostering economics students' listening skills through self-regulated learning. *Journal of Language and Education*, 3(3), 60-67.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Plenum: New York.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System* 35(3), 338-352.
- Mahadi, R., & Subramaniam, G. (2013). The role of meta-cognitive self-regulated learning strategies in enhancing language performance: A theoretical and empirical review. *Journal of Asian Scientific Research*, 3(6), 570-577.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A revaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39, 276-295.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French Students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Morshedian, M., Sotoudehnama, E., Hemmati, F., & Soleimani, H. (2016). The impact of training EFL learners in self-regulation of reading on their EFL literal and critical reading comprehension: Implementing a model. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 35(2), 99-122.
- Ömür, M., & Çubukçu, F. (2017). Investigating the relationship between foreign language learners' use of self-regulation strategies and their level of motivation. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 3(2), 18-33.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (2009). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111-139). New York, NY: Routledge.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding, & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239- 266). London: Ablex Publishing.
- Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behaviour: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem-solving. *Instructional Science*, 31, 419-449.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 347-369.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Şeker, M., & Dinçer, A. (2016). Teacher transformation as a basis for the promotion of self-regulated language strategies. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 7(1), 2206-2210.
- Su, M. H., & Duo, P. C. (2012). EFL learners' language learning strategy use and perceived self- efficacy. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 335-345.
- Tilfarlioğlu, F. T., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294.

- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.
- Tsuda, A., & Nakata, Y. (2013). Exploring self-regulation in language learning: a study of Japanese high school EFL students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(1), 72-88.
- Wang, C., Hu, J., Zhang, G., Chang, Y., & Xu, Y. (2012). Chinese college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *Journal of Research in Education*, 22(2), 103–135.
- Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245-269.
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioural*, 2, 682–687.
- Yeşilbursa, A., & Bilican, R. (2013). Validation of self-regulatory capacity in vocabulary learning scale in Turkish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 882-886.
- Yüce, E. (2019). Self-regulated learning perceptions of foreign language learners: A cross-sectional study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 36-46.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

The Relationship Between School Principals' Paternalistic Leadership Behavior and the Level of Classroom Teachers' Organizational Ostracism

Nuri AKGÜN^a, Tuncay ÖZDEMİR^b, Kaya YILDIZ^c, Yusuf CERİT^d, Ömer YILMAZ^{*e}

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.621326

Article History:

Received 17.09.2019

Revised 10.10.2019

Accepted 15.10.2019

Keywords:

Ostracism,
workplace ostracism,
organizational ostracism,
paternalism,
paternalistic leadership

Article Type:

Research article

Abstract

The purpose of the present study was to explore the relationship between paternalistic leadership and the level of classroom teachers' ostracism. The participants for this study consisted of 101 classroom teachers at primary schools located in Bartın. Data in this study were collected by using paternalistic leadership scale developed by Aycan, Schyns, Sun, Felfe & Saher, and the level of classroom teachers' ostracism were assessed with using the the Workplace Ostracism Scale developed by Ferris et al. and was adapted in Turkish Language by Çelik ve Koşar. Mean, standard deviation, correlation and regression test were used in analysis of data. The correlation analysis shows that paternalistic leadership has significantly negatively correlation with the level of teachers' ostracism. The results of regression analysis indicated that paternalistic leadership was a significant predictor for teachers' ostracism.

Okul Müdürlerinin Paternalistik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.621326

Makale Geçmişi:

Geliş 17.09.2019

Düzeltilme 10.10.2019

Kabul 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Dışlanma,
İş yeri dışlanması,
Örgütsel dışlanma,
Paternalizm,
paternalist liderlik.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada paternalist liderlik ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmanın verileri Bartın ilindeki ilkokullarda çalışan 101 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Bu çalışmanın verileri Ferris ve arkadaşları tarafından geliştirilen Çelik ve Koşar tarafından Türkçe'ye uyarlanan İşyeri Dışlanma Ölçeği ile Aycan, Schyns, Sun, Felfe ve Saher tarafından geliştirilen paternalist liderlik ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları paternalist liderlik ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma düzeyleri arasında anlamlı ve olumsuz ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi ise paternalist liderliğin sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

* **Corresponding Author:** omeryilmaz@bartın.edu.tr

^a Asst. Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-2565-4292>

^b Asst. Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-0395-5713>

^c Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-5390-7525>

^d Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-4961-8667>

^e Research Assistant, Bartın University, Bartın/Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-0962-2725>

Introduction

Ostracism is seen as an action that people face in both their professional and personal lives (Ferris, Brown, Berry & Lian, 2008; Wu, Yim, Kwan, Zhang, 2012). Because the organizational environment is a place where there is an interaction between people, ostracism is also common in organizations (Ferris et al., 2008; Fox & Stallworth, 2005; Wu et al., 2012). Besides it is commonly seen in organizations, the concept of organizational ostracism has attracted the attention of researchers with the increasing importance of social ties in the workplace environment (Gkorezis & Bellou, 2016). Ostracism is defined as neglecting, ignoring or excluding by an individual or another group (Leung, Wu, Chen, Young., 2011; Williams, 2007). Ostracism can be defined as not acting in order to make a social relationship with others (Robinson, O'Reilly & Wang, 2013). Organizational ostracism is that an individual or a group neglects to interact with another member of the organization when it is socially appropriate to do so (Chung, 2015). Ostracism may be in a variety of forms, from removing and dismissal, to being basically silent or avoiding eye contact (Ferris et al., 2008). Ostracism is the neglect of appropriate actions that attract someone else's attention, like when an individual or a group fails to accept, involve, select, or invite another individual or group (Chung, 2015). Ostracism is a communicative action that occurs verbally (for example, refusing to speak to an excluded person) or non-verbally (eg, avoiding eye contact with the excluded individual) (Ferris et al., 2008). Ostracised employees are ignored at work, excluded from conversations, avoided in meeting places and being treated as if they were not (Ferris et al., 2008).

Because workplace ostracism is more subtle than other forms of negative workplace experiences, followers often perceive it as less harmful and more socially acceptable (O'Reilly, Robinson, Berdahl & Banki., 2015). This misperception may have contributed negatively to the lack of interest in researching this issue in past organizational studies (Steinbauer, Renn, Chen & Rhew, 2018).

Ostracism is different from other forms of social mistreatment, workplace ostracism includes the neglect of desired behaviours that do not intend to cause any harm rather than a combination of behaviours (Ferris et al. 2008; Robinson et al. 2013; Williams, 2007). Although they are used interchangeably, ostracism differs from bullying, interpersonal deviation, social decay, aggression and harassment in various ways. First, ostracism is defined as the lack of interaction, although all other concepts are interactive. Second, social environments and applicable norms determine whether ostracism can be socially accepted or not. (Williams, 2007). For example, while harassment or bullying cannot always be tolerated, it is appropriate for an administrator to take lower-level employees out of secret meetings. Finally, the motives, awareness and intention of the actors are generally irrelevant to the perception of the target (Robinson et al., 2013).

Organizational ostracism is the individual's unwillingness to attitude and behavior towards his / her colleagues, managers and the organization as a result of inhibiting his / her relations with the organization. Preventing the social relations, communication and relations with the managers of the individual, ignoring the existence of the individual, shaking respect and trust, and manifesting are the behaviours related to the deprivation of social activities (Halis & Demirel, 2016). Organizational ostracism shows itself as one or more employees exhibiting cold behaviors towards some colleagues (such as leaving the room when the person enters the room or ignoring the person), creating an internal perception that they are not desired (Keklik, Saygın, & Oral, 2013). Organizational ostracism is generally defined as the "cold behavior" or "silent behaviour" of colleagues towards their employees (Leung et al. 2011). Organizational ostracism has three characteristics. First, it may not require motivation to harm the target (Robinson et al., 2013). Sometimes employees can ignore their colleagues because they are busy with their work (Ferris et al., 2008). Second, it occurs when employees exclude them from the group, although it is appropriate to include them socially (Robinson et al., 2013). Third, it is characterized by neglect of positive attention rather than negative attention (Robinson et al., 2013).

Ostracism may not always be intentional or punitive. In some cases, people ignore others because they get too much involved in their own business, which inadvertently ignores people and their reactions (Williams, 2007). When people are unaware that they engage in socially excluded behaviors, they may not be excluded (Robinson et al., 2013). Such exclusion is very common when people are unaware of their actions. For example, when sending group e-mail messages, people might forget to include another person's e-mail address, thinking they are already involved. Exclusion may be uncertain because an individual may or may not know whether he or she is consciously excluded (Williams, 2007).

The results of the study showed that organizational ostracism has negative consequences for both employees and organizations. Exclusion of employees in the workplace can have various negative effects, such as impairing physical and psychological well-being and health, reducing organizational commitment and job satisfaction,

increasing emotional exhaustion, and increasing intentions to quit (Ferris et al., 2008; Ng, 2017; O'reilly et. al., 2015). In addition, the exclusion of employees in the workplace may prevent them from performing prosocial behaviors, such as organizational citizenship behavior, which express extra efforts for the success of the organization, as well as contribute to the realization of behaviors against productivity (Balliet & Ferris, 2013; Ferris, Lian, Brown & Morrisris, 2013; Ferris, Lian, Brown & Morrisris, 2013; Ferris, Lian, Brown & Morrisris, 2013; (2015; Leung et al., 2011; Zhao, Peng & Sheard, 2013) As can be seen from this information, organizational exclusion can be considered as a situation that should be prevented because of its negative consequences.

As the leader of the organization, the behaviors and attitudes of the managers can affect both the shaping of the organizational environment and the behaviors and attitudes of the employees. In that sense, the leadership actions of the school administrators can also be effective in teachers' experience of organizational ostracism. Paternalist leaders in collectivist societies such as Turkey, where high compliance, taking responsibility for others, being very much dependent on each other and protecting relationships stand out, performs behaves for t the needs the employees with collectivist tendencies who take into consideration by showing interest, making constant communication and close personal relationships (Pellegrini & Scandura, 2008); and because of this situation paternalistic leadership is a positively-perceived approach. Paternalistic leadership has a positive effect on the attitudes and behaviors of employees in collectivist cultures such as Turkey (Gelfand, Erez & Aycan, 2007). In this sense, the collectivist tendencies in countries such as Turkey, paternalistic leadership behaviors such as organizational behavior can be negatively perceived exclusion in institutions and attitudes can be seen on display.

Paternelist leadership has been described in various ways in the literature. Gelfand et al. (2007) described paternalist leadership as an approach in hierarchical relationships similar to that of a father figure, guiding the individual and professional lives of employees and in turn expecting them to be attached to subordinates. Paternalist leadership is a relational and adaptive approach that includes authoritarianism that effectively facilitates the achievement of organizational goals in an environment where power and resources are limited (Huang, Xu, Chiu, Lam & Farh, 2015), in addition to humanizing the organization (Aycan, 2006). Farh and Cheng (2000) argue that paternalist leadership derives from values in traditional societies that belong to a nurturing, caring, connected, but authoritarian, demanding, and disciplined father figure with paternal helpfulness and strong discipline and authority. In paternalistic relationships, subordinates respond to the leader's helpful, caring and protecting with commitment, belonging and compliance (Pellegrini, Scandura & Jayaraman, 2010).

Paternalist leadership bases the leadership process on the spiritual bond that arises from the family atmosphere to be created in the organization, rather than sharing the roles and responsibilities between the leader and the audience seen in traditional leadership approaches (Erkuş et al.). The basis of this leadership approach is to create a family atmosphere in the workplace of the leader, to approach his followers as a father, and to make every effort to make his followers take care of his private life outside of his business life (Erkuş, Tabak & Yaman, 2010; Erben & Güneşer, 2008). Paternalist leaders require employees to take care of their work and activities as well as their non-work lives and to strive for the personal happiness of employees (Gelfand et al., 2007). Paternalist leaders not only use their status, hierarchy and power to influence employees, but also provide guidance, protection, feeding and care for employees (Mansur, Sobral & Goldsmith, 2017; Uğuroğlu, Aldoğan, Turgut & Özatkan, 2018)

Paternalistic leadership is defined as a leadership approach that has three dimensions called authoritarianism, including charity, moral values and strong discipline and authority (Farh and Cheng, 2000). Charity leadership involves the tolerance and compassion of the leaders towards the employees, the attention to the personal or work related activities of the employees, and the mutual relationship between the leader and the employees (Cheng, Chou, Wu, Huang and Farh, 2004). The charitable leader tries to give care to employees when they encounter problems, shows interest and encourages them to find solutions to their problems (Uğurluoğlu et al., 2018). The moral dimension focuses on the leader's value for honesty, self-discipline and selfishness, and prudence and fairness. In the moral dimension, the leader is expected to exhibit behaviors such as fulfilling his responsibilities, being honest, not abusing others and being selfish. In the authoritarian dimension, the role of the relationship between the leader and the employee is determined hierarchically by the roles and attention is paid to maintaining the social order. Leaders with high authority have strong personal authority and pressure on their subordinates (Chen and Kao, 2009).

Paternalist leaders, who ignore their own wishes and interests, think of the benefit of the employees of the organization and sacrifice, love and protect with an understanding (Erkuş et al., 2010). In addition, paternalist leaders are interested in both the professional and private lives of employees (Erben and Güneşer, 2008). In this

respect, paternalist leaders take a close interest in teachers at school, support them, and sacrifice their own interests if they are in their best interest and exhibit a protective attitude (Erkuş et al., 2010). School principals will exhibit the behaviors envisaged by the paternalist leadership and will take care of the professional and private lives of the teachers closely and provide support when they need it, and will act in a protective manner. In addition, since they exhibit positive behaviors towards themselves, teachers may tend to leave themselves alone in their relationships with their colleagues and reluctance in attitudes and behaviors towards their managers and colleagues, and they may not exhibit organizational exclusion behaviors and think that they are not excluded. In this regard, school principals can make teachers perceive that they are not exposed to organizational exclusion behaviors by realizing their paternalist leadership behaviors and at the same time ensure that teachers do not take actions to exclude their colleagues.

Paternalistic leadership is an approach that is perceived as positively in the collectivist societies where power distance is high such as Turkey (Mansur et al., 2017). Therefore, paternalist leaders include actions that teachers think are useful to them. In terms of reciprocity theory (Zhao et al., 2013), which includes the good behavior of an individual or group towards a person and negative behavior of a person or group (Zhao et al., 2013), a teacher who faces exclusion will retaliate against the managers and colleagues. In this respect, the positive perception of the paternalist leader by the teachers, in other words, when the administrators think that they are good and can make sacrifices, will develop a positive attitude as a necessity of reciprocity. As a result, teachers will not feel excluded or try to exclude them.

Organizational environment can be effective in excluding employees. Business environments with high competitiveness and environments where employees are pushed, rejected and punishment is felt will lead to ostracism (Ng, 2017). Paternalist leaders will be perceived as a natural but not authoritarian attitude when the father figure can be more important than solidarity because the managers will change the organizational environment to a place where the family atmosphere exists and the paternalistic attitudes towards the employees will give importance to the solidarity rather than the competition. In addition, paternalist leaders try to create an environment in which employees are well connected and connected. It has been found that social commitment positively affects individuals' resilience to and exclusion from exclusion (Pfundmair, Graupmann, Frey & Aydin, 2015). This may not cause employees to feel excluded.

Paternalist leadership tries to create a family environment in the organization (Erkuş et al., 2010). Paternalist leaders strive to establish strong ties between members of the organization, such as members of the family. In a society where family ties are seen as very important, it can be predicted that both teachers and administrators will not take exclusionary attitudes towards each other when strong ties between teachers and administrators and teachers are established and close relationships are established. Indeed, Eisenberger et al. (2007) found that situations with strong social ties have protective effects against exclusion. In addition, Uskul and Over (2017) suggested that individuals with a strong sense of social interdependence would not perceive exclusion as a threat and that their own exclusionary actions would be less common. In this respect, paternalistic leadership, which envisages an effort to create a family environment in schools, will enable teachers to encounter exclusionary behaviors and work in an environment where exclusionary actions are not observed. Thus, it can be stated that paternalist leadership may prevent teachers from experiencing exclusion.

Those who work for the cultures with collectivist tendencies may be more adversely affected when they are exposed to exclusion behavior than individualists, because social ties are very important to them, so the risks associated with losing these ties are very high (Uskul & Over, 2017). When Turkey is considered to be a collectivist society, negative situations that may be caused by the exclusion of teachers in schools may have serious consequences for teachers and the quality of education. In this respect, it is important to take the necessary measures to prevent teachers from experiencing exclusion. One way of doing this is to identify the factors that may hinder the formation of organizational exclusion. In this study, the effect of paternalistic leadership on the organizational exclusion of teachers will be examined and information about what can be done to prevent exclusion will be contributed. Therefore, in this study, the relationship between school principals' level of paternalistic leadership behaviors and teachers' organizational exclusion experience were investigated.

Method

Research Design

Relational survey model was used in this study, which examined the relationship between the levels of fulfillment of paternalistic leadership behaviors of school principals and organizational ostracism levels of teachers.

Participants

The study group of this study consisted of 187 classroom teachers working in 11 primary schools in the central district of Bartın. 101 teachers were the sample of the study. 52.5% of the classroom teachers who participated in the research were female and 47.5% were male. Almost all of the teachers are faculty graduates. 3% of teachers have 1-5 years, 5% of them have 6-10 years seniority, 12.9% of them have 11-15 years seniority, 16.8% of them have 16-20 years seniority and 62.4% have 20 years seniority. The majority of the teachers (75.2%) were aged 41 and over.

Data Collection Tools and Data Collection

Workplace Pstracism Scale developed by Ferris et al. (2008) adapted to Turkish by Çelik and Koşar (2015) and consisted of 13 items was used in order to determine the levels of organizational ostracism of teachers. The Paternalistic Leadership Scale, developed by Aycan, Schyns, Sun, Felfe & Saher (2013), consisted of 10 items was used in order to determine the level of fulfillment of paternalistic leadership behaviors of school principals.

The Paternalist Leadership Scale: In order to determine the levels of school principals to exhibit paternalistic leadership behaviors, a short form of the 10-item Paternalist Leadership Scale developed by Aycan et al. (2013) was used. Sample items related to the scale: "My school principal attaches importance to creating a family environment in the school", "My school principal is ready to help teachers in non-job matters when they need it. . Confirmatory factor analysis was conducted for the construct validity of the Paternalist Leadership Scale. CFA results are ($\chi^2 = 164.372$, $df = 35$, $\chi^2 / df = 4.69$, $RMSEA = .09$, $GFI = .90$, $CFI = .92$, $NFI = .91$) The 10-item structure of the Paternalistic Leadership Scale showed a good fit index. It was determined that the parameter values of the items in the scale ranged between .52 and .94. As a result, it was found that the single-factor and 10-item structure of the Paternalist Leadership Scale was a valid structure in this study. Cronbach's alpha coefficient and item-total correlation were used to determine the reliability level of the Paternalist Leadership Scale. The Cronbach alpha value of the scale is .94 and item total correlation ranged from .57 to .89. According to these results, it can be stated that the Paternalist Leadership Scale has internal consistency.

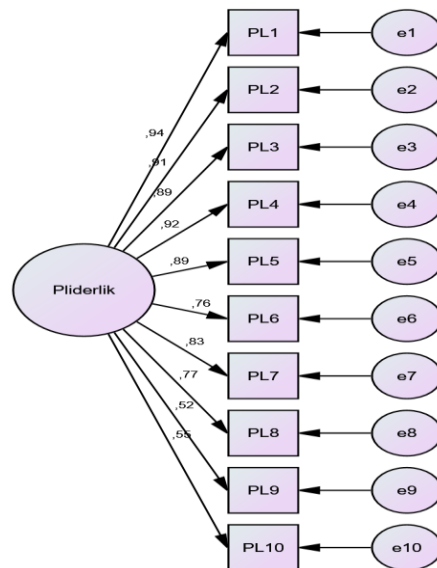


Figure 1. CFA Results of the Paternalist Leadership Scale

The Workplace Ostracism Scale: In order to determine the organizational ostracism levels of classroom teachers, the Workplace Ostracism Scale, developed by Ferris et al. (2008) and adapted to Turkish by Kosar (2014) and consisted of 13 items was used. Sample items in the scale: "Workers do not care about me", "Workers do not look at me". The scale was graded from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). Confirmatory factor analysis was conducted for the construct validity of the Workplace Ostracism Scale. CFA results ($\chi^2 = 387.589$, $df = 79$, $\chi^2 / df = 4.90$, $RMSEA = .09$, $GFI = .89$, $CFI = .92$, $NFI = .91$) showed a good fit index of the 10-item structure of the Workplace Ostracism Scale. It was determined that the parameter values of the items in the scale ranged between .66 and .95. As a result, it was found that the single-factor and 13-item structure of the Workplace Ostracism Scale was a valid structure in this study. Cronbach's alpha coefficient and item-total correlation were used to determine the reliability level of the Workplace Ostracism Scale. The Cronbach alpha value of the scale is .97 and item total correlation ranged from .66 to .90. According to these results, it can be stated that the internal consistency of the Workplace Ostracism Scale was found suitable.

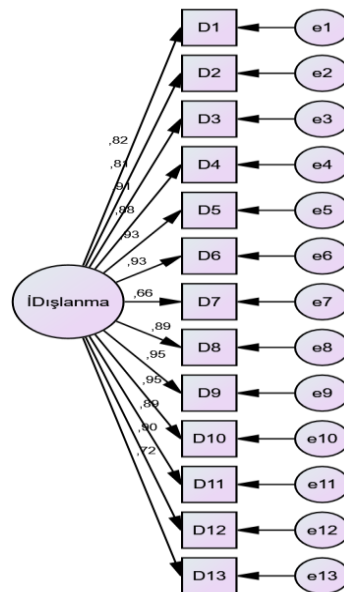


Figure 2. CFA Results of the Workplace Ostracism Scale

Data Analysis

The mean and standard deviation values were used to determine the level of primary school principals' fulfillment of paternalist leadership behaviors and classroom teachers' levels of organizational ostracism. Pearson Correlation test was used to determine the relationship between primary school principals' paternalistic leadership behaviors and classroom teachers' levels of organizational ostracism. Regression analysis was conducted to determine whether the level of realization of paternalistic leadership behaviors of school principals had an effect on classroom teachers' organizational ostracism.

Findings

Findings related to the school principals' levels of paternalist leadership behaviors and the teachers' level of organizational ostracism of classroom teachers

The values of standard deviation and means related to the findings about school principals' levels of paternalist leadership behaviors and the teachers' levels of organizational ostracism were given in Table 1.

Table 1. Classroom teachers' level of organizational ostracism and school principals' paternalist leadership behaviours

Variables	Teachers	
	\bar{X}	ss
Organizational ostracism	2.08	.79
Paternalistic leadership	3.94	.96

In Table 1, it can be seen that the classroom teachers think that the school principals perform the paternalist leadership behaviors at a moderate level (\bar{X} : 3.94, sd: .96). Organizational ostracism levels of classroom teachers were found to be low (\bar{X} : 2.08, sd: .79).

The relationship between the school principals' level of paternalist leadership behavior and classroom teachers' level of organizational ostracism

The results of correlation and regression analysis conducted in order to determine the relationship between the level of realization of paternalistic leadership behaviors of school principals and organizational exclusion levels of classroom teachers are given in Table 2.

Table 2. Results of Correlation and Regression Analysis of Paternalist Leadership and Organizational Ostracism

Variables	B	Stand. Er.	β	t	p	r
fixed variate	4.197	.252		16.646	.000	
Organizational ostracism	-.537	.062	-.655	-8.635	.000	-.65

R: .655; R²: .430; F(1,99): 74.559; p < .01

The results of the correlation analysis showed that there is a significant and negative relationship between the level of the paternalistic leadership behaviors of the school principals and the levels of organizational ostracism of the classroom teachers ($r = -.65$, $p = .000$). The results of regression analysis showed that the level of paternalistic leadership behaviors of school principals has a significant effect on teachers' organizational ostracism. Paternalist leadership explains 43% of teachers' variance in organizational ostracism. Accordingly, it can be stated that the school principals' paternalist leadership behaviors is a significant predictor of teachers' organizational ostracism.

Discussion and Conclusion

In this study, it was found that classroom teachers thought that school principals performed paternalist leadership behaviors at high levels. Paternalistic approach to leadership is perceived positively in the communities with high power distance and collectivist tendencies such as Turkey (Pellegrini & Scandura, 2008). In this sense, it can be argued that teachers may want school principals to fulfill the paternalist leadership behavior. Paternalistic leadership is an approach that shows the supportive and protective attitude of the school administrators towards teachers, the desire to establish healthy and continuous communication, and the interest in their professional and private lives (Erkuş et al., 2010; Erben & Güneşer, 2008). Teachers can expect school principals to provide guidance and help in the effective implementation of teaching activities. In addition, taking care of teachers' work and personal lives may lead them to feel comfortable in the school environment and think that their difficult time will be realized. In this respect, it can be seen as a situation expected by teachers to prefer paternalistic leadership behaviors of school principals in school management. In this respect, it can be seen as a positive result that classroom teachers think that school principals perform paternalist leadership behaviors.

In this study, it was found out that classroom teachers have low levels of organizational ostracism. Contrary to this result, it is emphasized in the studies conducted in the literature that is not related to education that employees have high ostracism rates in the workplace (Fox & Stallwort, 2005). This is in parallel with the results of the research in Turkey, university staff and a study on research assistants found if they have experienced in organizational ostracism below average (Steel & Kosar, 2015; Partridge, Reputable & Oral, 2013). In the study on the relationship between organizational ostracism and organizational fit levels of primary and secondary school teachers, it was determined that organizational ostracism levels of primary and secondary school teachers were very low (Yılmaz & Akgün, 2019). Organizational ostracism has negative effects on job satisfaction, organizational commitment, employee quitability, and performance (Ferris et al., 2008; Ng, 2017; Zhao et al., 2013). Therefore, teachers' exclusion in schools may cause problems in terms of the quality of education. In this respect, it can be seen as a positive situation that in this study it was found that classroom teachers thought that they experienced low organizational exclusion, as it would not be possible that the ostracism would occur in terms of both teacher and teaching quality.

In this study, it was found that there is a negative relationship between the levels of school principals' paternalist leadership behaviors and the levels of classroom teachers' organizational ostracism, and that paternalistic leadership was a significant predictor of organizational ostracism. Since there are no studies investigating the relationship between paternalistic leadership and organizational ostracism in the literature, the comparison of this finding was made according to the results of the studies investigating ostracism. In the study conducted by Halis and Demirel (2016), it was found that managers who are seen as paternalist leadership would experience a decrease in the experience of organizational ostracism when they received the support of colleagues and family and someone special. Because education is a complex and difficult task, teachers may need support and assistance in their teaching activities. In addition, it may be beneficial for teachers to work in school and exchange information with each other in terms of the quality of education. It has been revealed in research that ostracism prevents co-operation, information sharing and adversely affects the help of employees (Balliet & Ferris, 2013; Gkorezis & Bellou, 2016). In this respect, preventing the exclusion of teachers is important in terms of the quality of education. Çelik & Koşar (2015) suggested that university staff who viewed the organizational structure positively were less exposed to ostracism in the workplace. Paternalistic leadership foresees teachers' behaviors such as establishing close relationships, helping and giving support to the family environment at school. Thus, as paternalist leaders, principals may think that organizational ostracism behaviors that involve actions such as helping and guiding teachers to be positively perceived by teachers, when teachers are established, ignored, or taken seriously, are not directed towards them. Therefore, it can be stated that paternalist leadership behaviors may prevent teachers from experiencing organizational ostracism. Based on the results of this study, it can be argued that primary school principals' paternalist leadership behaviors may be preventive for the exclusion of classroom teachers.

Suggestions

In this study, based on the conclusion that there is a negative relationship between the level of paternalistic leadership behaviors of school principals and the level of organizational ostracism of classroom teachers, following suggestions can be made for the school principals in order to prevent teachers from experiencing exclusion:

- School principals can be engaged in close communication and interaction with teachers to make them feel that they are being cared for.
- School principals can create an environment similar to a family in the school and develop warm relationships between employees in the school, preventing a sense of exclusion of teachers by ensuring that each other is aware of the problems and is in solidarity for the solution of the problems.
- School principals can show that teachers are interested in their professional and private lives, remembering special days, making small celebrations, and arranging picnics with all the employees in the school and feeling that they are not alone and taken seriously in the school. Thus, teachers may be prevented from thinking that they are exposed to ostracism.

Acknowledgments

This study was presented as an oral paper in 13th Educational Administration Congress held in Sivas, in 10-12 May 2018.

Okul Müdürlerinin Paternalistik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Giriş

Dışlanma, insanların hem mesleki hem de bireysel yaşamlarında yaygın olarak karşılaştıkları bir eylem olarak görülmektedir (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008; Wu, Yim, Kwa ve Zhang, 2012). Örgütsel ortam insanlar arasında etkileşimin gerçekleştiği bir yer olması nedeniyle dışlanma örgütlerde de yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur (Ferris ve diğerleri., 2008; Fox ve Stallworth, 2005; Wu ve diğerleri., 2012). Örgütlerde yaygın olarak görülmesinin yanında iş ortamlarında sosyal bağların artan önemiyle birlikte örgütsel dışlanma kavramı araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Gkorezis ve Bellou, 2016). Dışlanma, kişinin başka bir birey ya da bir grup tarafından görmezden gelinmesi, önemsenmemesi ya da hariç tutulması olarak tanımlanmıştır (Leung, Wu, Chen ve Young., 2011; Williams, 2007). Dışlanma, başkalarıyla sosyal olarak ilişki kurmak için eylemde bulunmama olarak tanımlanabilir (Robinson, O'Reilly ve Wang, 2013). Örgütsel dışlanma, bir birey ya da grubun, bunu yapmak için sosyal olarak uygun olduğunda başka bir örgüt üyesi ile etkileşime girmeyi ihmal etmesidir (Chung, 2015). Dışlanma, uzaklaştırma ve kovmadan basit şekilde sessiz davranma veya göz teması kurmaktan kaçınmaya kadar çeşitli biçimlerde olabilir (Ferris ve diğerleri., 2008). Dışlanma, bir birey ya da grup başka bir birey ya da grubu kabul etmeyi, dahil etmeyi, seçmeyi ya da davet etmeyi başaramadığı zamanki gibi, bir başkasının ilgisini çekecek uygun eylemlerin ihmalidir (Chung, 2015). Dışlanma, sözel olarak (örneğin, dışlanmış biriyle konuşmayı reddetme) veya sözsüz olarak (örneğin, dışlanmış olan bireyle göz temasını önlemek) oluşan iletişimsel bir eylemdir (Ferris ve diğerleri., 2008). Dışlanmış olan çalışanlar işte görmezden gelinir, konuşmalar dışında bırakılır, toplantı mekanlarından kaçınılır ve sanki yokmuş gibi davranılır (Ferris ve diğerleri, 2008).

Dışlanma diğer toplumsal kötü davranma biçimlerinden farklıdır, işyeri dışlanması istenmeyen davranışların birleşiminden ziyade herhangi bir zarara yol açma niyeti olmayan istenilen davranışların ihmal edilmesini içerir (Ferris ve diğerleri. 2008; Robinson ve diğerleri, 2013; Williams, 2007). Dışlanma, birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen çeşitli şekillerde zorbalık, kişilerarası sapma, sosyal zayıflama, saldırganlık ve tacizden farklıdır. Birincisi, diğer tüm kavramlar etkileşimsel olsa da, dışlanma, etkileşim eksikliği ile tanımlanır. İkincisi, toplumsal ortamlar ve uygulanabilir normlar, dışlanmanın toplumsal olarak kabul edilip edilemeyeceğini belirler (Williams, 2007). Örneğin, taciz veya zorbalık her zaman tahammül edilemezken, bir yöneticinin alt düzeydeki çalışanları, gizli toplantılardan çıkarması uygun olur. Son olarak, failerin güdüsü, farkındalığı ve niyeti genellikle hedefin algısı ile ilgisizdir (Robinson ve diğerleri, 2013). İşyerinde dışlanma, olumsuz işyeri deneyimlerinin diğer biçimlerinden daha incelikli olduğundan, bunu izleyenler genellikle onu daha az zararlı ve daha sosyal olarak kabul edilebilir olarak algılarlar (O'Reilly, Robinson, Berdahl ve Banki., 2015). Bu yanlış algı, geçmiş örgütsel çalışmalarda bu konunun araştırılmasına ilişkin ilginin gösterilmemesine neden olmuş olabilir (Steinbauer, Renn, Chen ve Rhew, 2018).

Örgütsel dışlanma, bireyin örgütle olan ilişkilerinin engellenmesi sonucu bireyin çalışma arkadaşlarına, yöneticilerine ve örgüte olan tutum ve davranışlarındaki isteksizliğidir. Bireyin sosyal ilişkilerinin, iletişiminin ve yöneticilerle olan ilişkilerinin engellenmesi, bireyin varlığının yok sayılması, saygı ve güveninin sarsılması, sosyal aktivitelerden yoksun bırakılmasına ilişkin davranışlar olarak kendini göstermektedir (Halis ve Demirel, 2016). Örgütsel dışlanma bir ya da daha fazla çalışanın bazı iş arkadaşlarına karşı soğuk davranışlar (kişi odaya girdiğinde odayı terk etmek veya kişinin görmezden gelinmesi gibi) sergileyerek onda istenmediğine dair içsel bir algı oluşturması şeklinde kendini göstermektedir (Keklik, Saygın ve Oral, 2013). Örgütsel dışlanma genellikle meslektaşlarının çalışanlarına karşı "soğuk davranması" veya "sessiz davranış" sergilemeleri olarak tanımlanır (Leung ve diğerleri, 2011). Örgütsel dışlanma üç özelliği sahiptir. Birincisi örgütsel dışlanma, hedefe zarar vermeye yönelik bir motivasyonu gerektirmeyebilir (Robinson ve diğerleri, 2013). Bazen çalışanlar işleriyle yoğun şekilde meşgul oldukları için meslektaşlarını görmezden gelebilirler (Ferris ve diğerleri, 2008). İkincisi, örgütsel dışlanma, çalışanlar sosyal olarak iş arkadaşlarını dahil etmeleri uygun olmasına rağmen onları grubun dışında tuttuklarında meydana gelir. Üçüncüsü ise, örgütsel dışlanma olumsuz dikkatin toplanmasından daha çok pozitif dikkatin ihmal edilmesiyle karakterize edilir (Robinson ve diğerleri, 2013).

Dışlanma, her zaman kasıtlı veya cezalandırıcı olmayabilir. Bazı durumlarda, insanlar başkalarını görmezden gelirler, çünkü onlar kendi işlerine çok fazla karışırlar, bu da istemeden insanları ve onların tepkilerini görmezden gelinmesine neden olur (Williams, 2007). Kişiler, başkalarını sosyal olarak dışlayan davranışlarda bulduklarından habersiz olduklarında, dışlama maksatlı olmayabilir (Robinson ve diğerleri, 2013). Bu tür dışlama, insanların kendi eylemlerinden habersiz oldukları zaman çok yaygındır. Örneğin, insanlar grup e-posta mesajlarını gönderirken, zaten dahil olduğunu düşünerek başka bir kişinin e-posta adresini dahil etmeyi unutabilir. Dışlanma belirsiz olabilir, çünkü bir birey bilinçli olarak dışlanmış olup olmadığını bilebilir veya bilmeyebilir (Williams, 2007).

Araştırma sonuçları örgütsel dışlanmanın, hem çalışanlar hem de örgüt açısından olumsuz sonuçları olduğunu göstermiştir. Çalışanların işyerinde dışlanma yaşamaları fiziksel ve psikolojik iyilikleri ve sağlıklarına zarar veren, örgütsel bağlılık ve iş doyumlarını azaltma, duygusal tükenme ve işten ayrılma niyetlerinin artmasına neden olma gibi çeşitli olumsuz etkileri olabilmektedir (Ferris ve diğerleri., 2008; Ng, 2017; O'reilly ve diğerleri., 2015). Ayrıca çalışanların işyerinde dışlanmaları örgütsel vatandaşlık davranışı gibi örgütün başarısı için ekstra çaba sergilemelerini ifade eden prososyal davranışları yapmalarına engel olabilmekte, bunun yanında üretkenliğe karşı davranışların gerçekleştirilmesine de katkı yapabilmekte ve performanslarının düşmesine neden olmaktadır (Balliet ve Ferris, 2013; Ferris, Lian, Brown ve Morrison, 2015; Leung ve diğerleri, 2011; Zhao, Peng ve Sheard, 2013) Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi örgütsel dışlanma oluşturduğu olumsuz sonuçlar nedeniyle önlenmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

Örgütün lideri olarak yöneticilerin davranış ve tutumları hem örgütsel ortamın şekillenmesi hem de çalışanların davranış ve tutumları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin örgütsel dışlanmayı deneyim etmelerinde de okul yöneticilerinin liderlik eylemleri etkili olabilir. Türkiye gibi yüksek uyum, diğerleri için sorumluluk alma, çok fazla birbiriyle bağımlı olma ve ilişkileri koruma gibi unsurların ön plana çıktığı kolektivist toplumlarda paternalist liderler ilgi gösterme, sürekli iletişim ve yakın bireysel ilişkiler kurarak kolektivist eğilime sahip çalışanların önemsedikleri ihtiyaçlara yönelik eylemlerde bulduklarından (Pellegrini ve Scandura, 2008) paternalist liderlik olumlu olarak algılanan bir yaklaşımdır. Paternalist liderlik kolektivist kültürlerde çalışanların tutum ve davranışlarını üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Gelfand, Erez ve Aycan, 2007). Bu anlamda Türkiye gibi kolektivist eğilimi olan ülkelerde paternalist liderlik davranışları sergilendiği kurumlarda örgütsel dışlanma gibi olumsuz olarak algılanabilen davranış ve tutumlar görülmeyebilir.

Paternalist liderlik alan yazında çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Gelfand ve diğerleri. (2007) paternalist liderliği, hiyerarşik ilişkiler içerisinde liderin bir baba figürüne benzer şekilde çalışanların bireysel ve mesleki yaşamlarına rehberlik ettiği ve karşılığında astlardan bağlı olmalarını bekleyen bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Paternalist liderlik ilişkisel ve uyum sağlayıcı yaklaşımıyla, örgütü insanileştirmesinin yanında (Aycan, 2006) güç ve kaynakların sınırlı olduğu bir çevrede örgütsel hedeflere ulaşmayı etkili şekilde kolaylaştıran otoriteryenliği içeren bir yaklaşımdır (Huang, Xu, Chiu, Lam ve Farh, 2015). Farh ve Cheng (2000) paternalist liderliğin babacan yardımseverlik ile güçlü disiplin ve otoritenin birlikte var olduğu besleyici, bakıcı, bağlı, ancak otoriteryen, talep eden ve disiplinli olan bir baba figürüne ait olan geleneksel toplumlardaki değerlerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Paternalist ilişkilerde, astlar bağlılık, aitik ve uyum göstermeyle liderin yardımsever, bakımı ve korumasına karşılık verir (Pellegrini, Scandura ve Jayaraman, 2010).

Paternalist liderlik, liderlik sürecini, geleneksel liderlik yaklaşımlarında görülen lider-izleyici arasındaki görev ve sorumluluk paylaşımından ziyade, örgütte yaratılacak aile atmosferinden kaynaklanan manevi bağa dayandırmaktadır (Erkuş, Tabak ve Yaman, 2010). Bu liderlik yaklaşımın temelinde liderin iş yerinde bir aile atmosferi yaratması, takipçilerine baba gibi yaklaşması, takipçilerinin iş hayatı dışındaki özel hayatları ile ilgilenmesi için her türlü çabayı sarf etmesi gibi konular bulunmaktadır (Erkuş ve diğerleri, 2010; Erben ve Güneşer, 2008). Paternalist liderler, çalışanların iş ile etkinliklerinin yanında iş dışı yaşamlarıyla da ilgilenmeyi ve çalışanların bireysel mutluluklarını sağlayabilmek için de çaba göstermeyi gerektirir (Gelfand ve diğerleri, 2007). Paternalist liderler statülerini, hiyerarşi ve güçlerini çalışanları etkilemek için kullanmalarının yanında çalışanlara rehberlik yapma, koruma, besleme ve bakım verme rollerini yerine getirirler (Mansur, Sobral ve Goldsmith, 2017; Uğuroğlu, Aldoğan, Turgut ve Özatkan, 2018)

Paternalist liderlik yardımseverlik, moral değerler ve güçlü disiplin ve otoriteyi içeren otoriteryenizm olarak adlandırılan üç boyuta sahip olan bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Farh ve Cheng, 2000). Yardımseverlik liderlik, liderlerin çalışanlara yönelik hoşgörülü ve şefkatli davranmasını, çalışanların kişisel veya iş ile ilgili etkinliklerine ilgi göstermeyi ve lider ile çalışanlar arasında karşılıklı olarak sosyal ilişkiler kurma ve uyumlu olmayı kapsar (Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh, 2004). Yardımsever lider, çalışanların problemlerle karşılaştıklarında bakım vermeye çalışır, ilgi gösterir ve sorunlarına çözüm bulmaları için cesaretlendirir (Uğurluoğlu v.d., 2018). Moral boyut, liderin dürüstlüğe, öz disipline sahip olmaya ve bencil olmamaya değer vermesini ve basiret sahibi olma ile adaletli olmaya odaklanır. Moral boyutta liderin sorumluluklarını yerine getirme, dürüst olma, diğerlerini istismar etmeme ve bencillik yapmama gibi davranışları sergilemesi beklenir. Otoriteryenlik boyutunda lider ile çalışan arasındaki ilişkinin şeklini hiyerarşik olarak sahip olunan roller belirler ve sosyal düzeni korumaya önem verilir. Yüksek otoriteryenizme sahip liderler güçlü kişisel otoriteye ve astları üzerinde baskıya sahiptirler (Chen ve Kao, 2009).

Paternalist liderler kendi istek ve menfaatlerini göz ardı edecek şekilde örgüt çalışanlarının yararını düşünen ve fedakarlık, sevgi ve korumacı bir anlayışla eimde bulunurlar (Erkuş ve diğerleri 2010). Buna ilaveten paternalist lider çalışanların hem mesleki hem de özel yaşamlarıyla ilgilenirler (Erben ve Güneşer, 2008). Bu açıdan paternalist liderler okulda öğretmenlerle çok yakından ilgilenip, onlara destek verme ve onların yararına olacak ise kendi çıkarlarından fedakarlık edebilir ve koruyucu bir tavır sergilerler (Erkuş ve diğerleri, 2010). Okul müdürleri paternalist liderliğin öngördüğü davranışları sergileyerek öğretmenlerin mesleki ve özel yaşamlarıyla yakından ilgilenir ve ihtiyaç duyduğunda destek sağlayıp koruyucu bir tavır sergilediklerinden, öğretmenlere yönelik olarak görmemezlikten gelme, yalnız bırakma ve ilgisizlik gösterme gibi örgütsel dışlanmayı açıklayan davranışları öğretmenlere yönelik yapmaları beklenmemektedir. Ayrıca kendilerine yönelik olumlu davranışlar sergilendiği için öğretmenlerde meslektaşlarına karşı ilişkilerde yalnız bırakma ve hem yönetici ve meslektaşlarına yönelik tutum ve davranışlarda isteksizlik sergileme yerine daha çok yakınlık kurma eğilimine sahip olacaklarından kendileri de örgütsel dışlama davranışları sergilemeyebilecekler ve kendilerine de dışlanma uygulanmadığını düşünebileceklerdir. Bu bakımdan okul müdürleri paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme yoluyla öğretmenlerin örgütsel dışlanma davranışlarına maruz kalmadıklarını algılamalarına, aynı zamanda da öğretmenlerde meslektaşlarını dışlamaya yönelik eylemlerde bulunmamalarını sağlayabilirler.

Paternalist liderlik Türkiye gibi kolektivist ve güç uzaklığının yüksek olduğu toplumlarda olumlu olarak algılanan bir yaklaşımdır (Mansur ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla paternalist liderler öğretmenler tarafından kendileri için faydalı olduklarını düşündükleri eylemleri içerir. Bir birey veya grubun kişiye yönelik iyi davranışlarının iyi davranışlarla, olumsuz davranışlarının ise olumsuz karşılık bulmasını içeren mütakabiliyet teorisi açısından) dışlanmışlıkla karşılaşan bir öğretmen yönetici ve meslektaşlarına yönelik misilleme yaparak dışlamaya çalışacaktır (Zhao ve diğerleri, 2013). Bu açıdan paternalist liderin pozitif olarak öğretmenler tarafından algılanması yani yöneticilerinin kendilerinin iyiliğini düşündüğü ve fedakarlık yapabileceklerini düşündüklerinde mütakabiliyetin gereği olumlu bir tutum geliştirebileceklerdir. Sonuç olarak da öğretmenler hem dışlanmışlık hissetmeyecekler hem de dışlamaya çalışmayacaklardır.

Örgüt ortamı çalışanların dışlanmasında etkili olabilmektedir. Rekabetçiliğin yüksek olduğu iş ortamları ve çalışanların itelendiği, reddedildiği ve cezalandırılmanın hissedildiği ortamlar dışlanmaya neden olur (Ng, 2017). Paternalist liderler yöneticiler örgütsel ortamı aile atmosferinin bulunduğu bir yeri dönüştürme ve çalışanlara yönelik babacan tavırlar sergileyebileceklerinden çalışanlar işyerlerini kendi evleri gibi düşüneceklerinden rekabetten çok dayanışmaya önem verebileceklerinden baba figürünün gerektiğinde otoriter tavır sergilemeleri olumsuz olarak değil doğal bir tavır olarak algılanacaktır. Ayrıca paternalist liderler çalışanların birbirleriyle ilişkilerinin ve bağlanmanın iyi olduğu bir ortam oluşturmaya çalışır. Sosyal bağlılığın bireylerin dışlanmaya karşı dayanıklı olma ve ondan kurtulmalarına olumlu katkı yaptığı bulunmuştur (Pfundmair, Graupmann, Frey ve Aydın, 2015). Bu da çalışanların dışlanmışlık hissetmelerine yol açmayabilecektir.

Paternalist liderlik örgütte bir aile ortamı oluşturmaya çalışır (Erkuş ve diğerleri, 2010). Ailenin üyeleri gibi örgüt üyeleri arasında güçlü bağların kurulmasına paternalist liderler çaba gösterirler. Aile bağlarının çok önemli görüldüğü bir toplumda, okullarda öğretmenler arasında ve yönetici ve öğretmenler arasında kuvvetli bağlar oluşturulduğunda ve yakın ilişkiler kurulduğunda hem öğretmen hem de yöneticilerin birbirlerine yönelik dışlayıcı tavırlar takınmayacakları öngörülebilir. Nitekim Eisenberger ve diğerleri (2007) yapılan çalışmada güçlü sosyal bağların olduğu durumların dışlanmaya karşı koruyucu etkileri olduğunu bulmuştur. Buna ilaveten Uskul ve Over (2017) de güçlü sosyal olarak birbirine bağımlı olma duygusuna sahip bireylerin dışlanmayı tehdit olarak algılamayacaklarını ve bireylerinin kendilerine yönelik dışlayıcı eylemlerin daha az yaygın olacağını ileri sürmüşlerdir. Bu bakımdan okullarda bir aile ortamı oluşturmaya yönelik çaba göstermeyi öngören paternalist liderliğin öğretmenlerin dışlayıcı davranışlarla karşılaşmalarını ve dışlayıcı eylemlerin görülmediği bir ortamda çalışmalarını sağlamadığı düşünülmektedir. Böylece öğretmenlerin dışlanma yaşamalarına paternalist liderliğin engel olabileceği ifade edilebilir.

Kolektivist eğilime sahip kültürlerde çalışanlar bireyselcilere göre dışlanma davranışına maruz kaldıklarında bundan daha fazla olumsuz etkilenebilirler, çünkü sosyal bağlar onlar için çok önemlidir, bu yüzden bu bağları kaybetmeyle ilişkili riskler çok fazladır (Uskul ve Over, 2017). Türkiye'nin kolektivist bir toplum olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin okullarda dışlanma yaşamalarının oluşturabileceği olumsuz durumların öğretmenler ve eğitimin niteliği açısından ciddi sonuçları olabileceği ifade edilebilir. Bu açıdan öğretmenlerin dışlanma yaşamalarını önleyebilmek için gerekli tedbirlerin alınabilmesi önemlidir. Bunun yollarından biri de örgütsel dışlanmanın oluşumuna engel olabilecek olan faktörlerin belirlenmesidir. Bu çalışmada öğretmenlerin

örgütsel dışlanmaları üzerinde paternalist liderliğin etkisi incelenerek dışlanmayı önleme konusunda neler yapılabileceğine ilişkin bilgi edinilmesine katkı sağlanabilecektir. Bu yüzden bu çalışmada okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma yaşama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma deseni

Okul Müdürlerinin paternalistik liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

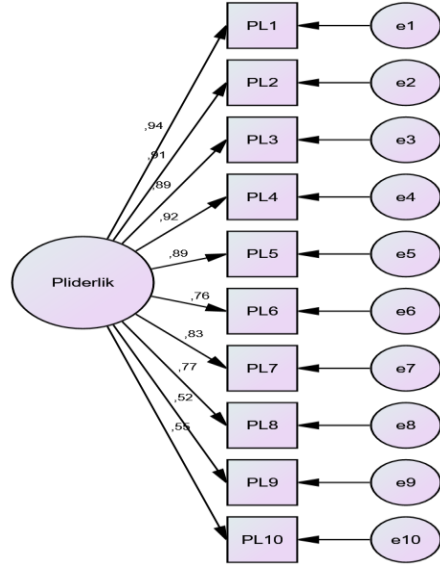
Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Bartın ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 11 ilkokulda görev yapan 187 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada örneklem alınmamış evrenin tamamına ulaşılmak istenmiştir. Ancak evreni oluşturan 86 öğretmen araştırmaya katılmak istemediklerinden 101 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 52.5'i kadın, % 47.5'i ise erkektir. Öğretmenlerin tamamına yakını fakülte mezunudur. Öğretmenlerin %3'ü 1-5 yıl, %5'i 6-10 yıl, %12.9'u 11-15 yıl, %16.8'i 16-20 yıl ve %62.4'ü ise 20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75.2) 41 ve üzeri yaştaadır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

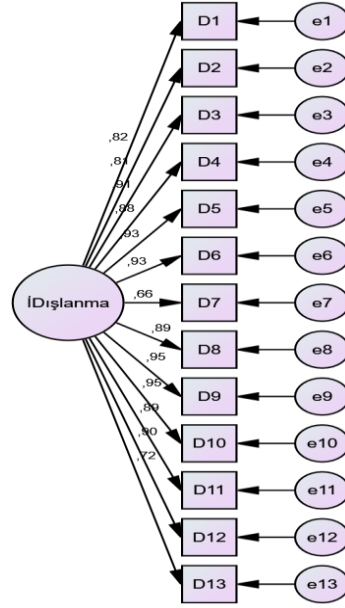
Araştırmada öğretmenlerin örgütsel dışlanma yaşama düzeylerini belirlemek için Ferris ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Çelik ve Koşar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 13 maddeden oluşan İşyeri Dışlanma Ölçeği, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için ise Aycan, Schyns, Sun, Felfe ve Saher (2013) tarafından geliştirilen ve 10 maddeden oluşan paternalist liderlik ölçeği kullanılmıştır.

Paternalist Liderlik Ölçeği: Araştırmada okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek için Aycan et al. (2013) tarafından geliştirilen ve 10 maddeden oluşan Paternalist Liderlik Ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. Ölçek ile ilgili örnek maddeler: "Okul müdürüm okulda bir aile ortamı yaratmaya önem verir", "Okul müdürüm ihtiyaçları olduğu zaman, öğretmenlere iş dışı konularda yardım etmeye hazırdır." Ölçeğin puanlamasında 1 (hiç katılmıyorum) ile 6 (tamamen katılıyorum) arasında dereceleme kullanılmıştır. Paternalist Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonuçları ($X^2=164.372$, $df=35$, $X^2/df= 4.69$, $RMSEA=.09$, $GFI= .90$, $CFI=.92$ $NFI=.91$). Paternalist liderlik ölçeğinin değerlendirme aralıkları 1,00-1,83 aralığı "çok düşük" düzeyinde, 1,84-2,67 aralığı "düşük" düzeyinde, 2,68-3,51 aralığında "düşüğe yakın" düzeyinde, 3,52-4,35 aralığında "orta" düzeyinde, 4,36-5,19 aralığı "yüksek" düzeyinde ve 5,20-6,00 aralığında "çok yüksek" düzeyindedir. Paternalist Liderlik Ölçeği'nin güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach alpha katsayısı, madde toplam korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .94 ve madde toplam korelasyonu .57 ile .89 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre Paternalist Liderlik Ölçeği'nin iç tutarlılığının bulunduğu ifade edilebilir. Paternalist Liderlik Ölçeği'nin 10 maddeden oluşan yapısının uyum indeksinin iyi olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin parametre değerlerinin .52 ile .94 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Paternalist Liderlik Ölçeği'nin tek faktör ve 10 maddeden oluşan yapısının bu çalışmada geçerli bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. Paternalistik Liderlik Ölçeğinin DFA Sonuçları

İşyeri Dışlanma Ölçeği: Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma düzeylerini belirlemek için Ferris ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Koşar (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 13 maddeden oluşan İşyeri Dışlanma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ile ilgili örnek maddeler: “İşyerinde çalışanlar beni umursamaz”, “İşyerinde çalışanlar yüzüme bakmazlar”. Ölçeğin puanlamasında 1 (hiç katılmıyorum) ile 7 (tamamen katılıyorum) arasında dereceleme kullanılmıştır. İşyeri Dışlanma Ölçeği'nin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İşyeri Dışlanma Ölçeği'nin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonuçları ($X^2=387.589$, $df=79$, $X^2/df= 4.90$, $RMSEA=.09$, $GFI= .89$, $CFI=.92$ $NFI=.91$) İşyeri Dışlanma Ölçeği'nin 10 maddeden oluşan yapısının uyum indeksinin iyi olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin parametre değerlerinin .66 ile .95 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, İşyeri Dışlanma Ölçeği'nin tek faktör ve 13 maddeden oluşan yapısının bu çalışmada geçerli bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır. İşyeri Dışlanma Ölçeği'nin değerlendirme aralıkları 1,00-1,86 aralığında “çok düşük” düzeyinde, 1,87-2,71 aralığında “düşük” düzeyinde, 2,72-3,57 aralığında “düşüğe yakın” düzeyinde, 3,58-4,43 aralığında “orta” düzeyinde, 4,44-5,29 aralığında “yükseğe yakın” düzeyinde, 5,30-6,14 aralığında katılıyorum “yüksek” düzeyinde ve 6,15-7,00 aralığında katılıyorum “çok yüksek” düzeyindedir. İşyeri Dışlanma Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach alpha katsayısı, madde toplam korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .97 ve madde toplam korelasyonu .66 ile .90 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre İşyeri Dışlanma Ölçeği'nin iç tutarlılığının bulunduğu ifade edilebilir.



Şekil 2. İşyeri Dışlanma Ölçenin DFA Sonuçları

Verilerin Analizi

İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşamları üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama seviyelerine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama seviyelerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Dışlanma Düzeyleri ile Paternalist Liderlik Davranışlarına Görüşleri

Değişkenler	Öğretmen	
	\bar{X}	ss
Örgütsel Dışlanma	2.08	.79
Paternalist Liderlik	3.94	.96

Tablo 1'de konuyla ilgili bilgi alınan sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını orta düzeyde yerine getirdiklerini düşündükleri görülebilir (\bar{X} : 3.94, ss: .96). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (\bar{X} : 2.08, ss: .79).

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeyleri arasındaki ilişki

Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Paternalist Liderlik ile Örgütsel Dışlanmaya İlişkin Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Stand. Hata	β	t	p	İkili r
Sabit	4.197	.252		16.646	.000	
Örgütsel Dışlanma	-.537	.062	-.655	-8.635	.000	-.65

R: .655; R²: .430; F(1,99): 74.559; p < .01

Korelasyon analizi sonuçları okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (r = -.65, p = .000). Regresyon analizi sonuçları okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel dışlanma yaşamaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Paternalist liderlik öğretmenlerin örgütsel dışlanmaya ilişkin varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Buna göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yerine getirmelerinin öğretmenlerin örgütsel dışlanma yaşamalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını çok düzeyde yerine getirdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Paternalist liderlik Türkiye gibi güç uzaklığı ve kolektivist eğilimin yüksek olduğu toplumlarda olumlu algılanan bir yaklaşımdır (Pellegrini & Scandura, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yerine getirmeyi isteyebilecekleri ileri sürülebilir. Paternalist liderlik, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik olarak destekleyici ve koruyucu tavırları, sağlıklı ve sürekli iletişim kurma isteği ve mesleki ve özel yaşamlarına ilginin gösterildiği bir yaklaşımdır (Erkuş v.d., 2010; Erben ve Güneşer, 2008). Öğretmenler, okul müdürlerinden öğretim etkinliklerini etkili şekilde gerçekleştirmede yardım ve rehberlik etmelerini bekleyebilirler. Ayrıca öğretmenlerin iş ve kişisel yaşamlarıyla ilgilenilmesi öğretmenlerin okul ortamında kendilerini rahat hissetmelerine, zor zamanlarının farkına varılabileceğini düşünmelerine yol açabilecektir. Bu açıdan sınıf öğretmenleri tarafından okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını, okul yönetiminde tercih etmeleri öğretmenler tarafından beklenen bir durum olarak görülebilir. Bu bakımdan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini düşünmeleri olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucunun aksine eğitim ile ilgili olmayan alan yazında yapılan araştırmalarda çalışanların işyerinde dışlanma yaşama oranlarının yüksek olduğu vurgulanmıştır (Fox ve Stallwort, 2005). Bu araştırmanın sonucuyla paralel şekilde Türkiye'de üniversite personeli ve ÖYP'li araştırma görevlileri üzerinde yapılan çalışmalarda ise ortalamanın altında örgütsel dışlanmayı deneyimledikleri bulunmuştur (Çelik ve Koşar, 2015; Keklik, Saygın ve Oral, 2013). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel dışlanma ve örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmada ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel dışlanma düzeylerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir (Yılmaz ve Akgün, 2019). Örgütsel dışlanma çalışanların üzerinde iş doyumunu, örgütsel bağlılığı azaltan, işten ayrılmayı artıran ve performansı olumsuz etkilere sahiptir (Ferris ve diğerleri., 2008; Ng, 2017; Zhao ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin okullarda dışlanma yaşamaları eğitimin niteliği açısından sorunların ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Bu açıdan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin düşük örgütsel dışlanma yaşadıklarını düşündüklerinin bulunması, dışlanmanın hem öğretmen hem de öğretimin niteliği açısından olumsuzlukların ortaya çıkması olası olmayacağından olumlu bir durum olarak görülebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama seviyeleri arasında olumsuz ilişki olduğu ve paternalist liderliğin örgütsel dışlanmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında paternalist liderlik ile örgütsel dışlanma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanılmadığından bu bulgunun kıyaslanması dışlanmayı inceleyen araştırmaların sonuçlarına göre yapılmıştır. Halis ve Demirel (2016) tarafından yapılan çalışmada paternalist liderlik davranışları arasında yer alan yöneticilerin destek vermayla benzer şekilde çalışanların meslektaşları ve aile ve özel birinin desteğini aldıklarında örgütsel dışlanmayı deneyim etmelerinde azalmanın meydana geleceği bulunmuştur. Eğitimin karmaşık ve güç bir iş olması nedeniyle öğretmenler öğretim etkinliklerinde destek ve yardıma ihtiyaç duyabilirler. Ayrıca öğretmenler okulda işbirliği içerisinde çalışmaları

ve birbiriyle bilgi alış verişinde bulunmaları eğitimin niteliği açısından faydalı olabilecektir. Dışlanmanın işbirliği yapmamaya, bilgi paylaşımına engel olduğu ve çalışanların birbirlerine yardımcı olmalarını olumsuz etkilediği araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Balliet & Ferris, 2013; Gkorezis & Bellou, 2016). Bu bakımdan öğretmenlerin dışlanma yaşamlarının engellenmesi eğitimin niteliği açısından önemlidir. Çelik & Koşar (2015) tarafından çalışma örgüt yapısına olumlu bakan üniversite personelinin işyerinde dışlanmaya daha az maruz kaldıklarını ileri sürmüşlerdir. Paternalist liderlik öğretmenlerin okulda aile ortamına benzer bir yapı oluşturmaya yakın ilişkiler kurma, yardım ve destek verme gibi davranışları sergilemeyi öngörmektedir. Böylece paternalist liderler olarak müdürler öğretmenler tarafından olumlu şekilde algılanabilecek bir okul ortamı oluşturarak, öğretmenlere yardım ve rehberlik eden, yakın ilişkiler kurulduğunda okulda öğretmenler görmezden gelindiği, önemsenmediği, ciddiye alınmadığı gibi eylemleri içeren örgütsel dışlanma davranışlarının kendilerine yönelik yapılmayacağını düşünebilirler. Dolayısıyla da paternalist liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel dışlanmayı deneyim etmelerine engel olabileceği ifade edilebilir. Bu çalışmanın sonucuna dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin dışlanma yaşamlarına okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerinin önleyici nitelik taşıyabileceği ileri sürülebilir.

Öneriler

Bu çalışmada okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel dışlanma yaşama düzeyleri arasında olumsuz ilişki olduğu sonucuna dayalı olarak öğretmenlerin dışlanmayı deneyim etmelerine engel olabilmek için okul müdürlerine aşağıdaki önerilerde bulunabilirler:

- Okul müdürleri öğretmenlerle yakın iletişim ve etkileşim kurarak, onlarda sürekli ilgilenildiği duygusunu uyandırma yoluyla öğretmenlerin kendilerinin önemsendiğini düşünmeleri sağlanabilir.
- Okul müdürleri okulda bir aileye benzer bir ortam oluşturma ve okulda çalışanlar arasında sıcak ilişkiler geliştirerek, öğretmenler arasında birbirlerinin sorunların farkına varabilme ve sorunların çözümü için dayanışma içerisinde olmaları sağlanarak dışlanmışlık hissinin oluşumu engellenebilir.
- Okul müdürleri öğretmenlerin hem mesleki hem de özel yaşamlarına ilgi göstererek, özel günleri hatırlayıp küçük kutlamalar yapılarak ve okuldaki bütün çalışanların katıldığı piknik gibi düzenlemeler yapılarak, onların yalnız olmadıkları ve okulda ciddiye alındıkları duygusunun oluşumu sağlanabilir. Böylece öğretmenlerin dışlanmışlığa maruz kaldıklarını düşünmelerine engel olunabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde Sivas'ta düzenlenen 13. Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Aycan, Z., Schyns, B., Sun, J., Felfe, J., & Saher, N. (2013). Convergence and divergence of paternalistic leadership: A cross-cultural investigation of prototypes. *Journal of International Business Studies*, 44 (9), 962–969.
- Aycan, Z. (2006). Paternalism: Towards Conceptual Refinement and Operationalizations. U. Kim, K.S. Yang, & K.K. Hwang (Eds.), *Indigenous and Cultural Psychology* (pp. 445-466). New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Balliet, D. & Ferris, D.L. (2013). Ostracism and prosocial behavior: A social dilemma perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120, 298–308.
- Cheng, B.S. & Chou, L.F., Wu, T.Y., Huang, M.P., & Farh, J.F. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 89–117.
- Chen, H.Y. & Kao, H.S. (2009). Chinese paternalistic leadership and non-Chinese subordinates' psychological health. *The International Journal of Human Resource Management*, 20 (12), 2533–2546.
- Chung, Y.W. (2015). The mediating effects of organizational conflict on the relationships between workplace ostracism with in-role behavior and organizational citizenship behavior. *International Journal of Conflict Management*, 26(4), 366-385.
- Çelik, C. & Koşar, A. (2015). Örgüt kültürü ve işyerinde dışlanma arasındaki ilişki [the relationship between organizational culture and workplace ostracism]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (2), 47-62.
- Eisenberger, N. I., Taylor, S. E., Gable, S. L., Hilmert, C. J., & Lieberman, M. D. (2007). Neural pathways link social support to attenuated neuroendocrine stress responses. *NeuroImage*, 35, 1601–1612.
- Erben, G.S. & Güneşer, A.B. (2008). The Relationship Between Paternalistic Leadership and Organizational Commitment: Investigating the Role of Climate Regarding Ethics. *Journal of Business Ethics*, 82, 955–968.
- Erkuş, A., Tabak, A. ve Yaman, T. (2010, Mayıs). Paternalist (Babacan) liderlik çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini ve işten ayrılma niyetlerini etkiler mi? Bir özel hastane uygulaması [Does paternalistic leadership affect employees' organizational identification and intention to leave? A private hospital application]. 9. Ulusal İşletmecilik Kongresi'nde sunulan bildiri, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Farh, J. L. & Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In: J. T. Li, A. S. Tsui, & E. Weldon, eds. *Management and Organizations in the Chinese Context*, (pp. 85–127). London: Macmillan.
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of Applied Psychology*, 93: 1348–1366.
- Ferris, D.L., Lian, H., Brown, D.J. & Morrison, r. (2015). Ostracism, self-esteem, and job performance: when do we self-verify and when do we self-enhance? *Academy of Management Journal*, 58(1), 279–297.
- Fox, S., & Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the U.S. workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66: 438 – 456.
- Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. 2007. Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 479-514.
- Gkorezis, P. & Bellou, V. (2016). The relationship between workplace ostracism and information exchange: The mediating role of self-serving behavior. *Management Decision*, 54 (3), 700-713.
- Halis, M. & Demirel, Y. (2016). Sosyal desteğin örgütsel soyutlama (dışlanma) üzerine etkisi [The effect of social support on organizational exclusion (ostracism)]. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 318-335.
- Huang, X., Xu, E., Chiu, W., Lam, C., & Farh, J. L. (2015). When authoritarian leaders outperform transformational leaders: Firm performance in a harsh economic environment. *Academy of Management Discoveries*, 1(2), 180–200.
- Keklik, B., Saygın, T. & Oral, N. (2013). Akademik camianın çirkin ördek yavruları ÖYP'lilerde örgütsel dışlanma (ostracism) kavramının incelenmesi [Examination of the concept of ostracism in ugly ducklings - research assistants in ÖYP in the academic community]. 1. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı, Sakarya üniversitesi., 15-16 Kasım, 351-355.
- Leung, A.S.M., Wu, L.Z., Chen, Y.Y., Young, M.N. (2011). The impact of workplace ostracism in service organizations. *International Journal of Hospitality Management*, 30 (4), 836–844.
- Mansur, J., Sobral, F. & Goldsmith, R. (2017). Shades of paternalistic leadership across cultures. *Journal of World Business*, 52, 702-713.
- Ng, T.W.H. (2017). Can idiosyncratic deals promote perceptions of competitive climate, felt ostracism, and turnover? *Journal of Vocational Behavior*, 99, 118-131.
- O'Reilly, J., Robinson, S. L., Berdahl, J. L., & Banki, S. (2015). Is negative attention better than no attention: The comparative effects of ostracism and harassment at work. *Organization Science*, 26(3), 774–793.

- Pellegrini, E. K. & Scandura, T. A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 34 (3), 566–593.
- Pellegrini, E.K.& Scandura, T.A.& Jayaraman, V. (2010). Cross-Cultural Generalizability of Paternalistic Leadership: An Expansion of Leader– Member Exchange Theory. *Group & Organization Management*, 35(4) 391– 420.
- Pfundmair, M., Graupmann, V., Frey, D., & Aydin, N. (2015). The different behavioral intentions of collectivists and individualists in response to social exclusion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(3), 363–378.
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work an integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management*, 39(1), 203-231.
- Steinbauer, R., Renn, R.W., Chen, H.S. & Rhew, N. (2018): Workplace ostracism, self-regulation, and job performance: Moderating role of intrinsic work motivation. *The Journal of Social Psychology*, DOI: 10.1080/00224545.2018.1424110
- Uğuroğlu, Ö, Aldoğan, E.M., Turgut, M. & Özatkan, Y. (2018). The effect of paternalistic leadership on job performance and intention on the leave job. *Journal of Health Management*, 20(1), 46-55.
- Uskul, A.K. & Over, H (2017). Culture, social interdependence and ostracism. *Current Directions in Psychological Science*, 26(4) 371–376.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58: 425– 452.
- Wu, L.Z., Yim, F.H., Kwan, H.K., Zhang, X.M. (2012). Coping with workplace ostracism: the roles of ingratiation and political skill in employee psychological distress. *Journal of Management Studies* 49 (1), 178–199.
- Yılmaz, Ö. & Akgün, N. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel dışlanma ve örgütsel uyum algıları arasındaki ilişki [The relationship between primary and secondary school teachers' organizational ostracism and organizational fit]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1147-1159.
- Zhao, H., Peng, Z. & Sheard, G. (2013). Workplace ostracism and hospitality employees' counterproductive work behaviors: The joint moderating effects of proactive personality and political skill. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 219–227.