

# SDU IJES

## SDU International Journal of Educational Studies



CİLT 6 SAYI 2

**Taranan İndeksler:** Türk Eğitim İndeksi (TEİ), SOBİAD, Index Copernicus, Google Scholar, DRJI, ResarchBib, CrossRef, Scientific Indexing Services, DOAJ

**Editör**

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ

Eğitim Fakültesi Dekanı

**Yardımcı Editör(ler)**

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

*Eğitim Programları ve Öğretim*

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ASLAN

*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Alan Editörleri**

Dr. Öğr. Üyesi Berna AYGÜN

*Matematik Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütfiye ŞENTÜRK

*Fen Bilgisi Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER

*Okul Öncesi Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Kağan BÜYÜKKARCI

*Yabancı Diller Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR

*Türkçe Eğitimi*

Prof.Dr. Mehmet KÖÇER

*Sosyal Bilgiler Eğitimi*

Doç.Dr. Veysel DEMİRER

*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri*

Prof.Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN

*Eğitim Programları ve Öğretim*

Dr. Öğr. Üyesi Yener AKMAN

*Eğitim Yönetimi*

Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ

*Sınıf Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Seraceddin Levent ZORLUOĞLU

*Özel Eğitim*

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

*Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye*

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

*Hacettepe Üniversitesi, Fizik Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU

*Gazi Üniversitesi, Resim İş Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali BALCI

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye*

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye*

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

*Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Cindy WALKER

*Duquesne University, Department of Educational Foundations and Leadership, USA*

Prof. Dr. Duygu ANIL

*Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye*

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR

*Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye*

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye*

Prof. Dr. Hafize KESER

*Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Hakan SARI

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA

*Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Kemalettin ŞAHİN

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye*

Prof. Dr. Kürşat YILMAZ

*Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye*

Prof. Dr. Lokman TURAN

*Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR

*Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Meliha YILMAZ

*Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Meral GÜVEN

*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye*

Asst. Dr. Meral KAYA

*New York Brooklyn Collage, Childhood, Bilingual and Special Education, USA*

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI

*Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

*Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim, Türkiye*

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye*

Prof. Dr. Penelope HARNETT

*West of England University, Department of Education and Childhood, England*

Prof. Dr. Piet KOMMERS

*University of Twente, Education & Pedagogy, Netherlands*

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

*Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye*

Prof. Dr. Seokhee CHO

*St. John's University, Administrative and Instructional Leadership, USA*

Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

*Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Steve WALSH

*Newcastle University, Education, Communication and Language Sciences, England*

Prof. Dr. Tody Alan PRICE

*National Louis University, USA*

Prof. Dr. Turhan ÇETİN

*Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Uğur SAK

*Anadolu Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, Türkiye*

\*Yayın kurulu alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

**Dil Kontrolü**

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR

*Türkçe Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK

*Türkçe Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÜNVEREN KAPANADZE

*Türkçe Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖNAL

*Yabancı Diller Eğitimi*

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAYRAKTAR

*Türkçe Eğitimi*

Öğr. Gör. Nihan ERDEMİR

*Yabancı Diller Eğitimi*

**Teknik Destek - Dizgi**

Arş. Gör. Rozerin YAŞA

*Eğitim Bilimleri*

Arş. Gör. Kadriye Begüm DOĞRUYOL ALADAK

*Eğitim Bilimleri*

Arş. Gör. Cüneyt BELENKUYU

*Eğitim Bilimleri*

Arş. Gör. Merve TAŞCAN

*Fen Bilgisi Eğitimi*

Arş. Gör. Tahir TAĞA

*Türkçe Eğitimi*

Arş. Gör. Rümeysa PEKTAŞ

*Yabancı Diller Eğitimi*

Arş. Gör. Zuhul BAŞPINAR

*Sınıf Eğitimi*

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN

*Sosyal Bilgiler Eğitimi*

Arş. Gör. Funda ERYILMAZ BALLI

*Eğitim Bilimleri*

Arş. Gör. Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU

*Eğitim Bilimleri*

Arş. Gör. Yasin GÜZEL

*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*

Arş. Gör. Dilay AKGÜN GİRAY

*Özel Eğitim*

Arş. Gör. Ayşegül BÜYÜKKARCI

*Sınıf Eğitimi*

### Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ-TAŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Selçuk UYGUN, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Bilal GENÇ, İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Hilal KAZU, Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Doç. Dr. Nazlı BAYKAL, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Doç. Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR, Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Uğur GÜRGAN, Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖNAL, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK, Çukurova Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Elif ÇİMŞİR, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Metehan ÇELİK, Çukurova Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nuran TUNCER, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Orhun BÜYÜKKARCI, Mardin Artuklu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Seda ÇAVUŞ-GÜNGÖREN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Serhat GÜNDOĞDU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi  
Dr. Ahmet TAŞDERE, Uşak Üniversitesi  
Dr. Merve TAŞCAN, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Songül KARABATAK, Fırat Üniversitesi  
Dr. Tamer YILDIRIM, Atatürk Üniversitesi

\*Hakem isimleri unvan ve alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

**Editörden,**

Değerli SDU IJES Okuyucuları,

Dergimizin 6. cilt 2. sayısı olan Kasım 2019 sayısında farklı üniversitelerden 31 yazar tarafından kaleme alınmış 13 makale yer almaktadır.

Dergimizin bu sayısında yayımlanmış olan makaleleri kaleme alan yazarlara, değerlendirme sürecinde görev alan hakemlerimize ve ilginizden dolayı siz değerli okuyucularımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Saygılarımızla,

SDU IJES



**İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS**

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde Karşılaşmış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Mardin Örneği) / Problems Encountered by Preschool Education Teachers in Art Activities and Solution Offers (Mardin Sample)

*Mehmet Ali Gökdemir* ..... 1-14

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kopya Çekme Tutumları, Görüşleri ve Benlik Saygısının İncelenmesi / Cheating in the Exams Attitudes, Opinions and Self- Esteem of Classroom Teachers' Students

*Songül Tümkaya* ..... 15-34

The Effect of Explicit Feedback in Oral Performance in Use of Past Tense

*Kübra Şendoğan, Mukaddes Çoban, Dilay Işık Kirişçi, Simay Uluscu, Mustafa Polat* .... 35-42

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Hoşgörü Düzeylerinin Belirlenmesi / Determination Of Tolerance Levels Of Teacher Candidates

*Mevlüt Gündüz* ..... 43-52

6. Sınıf Işık ve Ses Konusuna Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması / Development Study of an Achievement Test Regarding 6th Grade Light and Sound Subject

*Sinan Yanar, Aslı Saylan Kırmızıgül, Hasan Kaya* ..... 53-72

Bağlam Temelli Öğretimin Öğrencilerin “Yeşil Kimya ve Sürdürülebilirlik” Algıları Üzerine Etkisi / The Effect Of Context-Based Education On Students' Perceptions Of "Green Chemistry And Sustainability"

*Zafer Karagölge, İlhami Ceyhun, Nermin Arıcı* ..... 73-85

Suriyelilere Yönelik Tutumların Yordayıcısı Olarak Çokkültürlülük ve Diğerkâmlık: Öğretmen Adayları Gözünden Bir Çalışma / Multiculturalism and Altruism as Predictors of Attitudes towards Syrians: A Study from the Perspective of Teacher Candidates

*Özgür Salih Kaya* ..... 86-100

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Örüntüleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Relationship Between Attachment Patterns and Motivational Levels of Preschool Children

*Ayşe Gözübüyük, Saide Özbey* ..... 101-113

Stratejik Liderliğin Mesleki Profesyonellikte Oynadığı Rol / The Role of Strategic Leadership in Occupational Professionalism

*Yener Akman* ..... 114-127

Öğretmen Gözünden Öğrenci Direncine Bakış: Görüşleri, Stratejileri ve Önerileri / Look on Student Resistance from the Eyes of Teachers: Opinions, Strategies and Recommendations

*Emine Yıldız, Mediha Sarı* ..... 128-149

Parents' Educational Expectations: Is it Matter for Academic Success?

*Emine Nihal Lindberg, Erdal Yıldırım, Özlem Elvan, Dürdane Öztürk,*

*Serpil Receptoğlu* ..... 150-160

Öğretmenlerde Örgütsel Adalet Algısı İle İşe Duyulan İlgisi Arasındaki İlişki/ The Relationship Between Organizational Justice Perception and Job Involvement In Teachers

*Muhammet Turhan, Yusuf Celal Erol, Murat Demirkol, Tuncay Yavuz Özdemir* ..... 161-173

The Perceptions of Student Teachers About Using an Online Learning Environment 'Edmodo' in a 'Flipped Classroom'

*Nihan Erdemir, Gonca Yangın-Ekşi* ..... 174-186



## ***SDU International Journal of Educational Studies***

### **Problems Encountered by Preschool Education Teachers in Art Activities and Solution Offers (Mardin Sample)**

**Mehmet Ali GÖKDEMİR<sup>1</sup>**  
<sup>1</sup>Dicle University

#### **To cite this article:**

Gökdemir, M. A. (2019). Problems encountered by preschool education teachers in art activities and solution offers (Mardin sample). *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 1-14. Doi: 10.33710/sduijes.566885

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

**Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde  
Karşılaşmış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri  
(Mardin Örneği)  
Problems Encountered by Preschool Education Teachers in Art  
Activities and Solution Offers  
(Mardin Sample)**

Mehmet Ali GÖKDEMİR<sup>1a\*</sup>

<sup>1</sup>Dicle Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-5100-5026

**Geliş Tarihi:** 17/05/2019

**Kabul Ediliş Tarihi:** 20/08/2019

### Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılı Mardin ilinde bulunan 5 anaokulunda çalışmakta olan 14 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen on soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin çoğu sanat etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını, küçük kaslarını, el becerilerini, hayal dünyalarını ve motor becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin arkadaşlarının işlerini kopya etmesi, okul idaresinin gerekli malzemeleri temin etmekte yardımcı olmaması, sınıfları aşırı kalabalık olması, sınıfların sanat etkinliklerine uygun olmaması, velilerin sanat etkinliklerini gereksiz görmesi gibi bazı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu bu sorunlara, sınıf mevcutları azaltılmalı, okul öncesi eğitim için Milli Eğitim Bakanlığı'nın maddi destek vermesi, idarecilere okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirme seminerleri verilmesi, sınıflarda geniş sanat köşeleri oluşturulması, okul öncesi eğitim için okullarda sanat atölyeleri oluşturulması ve velilere sanat etkinliklerinin önemini anlatan seminerler verilmesi gibi öneriler geliştirilmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Sanat Etkinlikleri, Sanat, Eğitim.

### Abstract

The aim of this study is to determine the problems and solutions of preschool education teachers encountered in art activities. In this research, one of qualitative research design phenomenological pattern is used. The study group of the article consists of 14 pre-school education teachers working in 5 different kindergartens in the province of Mardin in the 2018-2019 academic year. In the data collection, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. Descriptive analysis was used to analyze the data. During the interviews with the teachers, most of the teachers stated that art activities improve students' creativity, help small muscle development, develop hand skills, develop imagination and develop motor skills. Concerning problems encountered in the arts activities, most of the teachers have pointed out that the students trace over their friends work, the school administration was not attaching importance to the lesson, that the class not suitable for teaching the arts and parents were not providing materials as they found the lesson unnecessary. Most of the teachers gave the recommendations like; class adsum should be reduced, Ministry of Education should provide financial support for the pre-school education to provide materials,

<sup>a</sup>Bu çalışma 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (Ankara, 25-28/Nisan/2019) sunulan bir sözlü bildiriden üretilmiştir.

\*İletişim: Mehmet Ali GÖKDEMİR, Dicle Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi. Sur/ Diyarbakır, maligokdmr@gmail.com

information seminars on pre-school education should be given to administrators, wide art corners should be created in classrooms There should be art workshops in schools for pre-school education and seminars should be given to parents about the importance of art activities have been developed by most of teachers for the problems they encountered in art activities.

**Key words:** Preschool Education, Art Activities, Art, Education.

## GİRİŞ

Sanat eğitimi, en genel tanımıyla bireyin estetik algısını geliştirmeyi ve estetik yoruma yatkın hale getirmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir. Ayrıca sanat eğitimi, kişiye görmeyi, duymayı, dokunmayı, tat almayı öğretmek; çevresini doğru algılayıp onu biçimlendirmeye yönlendirmek için en gerekli etken olarak değerlendirilebilir (Lowry, 1972: 15, Akt: Yağcı, 2007: 39). Sanat eğitimi tanımı, değişiklik içeren oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ise, çok geniş olan sanat eğitiminin sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Görsel sanatlar; resim, heykel, seramik, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğraf, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi oldukça geniş bir alanı kapsar. Bu alanların tamamıyla ilgili olarak okulöncesinden yükseköğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara görsel sanatlar eğitimi ya da yalnız sanat eğitimi denilebilir (Kırıçoğlu, 2002, Akt: Çapar, 2006: 13).

San (2003: 17)'a göre 20. yüzyılın başından beri bir kavram olarak sanat eğitimi, geniş ve genel anlamda, sanatın bütün disiplinlerini ve biçimlerini içine alan, hem okul içi hem de okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Sanat eğitimi, okullarda bireyin sanatsal gelişimi için gereksinim duyacağı bilgi ve becerinin daha önceden planlanmış programlar dahilinde kazandırıldığı bir eğitim alanıdır. Bu bağlamda sanat eğitimi, okullarda bu eğitim alanının planlı verildiği dersler olarak da tanımlanabilir (Kacar, 2010).

Sanat dersleri, çocuğun ruhen dinlendiği ve duygu dünyasının gelişmesi için gerekli unsurların bulunduğu en uygun ortamdır. Sanat eğitiminin sadece yeteneği daha iyi olan çocuklar için olduğunu düşünmek, toplum içinde çok yaygın yer almış yanlış bir yaklaşım şeklidir. Bu yanlış yaklaşım doğrultusunda el becerisi diğer çocuklara göre daha az olan çocuklar, kişilik gelişimleri üzerinde sanat etkinliklerinin sağlayacağı olumlu katkılardan yoksun bırakılmış olacaktır. Çocuk veya genç, sanat eğitimi yoluyla bakmak yerine görmeyi, duymak yerine işitmeyi, dokunduğunu hissetmeyi kısacası farkında olmayı, algılamayı öğrenecektir. Sanat eğitimi, duyarlı ve çağdaş bireyler yetiştirmede çok önemli bir yere sahipse bu eğitimi okul öncesi dönemden itibaren önemsenerek çok ciddi bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin en hızlı olduğu dönemdir. Eğitimciler ve psikologlar ilk altı yaşın bireyin dil, bilişsel, sosyal, fiziksel, ruhsal ve yaratıcılık gelişimi açısından çok önemli olduğu üzerinde hem fikirdir. Çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde kritik bir dönem olup çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması, ihtiyaçlarının karşılanması, yaşama uyum için temel alışkanlıkların kazandırılması ve onu ilköğretime hazırlaması nitelikli bir okul öncesi eğitimle gerçekleştirilebilir (Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018).

Okul öncesi eğitim programında sanat eğitimi, "Sanat Etkinlikleri" adı altında ve diğer etkinlikler ile beraber verilmektedir. Bu etkinliklerde, ilköğretimin planlı, programlı eğitimine göre daha bağımsız çalışmalara yer verilir. 0-6 yaş aralığındaki çocuklarda iç dünyalarını olduğu gibi yansıtan özgün ve son derece özgür biçimler vardır. Okulöncesinde sanat eğitimi kapsamında yapılan sanat etkinliklerinin amacı, çocuğun yaratıcılığını ve gelişimini desteklemek, estetik duyarlılık ve sanatsal bakış açısı kazandırmaktır (Erkut, 2016). Sanat etkinlikleri çocuğun iç dünyasını, düşüncelerini, duygularını yansıtabileceği özgür bir ortam sağlayarak çocuğu tanımamız, yeteneklerini keşfetmemiz, gelişimini değerlendirmemiz için iyi bir gözlem alanıdır. Çocuklar sanatsal çalışmalarını yaparken önceden planlamazlar yaparken planlarlar. Çocukların bu eserleri onları yetişkinlere anlatan önemli birer anlatım aracı niteliğindedirler (Dilmaç, 2000, Akt: Diğler, 2018). Buyurgan ve Mercin (2010)'e göre, birey (öğrenci) sanat aracılığıyla öğrenirken kendi çevresinin ve kendisinin farkında olma yetisi gelişir. Bir sanatsal ürün yaratırken, kendisini nasıl ifade edeceğini ve çevresi ile nasıl iletişim kuracağını kalıcı bir biçimde öğrenir. Ayrıca sanat etkinlikleri sırasında çocuk, yeni arkadaşlıklar kurma, sıra bekleme, konuşma, dinleme, paylaşma, iş birliği yapma ve yardımlaşma gibi sosyal beceriler de kazanmaktadır (Diğler, 2018). Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, okul öncesi eğitim

öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri araştırılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları problemler ve bu problemlere yönelik öğretmenlerin geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları öğrenci kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 2- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları okul idaresi kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 3- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları sınıf ortamı kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 4- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları veli kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

### **Çalışmanın Önemi**

Bu araştırma, anasınıfı öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları sorunları belirlemeleri ve bu sorunlar yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri açısından önemlidir. Aynı zamanda bu araştırmanın, sanat etkinliklerinin verimli yürütülüp yürütülmediğinin irdelemesi ve alanyazına katkı sağlaması açısından da önem arz ettiği düşünülmektedir.

### **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracının hazırlanması, uygulanması ve toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Genel itibarı ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Merriam, 1998). Araştırmada, okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları sorunları ve bu sorunlara dayalı geliştirdikleri çözüm önerilerini belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek kategorilerin ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan kategoriler ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ele alınan olgu (fenomen), okul öncesi eğitimde öğretmenlerin sanat etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlardır. Patton (2002), incelenen olgunun özüne inebilmek için farklı bireylerin deneyimlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da, incelenen olgunun özüne inebilmek için anasınıfı öğretmenlerinin deneyimleri ayrıntılı bir şekilde ele alınıp incelenmeye çalışılmıştır. Creswell (2007) olgubilim araştırmalarında, olguyu açıklayacak bireylerin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Patton (2002) ise olguyu yansıtabilecek birincil kişilerle çalışılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma bu nedenle, amaca dayalı olarak okul öncesi eğitimde öğretmenlerin sanat etkinliklerinde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini net bir şekilde yansıtabileceği düşünülen okul öncesi eğitim veren öğretmenler ile yürütülmüştür.

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcılarını, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı Mardin ilinde bulunan farklı okullarda görev yapan 14 okul öncesi eğitim veren öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da

daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından öğretmenlerin; Okul öncesi eğitim veriyor olmaları ve gönüllü olarak çalışmaya katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından ulaşılan öğretmenler arasından gönüllü olanların çalışmaya katılması da bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Çünkü araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden daha sağlıklı bilgiler alınacağı düşünülmüştür. Katılımcıların özellikleri tablo-1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Grup	f	Grup	f
<b>Cinsiyet</b>		<b>Meslekteki hizmet yılı</b>	
Kadın	14	1 Yıldan az	-
Erkek	-	1-5 yıl	11
<b>Yaş</b>		6-10 yıl	2
21-25	5	11-15 yıl	-
26-30	7	16-20 yıl	1
31-35	1	21 yıl	-
36-40	1	<b>Eğitimini aldığınız yan alan</b>	
41 yaş üzeri	-	Resim	5
<b>Eğitim durumu</b>		Müzik	1
Ön lisans	-	Beden Eğitimi	1
2+2 Lisans tamamlama	-	Diğerleri	7
Lisans	14	<b>Mezun olduğunuz bölüm</b>	
Lisans Üstü	-	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1
Diğerleri	-	Okul Öncesi Eğitim Anasınıfı Bölümü	12
			1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında; katılımcıların tamamının kadın oldukları, çoğu öğretmenin 26- 30 (f: 7) ve 21-25 (f:5) yaş arasında oldukları, katılımcıların hepsinin (f:14) lisans mezunu oldukları, çoğunun Okul Öncesi Eğitim(f:12) mezunu olduğu, çoğunun (f:11) 1-5 yıl arsında çalışma deneyimine sahip oldukları ve 5 kişinin de yan alan olarak Resim eğitimi almış oldukları görülmektedir.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen on soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu katılımcıların sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeye yönelik hazırlanan açık uçlu on bir sorudan oluşmaktadır. Form, alanyazın incelendikten sonra dört anasınıfı öğretmenin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yazım hatalarını belirlemek ve okunaklılığını test etmek amaçlı bir Türkçe öğretmene okutulmuştur. Türkçe öğretmeninden alınan dönütler doğrultusunda anket soruları düzenlenmiştir. Düzenlenen ankete, farklı üniversitelerde görev yapan iki öğretim görevlisinin görüşleri de alınarak son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu ildeki farklı okullarda görev yapmakta olan 14 anasınıfı öğretmeni ile yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009: 75). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve

yorumlanır. Anasınıfı öğretmenlerinden alınan cevaplar, tek tek incelenerek kodlanmış ve bu kodlar daha önceden belirlenen temalar etrafında sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler görüşleri sayılarla (Ö:1=Öğretmen 1) düzenlenerek görüşlere bulgular bölümünde yer verilmiştir. Araştırmada en çok tekrarlanan kodlar açıklanıp yorumlanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi yapılarak bulgular tablolar halinde verilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, Mardin ilinde bulunan 5 ayrı Anaokulunda görev yapan 14 öğretmen ile yapılan görüşmeler temalara ayrılarak verilen cevaplar kodlara ayrılmış olup frekanslarıyla beraber tablolaştırılmıştır. Tablolar incelenerek bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular yorumlanarak sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinin öğrencilere sağladığı katkılar ile ilgili görüşleri

Tema	Kod	f
Sanat Etkinliklerinin öğrencilere sağladığı katkılar	Motor becerilerini geliştirir	5
	Yaratıcılıklarını geliştirir	8
	Küçük kas gelişimlerine yardımcı olur	6
	Mutluluk verir	1
	Sorumluluk almayı öğretir	1
	Bilişsel gelişimlerine yardımcı olur	1
	El becerilerini geliştirir	8
	Özgün düşüncelerine yardımcı olur	3
	Öz güvenlerinin artmasını sağlar	2
	Hayal dünyalarını geliştirir	5
	Renk ve kavramları tanıtır	3
	Görsel zekalarını geliştirir	1
	Özgün ürünler ortaya koyarlar	1
	Yaparak yaşayarak öğrenirler	2
	Sosyalleşmelerine yardımcı olur	2
	Düşünme ve karar verme yeteneği gelişir	1
	Estetik görme becerisi kazandırır	2
Paylaşmayı öğretir	2	

Tablo-2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu sanat etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini (f:8), el becerilerini geliştirdiğini (f:8), küçük kas gelişimlerine yardımcı olduğunu (f:6), hayal dünyalarını geliştirdiğini (f:5) ve motor becerilerinin geliştiğini (f:5) belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin bazıları, sanat etkinliklerinin öğrencilere özgün düşünme becerisi kazandırdığını (f:3), renk ve kavramları öğrettiğini (f:3), öz güvenlerini artırmaya yardımcı olduğunu (f:2), yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu (f:2), sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu (f:2), estetik görme becerisi kazandırdığını (f:2), paylaşmayı öğrettiğini (f:2), mutluluk verdiğini (f:1), sorumluluk almayı öğrettiğini (f:1), bilişsel gelişimlerine yardımcı olduğunu (f:1), görsel zekalarını geliştirdiğini (f:1), özgün ürünler ortaya koymalarına yardımcı olduğunu (f:1) ve düşünüp karar verme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olduğunu (f:1) belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-6: Sanat etkinliklerinde yapılan çalışmalar öğrencinin küçük kas ve ince motor becerilerini geliştirir.

Ö-7: Sanat etkinliklerinin en önemli faydası motor becerilerini geliştirmekle beraber öğrencinin ortaya bir ürün koymasını sağlamasıdır.

Ö-12: Sanat etkinlikleri çocukların ince motor becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Aynı zamanda, öğrencide düşünme ve karar verme becerisi geliştirir.



Araştırmanın birinci alt amacı olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları öğrenci kaynaklı sorunlar ve bu sorunlar için geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-3 de sunulmuştur.

Tablo 3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaştıkları öğrenci kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri

Tema	Kod	f
<b>Sanat Etkinliklerinde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlar sağladığı katkılar</b>	Kas gelişimi geriliği	4
	Çalışmaya isteksiz olma	3
	Dikkat süresinin çok kısa olması	2
	Özgüven eksikliği	3
	Çabuk sıkılma	1
	Aşırı hareketli olma	3
	Malzeme paylaşamama	1
	Makas gibi aletleri kullanamama	2
	Kesme işlemlerinde kontrolsüz olma	1
	Yönerge dışına çıkma	1
	Malzeme beğenmeme	2
	Arkadaşlarını kopya etme	4
	Yaratıcı olmama	1
	<b>Sanat Etkinliklerinde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri</b>	Gelişim düzeylerine uygun etkinlikler yapma
Yaratıcılıklarını harekete geçiren etkinlik yapmak		2
Yaş seviyelerine uygun malzeme seçimi		3
Özgüven geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmak		2
Sınıf mevcutları azaltılmalı		6
Kas geliştirici etkinlikler evde de desteklenmeli		1
Sınıflara fazla yardımcı verilmeli		2
Öğrenciye önemsendiğini hissettirmek		1
Arkadaşlarının işlerine saygılı olmayı öğretmek		1
Hayal güçleri sınırlanmamalı		3
Dikkat sürelerine uygun çalışmalar seçilmeli		3
Özgün düşüncelerine yardımcı olunmalı	1	
Öğrenci merkezli çalışmalar yapılmalı	1	

Tablo-3 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu sanat etkinliklerinde öğrenci kaynaklı arkadaşlarının işlerini kopya etme (f : 4), kas gelişim geriliği (f: 4), öz güven eksikliği (f: 3), aşırı hareketlilik (f: 3) ve çalışmaya isteksiz olma (f: 3) gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler öğrenci dikkat sürelerinin kısıtlılığı (f: 2), makas gibi aletleri kullanamama (f: 2), malzeme beğenmeme (f: 2), çabuk sıkılma (f: 1), malzeme paylaşamama (f: 1), kesme işlemlerinde kontrolsüz olma (f: 1), yönerge dışına çıkma (f: 1) ve yaratıcı olmama gibi durumlardan dolayı da sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

*Ö-1: Grup içerisinde kas gelişimi geri olan öğrenciler mevcut. Bu öğrenciler etkinliğe etkili bir biçimde katılamamaktadırlar.*

*Ö-6: Bazı öğrenciler ben çizmeyi bilmiyorum veya kesmeyi bilmiyorum gibi cümleler kullanarak çalışmalara katılmak istemiyorlar.*

*Ö-14: Bazı öğrenciler arkadaşlarının yaptıkları çalışmaların aynısını yapıyorlar. Bu durum çocukların özgün çalışmalar yapmasına engel oluyor.*

Aynı tabloya göre öğretmenlerin çoğu sanat etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik, sınıf mevcutları azaltılmalı (f:6), öğrencilerin gelişim düzeylerine göre etkinlikler yapılmalı (f:5), öğrencilerin dikkat sürelerine uygun çalışmalar yapılmalı (f:3), öğrencilerin hayal güçleri

sınırlanmamalı (f:3) ve öğrencilerin yaş seviyelerine uygun malzemeler seçilmeli gibi öneriler geliştirmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçiren çalışmalar yapılmalı (f: 2), özgüven geliştiren etkinlikler seçilmeli (f: 2), sınıflara daha fazla yardımcı verilmeli (f: 2), kas geliştiren etkinlikler evde de desteklenmeli (f: 1), Öğrenciye önemsendiği ve sevildiği hissettirilmeli (f: 1), arkadaşlarının işlerine saygılı olma öğretilmeli (f: 1), özgün düşüncelerine yardımcı olunmalı (f:1) ve öğrenci merkezli çalışmalar yapılmalı gibi öneriler de geliştirmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

*Ö-1: Yapılacak etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasına ve hayal güçlerini geliştirmeye yönelik olmasına dikkat edilmeli.*

*Ö-2:Ailelerin ince motor becerileri geliştiren çalışmaları evde de desteklemeleri faydalı olacaktır.*

*Ö-6: Öğrencilerin çalışmaları yargulamadan değerlendirilmeli ve işlerinin önemsenip beğenildiğini hissettirmeliyiz.*

Araştırmanın ikinci alt amacı olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları okul idaresi kaynaklı sorunlar ve bu sorunlar için geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-4 de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin karşılaşmış oldukları okul idaresi kaynaklı problemler ve çözüm önerileri

Tema	Kod	f
<b>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde karşılaştıkları okul idaresi kaynaklı sorunlar</b>	Okul idaresi kaynaklı sorun yaşamıyorum	9
	Yapılan etkinliklerin sınıfı kirletmesinde şikayetçi olmak	2
	Gürültüden rahatsız olmaları	1
	Malzeme temin etmede yardımcı olmuyor	4
	Yapılan etkinliklere karşı çok ilgisizler	2
	Okul öncesi eğitim hakkında bilgi eksikliği	1
<b>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde karşılaştıkları okul idaresi kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri</b>	Çocukların seviyelerinin çok üstünde ürün bekleme	2
	Sorun yaşamadığımdan önerim yok	9
	Anasınıfları için M.E.B. maddi destek vermeli	3
	İdarecilerin odaları sınıflara uzak yerde bulunmalı	1
	Malzeme ve araç gereç temininde duyarlı olmalı	1
	İdarecilere Okul öncesi eğitimin önemi hakkında seminerler verilmeli	3

Tablo-4 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu, okul idaresi kaynaklı sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir (f:9). Ancak bazı öğretmenler, okul idaresinin gerekli malzeme temin etmekte yardımcı olmama (f:4), yapılan etkinliklere çok ilgisiz olma (f:2), yapılan etkinliklerin sınıfı kirletmesinden şikayetçi olma (f:2), çocukların seviyelerinin çok üstünde ürünler bekleme (f:2), gürültüden rahatsız olma (f:1), ve okul öncesi eğitim hakkında bilgisiz olma gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Ö-7: Bütün okulların imkanları aynı değil. Bizim sınıflarımızda da eksikliklerimiz oluyor ve okul idaresi bu eksiklikleri gidermede yardımcı olmuyor.*

*Ö-6: Okul idarecilerinin okul öncesi eğitim konusunda çok fazla bilgi eksikliği var. Erken yaş grubunun gelişim özelliklerini hiç bilmiyorlar.*

*Ö-10: Sınıfı ve duvarları temiz tutmamız gerektiği konusunda uyarılarda bulunarak, sanat etkinlikleri planlarını sınırlandırmaktadırlar.*

Aynı tabloya göre öğretmenlerin çoğu karşılaşmış oldukları okul idaresi kaynaklı problemlere, yönelik okul öncesi eğitim için Milli Eğitim Bakanlığı maddi destek vermeli (f:3), idarecilere okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirme seminerleri verilmeli (f:3), idarecilerin odaları sınıflara uzak yerlere taşınmalı (f:1) ve okul idaresi malzeme ve araç-gereç temini için daha duyarlı olmalı (f:1) gibi öneriler sunmuşlardır. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

*Ö-6: İdareciler erken çocukluk dönemi eğitimi ve özellikleri hakkında yeterli donanımı kazanabilecekleri eğitimlerden geçirilmelidir.*

*Ö-7: Okul idarecileri okul bütçesinden bir kısmını anasınıflarının eksiklerini gidermek için ayırmalı.*

*Ö-11: Milli Eğitim Bakanlığı sanat etkinlikleri için önemli bir bütçe ayırmalı. Her anasınıfına gerekli malzemeleri temin etmelidir.*

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları sınıf ortamı kaynaklı sorunlar ve bu sorunlar için geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-5 de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin karşılaşmış olduğu sınıf ortamı kaynaklı problemler ve çözüm önerileri

Tema	Kod	f
<b>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde karşılaştıkları sınıf ortamı kaynaklı sorunlar</b>	Sınıfların kalabalık olması	5
	Sınıfların sanat etkinliklerine uygun olmaması	4
	Materyal eksikliği	4
	Sınıfın dar olması	4
	Sanat köşesinin olmaması	3
	Sınıfın gürültülü olması	2
	Dış mekanda etkinlik yapma şansının olmaması	1
	Dışarıdan gelen sesler	1
<b>Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde karşılaştıkları sınıf ortamı kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri</b>	Sınıflarda geniş sanat köşeleri oluşturulmalı	5
	Sınıf mevcutları azaltılmalı	3
	Sanat atölyeleri olmalı	4
	Sınıflar geniş olmalı	4
	Etkinlik masalarının sayısı artırılmalı	3

Tablo-5 incelendiğinde sanat etkinliklerinde sınıf ortamı kaynaklı öğretmenlerin çoğu, sınıfları aşırı kalabalık olması (f:5), sınıfların sanat etkinliklerine uygun olmaması (f:4), materyallerin eksik olması (f:4), sınıfların dar olması (f:4) ve sınıflarda sanat köşesinin olmaması (f:3) gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğretmenler, sınıfın gürültülü olması (f:1), dış mekanda etkinlik yapma şansının olmaması (f:1) ve sınıfın çabuk kirlenmesi gibi sorunlarla da karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

*Ö-10: Sınıfımda sanat etkinliklerinde kullanabileceğim yeterli malzeme bulunmamaktadır. Bu nedenle farklı etkinlikler yapamıyorum.*

*Ö-11: Sınıfımın mevcudu çok kalabalık olduğundan dolayı öğrencilerle bire bir ilgilenemiyorum.*

*Ö-13: Sınıfım çok dar ve öğrencilerin boyama masaları da yetersiz. Bu durum sanat etkinliklerinde bana çok zorluk yaratıyor.*

*Ö-6: Sınıfın yeterince geniş olmaması, sanat etkinliklerinde öğrencinin rahat çalışmasını engelliyor.*

Aynı tabloya göre öğretmenler karşılaştıkları sınıf ortamı kaynaklı sorunlara yönelik, sınıflarda geniş sanat köşeleri oluşturulmalı (f:5), okul öncesi eğitim için okullarda sanat atölyeleri olmalı (f:4),

sınıflar geniş olmalı (f:4), sınıf mevcutları azaltılmalı (f:3) ve etkinlik masaları çoğaltılmalı gibi öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-12: Kesinlikle her sınıfın mevcudu 18 den fazla olmayacak şekilde düzenleme yapılmalıdır.

Ö-10: Her sınıfta imkanlar dahilinde bir sanat etkinlikleri köşesi oluşturulmalıdır.

Ö-2: Sınıfların dışında, sanat etkinliklerinin rahatça yapılabileceği donanımlı sanat atölyeleri oluşturulması çok iyi olur.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları veli kaynaklı sorunlar ve bu sorunlar için geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-6 da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin karşılaşmış oldukları veli kaynaklı problemler ve çözüm önerileri

Tema	Kod	f
Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde karşılaştıkları veli kaynaklı sorunlar	Öğrenciye malzeme temin etmeme	5
	Öğrenci çalışmalarını takdir etmeme	3
	Öğrencinin gelişim özelliklerinin çok üstünde ürün bekleme	4
	İşbirliği yapmaktan kaçınma	2
	Yapılan etkinlikleri olumsuz eleştirme	2
	Veli kaynaklı sorun yaşamıyorum	3
	Velilerin ilgisiz olmaları	4
	Okul öncesi eğitim konusunda bilgi eksikliği	3
	Çocukları yarıştırmama	1
	Yetenekleri pekiştirmeme	1
	Kalitesiz malzeme alma	1
	Öğrenciden kusursuz işler bekleme	1
	Sanat etkinliklerini gereksiz görme	7
	Sanata değer vermeme	1
Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerinde karşılaştıkları veli kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	Sanat etkinliklerinin önemini kavratma seminerler vermek	8
	Kullanılan malzemelerin bakanlık tarafından verilmesi	3
	Alınan malzemenin çocuğun derse katılımını etkilediğini kavratmak	2
	Çocuk gelişimi konulu seminerler vermek	4
	Öğrenciden kusursuz işler beklemenin yanlış olduğunu kavratmak	1
	Veliye sanatın önemi kavratılmalı	1
	Öğrencide özgüven artırıcı yaklaşım sergilemeli	2
	Okul-veli iletişimine katılmalarını sağlamak	3
	Velinin destekleyici tavır geliştirmesine yardımcı olmak	2

Tablo-6 incelendiğinde okul öncesi eğitimde karşılaşılan veli kaynaklı öğretmenlerin çoğu, velilerin sanat etkinliklerini gereksiz görmesi (f:7), öğrenciye malzeme temin etmemesi (f:5), öğrencilerin gelişim düzeylerinin çok üstünde ürün beklemesi (f:4), velilerin ilgisiz olması (f:4), öğrenci çalışmalarının takdir edilmemesi (f:3) ve okul öncesi eğitim hakkındaki bilgilerinin olmaması gibi problemlerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğretmenler velilerin, sanata değer vermeme (f:1), öğrencilerden kusursuz işler beklemesi (f:1), kalitesiz malzeme alması (f:1), çocukların yeteneklerini pekiştirmemesi (f:1) ve çocukları yarıştırmaması gibi konularda da sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-1: Veliler, öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalarda kusursuzluk aradıkları için öğrencilerin çalışmalarını takdir etmiyorlar.

Ö-7: Velilerle yaşadığım en büyük sıkıntı, velilerin çocuk gelişimi konusunda yetersiz bilgiye sahip olmalarıdır.

Ö-6: Veliler çocuklarını yarıştıyorlar adeta. Çocuklarının yaptıkları çalışmalarını diğer öğrencilerin çalışmalarını ile kıyaslayarak değerlendiriyor. Bu da çocukları olumsuz etkiliyor.

Yine aynı tabloya göre karşılaşılan veli kaynaklı sorunlara yönelik öğretmenlerin çoğu, velilere sanat etkinliklerinin önemini kavratma seminerleri verilmeli (f:8), çocuk gelişimi konulu seminerler verilmeli (f:4), etkinliklerde kullanılacak malzemeler bakanlık tarafından verilmeli (f:3) ve veliler okul-veli işbirliğine dahil edilmeli (f:3) gibi öneriler geliştirilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bazıları, alınan malzemenin öğrencinin derse katılımını etkilediğini belirtmeli (f:2), öğrencide özgüven artırıcı tavırlar sergilemeli (f:2), velide destekleyici tavır geliştirilmeli (f:2), veliye öğrenciden kusursuz işler beklemenin yanlış olduğu kavratılmalı (f:1) ve veliye sanatın önemi kavratılmalı (f:1), gibi öneriler de geliştirmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-9: Velilerin sanat etkinliklerinden beklentileri değerlendirilerek bu konuda seminerler verilmelidir.

Ö-12: Velilerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek tutum ve davranışlar içerisine girmeleri için eğitime tabi tutulmaları gerekir.

Ö-Velilere mükemmeliyetçi bir yaklaşım içerisinde olmalarının çocuklarının gelişimi açısından zararlı olduğunu kavratmalıyız.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin çoğu sanat etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini, küçük kas gelişimlerine yardımcı olduğunu, el becerilerini geliştirdiğini, hayal dünyalarını geliştirdiğini ve motor becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda, okulöncesi eğitimde sanat etkinliklerinde yapılan çalışmaların, o yaş dönemindeki çocukların küçük kas gelişimleri açısından oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim, Büyükalın Filiz ve Gökdemir (2018) de yaptıkları bir araştırmada, görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmaların ilkökul öğrencilerinin kas gelişimine yardımcı olduğunu belirterek benzer bulgulara ulaşmışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin bazıları, sanat etkinliklerinin öğrencilere özgün düşünme becerisi kazandırdığını, renk ve kavramları öğrettiğini, öz güvenlerini artırmaya yardımcı olduğunu, yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olduğunu, sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu, estetik görme becerisi kazandırdığını, paylaşmayı öğrettiğini, mutluluk verdiğini, sorumluluk almayı öğrettiğini, bilişsel gelişimlerine yardımcı olduğunu, görsel zekalarını geliştirdiğini, özgün ürünler ortaya koymalarına yardımcı olduğunu ve düşünüp karar verme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, sanat etkinliklerinde yapılan çalışmaların, çocukların çok yönlü gelişmelerine yardımcı olduğunu, özgüven ve kişilik gelişimleri üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin çoğu sanat etkinliklerinde öğrenci kaynaklı arkadaşlarının işlerini kopya etme, kas gelişim geriliği, öz güven eksikliği, aşırı hareketlilik ve çalışmaya isteksiz olma gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda sanat etkinliklerinde öğrencilere yapılan çalışmaların özgün ve kendi hayal dünyasını yansıtan çalışmaların önemini kavratmanın öneminden bahsetmenin faydalı olabileceği söylenebilir. Öte yandan çocukların ilgisini çeken ve çalışma isteklerini harekete geçiren çalışmalar yapılması faydalı olabilir. Okulöncesi sanat etkinliklerinde kil gibi yoğurma malzemelerinin kullanılması öğrencilerin etkinliklere katılma isteklerini olumlu etkileyebilir. Nitekim, Çapar (2006) da bir çalışmada, kille yapılan üçboyutlu çalışmalar sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin derste ilk kez kille çalıştıkları için, kille çalışmaktan zevk aldıklarını ifade etmiştir.

Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, makas gibi aletleri kullanamama, malzeme beğenmeme, çabuk sıkılma, malzeme paylaşamama, kesme işlemlerinde kontrolsüz olma, yönerge dışına çıkma ve yaratıcı olmama gibi durumlardan dolayı da sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğu sanat etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik, sınıf mevcutları azaltılmalı, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre etkinlikler yapılmalı, öğrencilerin dikkat sürelerine uygun çalışmalar yapılmalı, öğrencilerin hayal güçleri sınırlanmamalı ve öğrencilerin yaş seviyelerine uygun malzemeler seçilmeli gibi öneriler geliştirmişlerdir. Sanat derslerinde öğretmenin öğrencilerle bire bir ilgilenmesi oldukça önemlidir.

Sınıf mevcudu kalabalık olan bir sınıfta öğretmenin her öğrenciye zaman ayıramaması oldukça önemli bir problemdir. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının az olması sanat etkinliklerinin daha etkili yapılmasında önemli bir husus olduğu söylenebilir. Nitekim, Epstein (2001) de “Okul öncesi öğretmeni çocuklarla, çalışmalarında neler yaptıkları, bunları yaparken neler hissettikleri gibi konular hakkında konuşarak sanat etkinliklerini daha anlamlı hale getirebilir.” diyerek sanat etkinliklerinde öğrenci ile bire bir ilgilenmenin önemini vurgulamıştır. Aynı zamanda bazı öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçiren çalışmalar yapılmalı, özgüven geliştiren etkinlikler seçilmeli, sınıflara daha fazla yardımcı verilmeli, kas geliştiren etkinlikler evde de desteklenmeli, öğrenciye önemsendiği ve sevildiği hissettirilmeli, arkadaşlarının işlerine saygılı olma öğretilmeli, özgün düşüncelerine yardımcı olunmalı ve öğrenci merkezli çalışmalar yapılmalıdır gibi öneriler de geliştirmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu, okul idaresi kaynaklı sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler, okul idaresinin gerekli malzemeleri temin etmekte yardımcı olmaması, yapılan etkinliklere çok ilgisiz olmaları, yapılan etkinliklerin sınıfı kirlettiğinin belirtmeleri, çocukların seviyelerinin çok üstünde ürünler beklemeleri, gürültüden rahatsız olmaları ve okul öncesi eğitim hakkında bilgisiz olmaları gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Oysa sanat eğitimi, çocuğu içinde yaşadığı hayatı öğretmeye ve anlamlandırmaya yardımcı olan en önemli eğitim alanı olduğu bilinmektedir. Erbay (2013), da “*İnsanın kendini yönlendirmesi ve zenginleştirilmesi için yeni bir bütünü olarak gelişmesi, ancak sanatsal çabalarla mümkün olabilir.*” diyerek sanatın insan hayatındaki önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin çoğu karşılaşmış oldukları okul idaresi kaynaklı problemlere, okul öncesi eğitim için Milli Eğitim Bakanlığının maddi destek vermeli, idarecilere okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirme seminerleri verilmeli, idarecilerin odaları sınıflara uzak yerlere taşınmalı ve okul idaresi malzeme ve araç-gereç temini için daha duyarlı olmalı gibi öneriler sunmuşlardır.

Öğretmenler, sanat etkinliklerinde sınıf ortamı kaynaklı olarak çoğunlukla, sınıfların aşırı kalabalık olması, sınıfların sanat etkinliklerine uygun olmaması, materyal eksikliği, sınıfın dar olması ve sınıflarda sanat köşesinin olmaması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sanat etkinliklerinin amacına uygun bir şekilde yapılabilmesi için derslerin çalışmaya uygun bir ortamda yapılmasının son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz. Boyama, kesme –yapıştırma, kil çalışması ve alçı çalışması gibi etkinlikleri sınıf ortamında yapmak oldukça zor olabilir. Nitekim, Ertürk (2013) de bir çalışmada öğretmen görüşlerine başvurmuş olup benzer sonuçlara ulaşmıştır. Aynı zamanda bazı öğretmenler, sınıfın gürültülü olması, dış mekanda etkinlik yapma şansının olmaması ve sınıfın çabuk kirlenmesi gibi sorunlarla da karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenler karşılaştıkları sınıf ortamı kaynaklı sorunlara yönelik, sınıflarda geniş sanat köşeleri oluşturulmalı, okul öncesi eğitim için okullarda sanat atölyeleri olmalı, sınıflar geniş olmalı, sınıf mevcutları azaltılmalı ve etkinlik masaları çoğaltılmalı gibi öneriler geliştirilmiştir. Görsel sanatlar dersinde ise yapılan etkinliklerin daha verimli geçmesi amaçlanıyorsa, derslerin atölyelerde veya etkinlikler için uygun duruma getirilmiş sınıflarda yapılması önemlidir denebilir. Nitekim, Batur (2010) ‘ da yaptığı yüksek lisans çalışmasında “*Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, dış etkilerin tüm olumsuzluklarına rağmen, iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı, iyi bir planlama, uygun ve yerinde bir program ve alanında uzman öğretmenlerin çabalarıyla her şartta ve koşulda amaçlarını gerçekleştirebilir.*” diye bir sonuca ulaşmıştır. Bu ifade de araştırmancının bu sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi eğitimde karşılaşılan veli kaynaklı sorunlara yönelik öğretmenlerin çoğu, velilerin sanat etkinliklerini gereksiz görmesi, öğrenciye malzeme temin etmemesi, öğrencilerin gelişim düzeylerinin çok üstünde ürün beklemesi, ilgisiz olmaları, öğrenci çalışmalarının takdir edilmemesi ve okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi yetersizliği gibi problemlerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Sanat dersleri öğrencilerin duyarlı ve duygusal birer birey olarak yetişmelerine imkan sağlayan derslerdir. Ünver (2002)’e göre, veliler eğitim ve öğretim sürecinde, çocuklarını sadece akıl ve zeka yönünden geliştiren derslere önem verirlerken, onların duygusal yönlerini geliştiren sanat derslerini ihmal ettiklerinin farkında değillerdir. Bu yaklaşımlarıyla velilerin, sanat etkinliklerinin, topluma medeni, kültürlü ve bilinçli insanlar yetiştirmek için en gerekli derslerden biri olduğu bilincinde olmadıklarını söyleyebiliriz. Aynı zamanda bazı öğretmenler velilerin, sanata değer vermemesi, öğrencilerden

kusursuz işler beklemesi, kalitesiz malzeme alması, çocukların yeteneklerini pekiştirmemesi ve çocukları yarıştırması gibi konularda da sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Karşılaşılan veli kaynaklı sorunlara yönelik öğretmenlerin çoğu, velilere sanat etkinliklerinin önemini kavratma seminerleri verilmeli, çocuk gelişimi konulu seminerler verilmeli, etkinliklerde kullanılacak malzemeler bakanlık tarafından verilmeli ve veliler okul-veli işbirliğine dahil edilmeli gibi öneriler geliştirilmiştir. Buyurgan ve Buyurgan (2012)'a göre “*Sanat eğitimi, insanın genel eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yaygın biçimde düşünüldüğü gibi, sanat eğitimi yalnızca yeteneklilerin eğitimi için bir “lüks” değil, herkes için gerekli bir kişilik eğitimidir.*” Bu bağlamda velilere yapılan sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli rol oynayan, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği bilinci kazandırılması faydalı olacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin bazıları, alınan malzemenin öğrencinin derse katılımını etkilediğini belirtmeli, öğrencide özgüven artırıcı tavırlar sergilemeli, velide destekleyici tavır geliştirilmeli, veliye öğrenciden kusursuz işler beklemenin yanlış olduğu kavratılmalı ve veliye sanatın önemi kavratılmalı, gibi öneriler de geliştirmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- 1- Sanat etkinliklerinde öğrencilerin hayal dünyalarını harekete geçirecek eğlenceli etkinliklere yer verilmesi faydalı olacaktır.
- 2- Öğrencilere, sanat etkinlikleri için gerekli malzemelerin sene başında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmelidir.
- 3- Okul idarecilerine, okul öncesi eğitimde sanat etkinliklerinin gerekliliği ve önemi konusunda seminerler verilmelidir.
- 4- Her okulda imkanlar dahilinde bir sanat atölyesi yapılmalı veya her sınıfa geniş sanat köşeleri yapılmalıdır.
- 5- Velilere okul öncesi eğitimde sanat etkinliklerinin gerekliliği ve önemi konusunda seminerler verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Batur, M. (2010). *İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar öğesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buyurgan, S., & Mercin, L. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Görsel Sanatlar Derneği Yayınları-2
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Diğler, M. (2018). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children*, 56(3), 38-43.
- Erbay, M. (2013). *Sanat eğitimi üzerine*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erkut, D. (2016). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Gökdemir, M., A., & Büyükalın, Filiz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Mardin örneği). *Turkish Studies*, 13(19), 775-793.
- Kacar, B. (2010). *İlköğretim okullarına yönelik seramik eğitimi program önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (USA): Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: SAGE.
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: SAGE.

- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kurumları*. İstanbul: Ütopya Yayınları.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yağcı, M. (2007). *Yöresel kültür farklılıklarının 7-9 yaş grubu çocuklarının resimlerine yansımaları (Ankara ve Mardin illeri örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın-Ağgöl, F., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Problems Encountered by Preschool Education Teachers in Art Activities and Solution Offers (Mardin Sample)

Mehmet Ali Gökdemir<sup>1†</sup>

<sup>1</sup>Dicle University

### Extended Abstract

**Introduction:** Today, art has a very important place in human life. If art education has a very important place in educating sensitive and modern individuals, this education should be given a very serious importance from the pre-school period. Art education in the preschool education program is given under the name of “Art Activities” with other activities. Art activities are a good observation area for us to recognize the child, to explore their abilities and to evaluate their development by providing a free environment in which the child can reflect his inner world, thoughts and feelings. The aim of the art activities in the context of art education in preschool is to support the creativity and development of the child, to gain aesthetic sensitivity and artistic perspective (Erkut,2016). In this study, it is aimed to determine the problems and solutions of preschool education teachers encountered in art activities. The research is important in terms of identifying the problems encountered by preschool education teachers in art activities and developing solutions to these problems. At the same time, it is important to consider whether the art activities are carried out efficiently or not. The problem state of this research is What are the problems faced by the classroom teachers in the visual arts class and what are the solutions to these problems?

Sub-problems of research are:

- 1- What are the problems related to the problems encountered by the pre-school education teachers?
- 2- What are the problems caused by the school administration and the solutions offered by pre-school education teachers in art activities?
- 3- What are the problems and solutions for pre-school education teachers?
- 4- What kind of problems and solutions are the problems that the pre-school teachers encounter in their art activities?

**Method:** In this study, in order to determine the problems encountered by teachers in art activities in pre-school education and their solution suggestions based on these problems, phenomenological pattern is used for qualitative research designs. Patton (2002) stated that it is necessary to work with primary individuals who can reflect the phenomenon. For this reason, the research was conducted with preschool teachers who were thought to be able to clearly reflect the problems they encountered in the art activities of preschoolers and their solution suggestions. The participants of the study consisted of 14 teachers working in different schools in the province of Mardin in the academic year of 2018-2019. In the data collection, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. After examining the literature, the form was prepared by taking opinions of four kindergarten teachers. Descriptive analysis was used to analyze the data.

**Results:** As a result of the study, most of the teachers stated that art activities improve students' creativity, help small muscle development, develop hand skills, develop imagination and develop motor skills. Teachers stated that students experienced some problems such as copying their work, not helping the school administration to provide the necessary materials, overcrowding classes, not being suitable for arts activities, and seeing parents' art activities as unnecessary. Most of the teachers gave the recommendations like; class adsum should be reduced, Ministry of Education should provide financial support for the pre-school education to provide materials, information seminars on pre-school education should be given to administrators, wide art corners should be created in classrooms. There should be art workshops in schools for pre-school education and seminars should be given to parents about the importance of art activities. have been developed by most of teachers for the problems they encountered in art activities.

**Key words:** Preschool Education, Art Activities, Art, Education

<sup>†</sup>Corresponding Author: Mehmet Ali GÖKDEMİR, Dicle University Art and Design Faculty, Sur / Diyarbakır, maligokdmr@gmail.com



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **Cheating in the Exams Attitudes, Opinions and Self- Esteem of Classroom Teachers' Students**

**Songül Tümkaya<sup>1</sup>**  
<sup>1</sup>Çukurova University

#### **To cite this article:**

Tümkaya, S. (2019). Cheating in the exams attitudes, opinions and self- esteem of classroom teachers' students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 15-34. Doi: 10.33710/sduijes.594952

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kopya Çekme Tutumları, Görüşleri ve Benlik Saygısının İncelenmesi

### Cheating in the Exams Attitudes, Opinions and Self- Esteem of Classroom Teachers' Students

Songül Tümkaya<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Çukurova Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0003-0140-4640

Geliş Tarihi: 22/07/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 28/08/2019

#### Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik değişkenler ile kopya çekmeye ilişkin tutumları, görüşleri ve benlik saygısı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 481'i kız, 253'ü erkek olmak üzere toplam 734 öğrenci katılmıştır. Ölçme araçları olarak; Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği, Kopya Çekmeye İlişkin Görüşler Anketi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet ile kopya çekme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kopya çekmeye ilişkin olumsuz tutumlarının arttığı anlaşılmıştır. Lisedeleyen kopya çeken öğrencilerin, çekmeyenlere göre üniversitede daha olumlu bir kopya çekme tutumuna sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca genel not ortalaması yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre kopya çekme tutumları daha olumsuz bulunmuştur. Öğrencilerin kopya çekme tutumları ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenliği, Kopya çekme tutumları, Benlik saygısı

#### Abstract

It was aimed to investigate whether there is a relation between some socio-demographic variables and the attitudes of students about cheating in the exam, opinions and self-esteem levels in this study. This research is a descriptive study in the relational screening model. Students of Çukurova University Primary School Teaching Department formed the sample of the research. A total of 734 students, 481 female and 253 male, participated in the research. As measurement tools; Attitude Scale for Cheating, Opinion Survey regarding Cheating, and Rosenberg Self-Esteem Scale were used. When the results of the research were investigated, it was seen that there was no significant difference between the students' gender and cheating attitudes. It was observed that when the class level increased, the negative attitudes of the students towards cheating in the exam went up at the same time. It was found that students who cheated on exams in high school had a more positive attitude of cheating in college than those who did not. In addition, students with a high GPA were found to be more negative attitude compare than those who had a low GPA. There was no significant relationship between students' attitudes towards cheating and self-esteem.

**Key words:** Classroom Teachers, Cheating attitudes, Self-esteem

\*İletişim: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, Çukurova Üniversitesi, stumkaya@cu.edu.tr

## GİRİŞ

Günümüzde kopya çekme ilkokuldan başlayıp üniversiteye kadar devam eden ve hatta lisansüstü eğitime kadar ulaşan önemli bir sorun haline gelmiştir. Kopya çekme, yalnızca ülkemizde değil tüm dünyada öncelikli bir eğitim problemi olarak görülmektedir.

Tüm dünyada gözlenen kopya çekme ya da akademik usulsüzlük oranlarının gittikçe artması araştırmacıları bunlarla ilişkili olan faktörleri belirlemeye yöneltmiş ve kopya çekmenin çok farklı değişkenlerin etkisiyle ortaya çıkan karmaşık bir davranış olduğunu göstermiştir (McCabe & Trevino, 1993). Yapılan araştırmalarda cinsiyet (Ahmadi, 2012; Arslantaş & Acar, 2008; Çetin, 2007; Dodeen, 2012; Fisher & Brunell, 2014; Keçeci, Bulduk, Oruç & Çelik, 2011; Lin & Wen, 2007; Molnar & Kletke, 2012; Özden & Özdemir Özden, 2015; Wei, Chesnut, Bernard-Brak & Schmidt, 2014; Yang, Huang & Chen, 2013), sınıf düzeyi/yaş (Brown & Weible, 2006; Finn & Frone, 2004; Keçeci vd., 2011; Schmelkin vd., 2008), akademik başarı (Ahmadi, 2012; Brown & Weible, 2006; Burrus, McGoldrick & Schuhmann, 2007; Iyer & Eastman; 2006; Olafson, Schraw, Nadelson, Nadelson & Kehrwald, 2013) ve öğrenim görülen program (Akbulut, Uysal, Odabaşı & Kuzu, 2008; Eret & Ok, 2011; McCabe & Trevino 1997; Park, 2003) sıklıkla çalışılan ve kopya çekmeyle ilişkilendirilen demografik değişkenler olarak saptanmıştır. Eğitsel olarak da en çok; olumsuz öğretmen tutumları, ezberci eğitim, anne ve babaların yüksek başarı beklentisi, verimli çalışma alışkanlıklarının kazandırılmamış olması ve sınıfların kalabalık olması gibi değişkenlerin ele alındığı dikkat çekmektedir (Er & Gürkan, 2011).

Eğitsel anlamda kopya, bireyin bilgi, belge ve materyali başarısızlığı engelleyecek ya da başarılı olma amacına hizmet edecek biçimde usulsüzce elde ederek kullanmasıdır (Çetin, 2007). Kopya çekme hem ahlaki olarak hem de değerlendirme açısından önemli bir sorun oluşturmaktadır. Öğretmen adayının kopya çekme davranışı etik açıdan ele alındığında öğretmenlerden beklenen dürüstlük, özveri ve sabır gerektiren özellikler ile kopya çekme davranışının çeliştiği söylenebilir.

Nedeni ne olursa olsun; bireyin kendi eğitim ve öğretimi için gerekli çabayı göstermemesi, elde ettiği başarıda etik davranmayı benimsememesi ve öğrenmek için çaba sarf etmek yerine kopya çekmeyi tercih etmesi, o bireyin öğretmenlik yeterliliğinin tartışılması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bu tür tutum ve davranışların en önemli olumsuz sonucu ise “ileride toplum yaşamında devam ettirilecek bir yolsuzluklar zincirinin ilk halkası” oluşudur(TÜBA, 2002). Bir davranış olarak kopya çekme, bir yandan öğrencinin gerçek öğrenmesini ve başarıyı tatmasını engellerken, diğer yandan öğrencinin suçluluk duygusuyla birlikte, kendi iç dünyasıyla çatışmasına sebep olmaktadır. Ayrıca kopya, sınıfın gerçek başarısının belirlenmesini zorlaştırmakta ve bu yönde bir belirsizlik oluşturmaktadır(Çetin, 2007 s.129).

Üniversite öğrencileri arasında sınav ve ödevlerde kopya çekme ve diğer akademik usulsüzlük biçimlerine sıkça rastlandığı ve bunların giderek yaygınlaştığını gösteren yurtiçi ve yurtdışı pek çok çalışma bulunmaktadır. Yurtdışında farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda yaklaşık olarak öğrencilerin yarısının kopya çektiği ve değişen oranlarda bir kez veya daha fazla akademik usulsüzlük içeren bir davranış gerçekleştirdiği bulunmuştur(Ledesma, 2011; Lin & Wen, 2007; McCabe, Butterfield & Trevino, 2006). Bu araştırmalar farklı ülkelerde de kopyanın yaygın bir şekilde çekildiğini ve kopya çekmede olumsuz öğretmen tutumları, ezberci eğitim ve yeterli düzeyde çalışmama gibi nedenlerin etkili olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları ile yabancı ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Yurtiçindeki çalışmalar incelendiğinde kopya çekmeye ilişkin araştırmaların daha çok lise ve üniversite öğrencilerinin davranışları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Üniversitede; polis okulu, tıp (Semerci, 2004; Semerci & Sağlam, 2005), tarih, ilahiyat, beden eğitimi, fen bilgisi, ilköğretim matematik, İngilizce, sınıf öğretmenliği öğrencileri ve diğer öğretmen adaylarıyla (Dam, 2013; Demir & Arcagök, 2013; Eraslan, 2011; Kaymakcan, 2002; Küçüktepe & Küçüktepe, 2012; Özyurt & Eren, 2014; Soytürk, Tepeköylü-Öztürk, Topuz & Yetim, 2015; Ünlü & Eroğlu, 2012; Ünver, Çavuşoğlu & İslamoğlu, 2014) çalışıldığı anlaşılmıştır. Ülkemizde kopya

çekmeye ilişkin yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde genel olarak, kopya çekme sıklığı, türleri veya kopya çekmeyi etkileyen nedenler üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Çalışmalarda, çoğunlukla kopya çekme davranışının; demografik değişkenler, akademik başarı/kazanç, akademik sahtekârlık, akademik erteleme, öz- yeterlilik, motivasyon ile ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Kopya algısını; mükemmeliyetçilik, sosyal bağlılık, ahlaki değerler, mesleğe yönelik tutum, devamsızlık durumu ve benlik saygısıyla ilişkilendiren araştırmaların ise birer tane olduğu görülmüştür(Kapıkıran, 2005; Özgüngör, 2008; Soytürk vd., 2015).

Kişilik gelişiminde; toplum içinde yer edinmek, kimlik oluşturmak, yeni bir ortama uyum sağlamak, yeni arkadaşlar ve çevre edinmek yönünden üniversite yılları önemlidir. Bu yıllar, aileden ayrı kalmak, farklı arkadaş çevresi ve ortama girmek, bağımsız ve başarılı olmak gibi pek çok stres faktörünü de beraberinde getirmektedir(Erdoğan vd., 2005). Ayrıca, üniversite yılları benlik ve özgüven duygularının gelişimlerinde bir geçiş süreci olması açısından da öne çıkmaktadır. James'e göre benlik, bireyin kendisi hakkında düşündükleri ve söyleyebileceği her şeydir(Akt., Özen & Gülaçtı, 2010: 22). Benlik saygısı ise, bireyin kendi kararlarıyla ilgili olan olumlu ve olumsuz davranışlara dayanmaktadır. Benlik saygısı yüksek olan bireyler kendilerine değer verir, takdir eder, onaylar, kendilerine güvenir ve kişiler arası olumlu ilişkiler geliştirir. Düşük benlik saygısına sahip olan bireyler ise, hedef koymaktan korkar, dikkat çekmek istemez, reddedilmekten korkarlar (Öz, 2010: 76).

Benlik saygısını global ve özel (akademik) olmak üzere ikiye ayıran Rosenberg ve arkadaşları (1965) global benlik saygısının daha çok "psikolojik iyilik hali" ile ilgili olduğunu, özel (akademik) benlik saygısının ise "okul veriminin" çok iyi bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle kopya çekme davranışı ile benlik saygısının incelenmesi önem kazanmaktadır. Bireylerin kendilerini algılama biçimleri ve yeterlilik duygusu benlik saygısının temelini oluşturur. Benlik saygısı düşük olan kişiler yeteneklerine çok az değer verirler ve başarılarını çoğu zaman inkar ederler(Oktan & Şahin, 2010). Kişilik gelişiminde önemli bir rol oynayan benlik saygısı kavramı "kendini olduğundan daha üstün ya da aşağı görmeden kendini değerli, olumlu, sevilmeye ve beğenilmeye değer bulmak, kendinden memnun olmak" şeklinde tanımlanmaktadır (Yörükoğlu, 2007). Bireyin kendi benliği ile özdeşleşmesi, bunun anlamlı olması, temel psikolojik ihtiyaçlarının doğuştan gelen yetenekleri ve yaşantılarıyla tutarlı ve başarılı bir şekilde sürmesi, benlik saygısının her dönemde artarak olumlu bir şekilde devam ettiğinin göstergesidir. Ancak, özellikle geç ergenlik dönemi bu kavramın pekiştiği dönemdir (Erikson, 1959 Akt. Özkan, 1994).

Ergenlikten yetişkinliğe geçme döneminin sıkıntılarını yaşayan üniversite öğrencilerinin bir kısmı, aynı zamanda, sosyokültürel çevrenin değişimi, yakınlarından uzak kalma, yeni arkadaşlar edinme, barınma, ekonomik sorunlar, yalnızlık, amaçlarını gerçekleştirme veya gerçekleştirilememesi, toplu yaşama alışma vb. pek çok sorunla baş başa kalmaktadır. Bu tür sosyal, kültürel ve ekonomik değişiklik gençleri ruhsal açıdan olumsuz etkileyebilmektedir. Bu dönemde değişimlere uyum bazı kişisel faktörlere de bağlı olarak başarılı ya da başarısız bir şekilde gerçekleşebilecektir (Kerkmann, Lee, Lown, & Allgood, 2000; Şahin, Fırat, Zoraloglu, & Açıkgoz, 2009). Üniversite gencinin benlik algısının oluşması ve benlik saygısının gelişmiş olması hem akademik başarı hem de gelecekte meslek yaşantısında başarı için önemli bir konudur. Gelecek kaygısı nedeniyle üniversite öğrencilerinin bir an önce mezun olup iş sahibi olmak istemeleri başarısızlığa tahammülü azaltmakta ve başarısızlığı bir zayıflık olarak görmelerine neden olabilmektedir. Bu yüzden kopya çekme davranışı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Ayrıca, yıllardır incelenen ve incelenmeye devam edilen kopya çekme davranışı eğitimde alınan birçok yeni kararlara rağmen halen devam etmektedir. Bu da öğrenciyi kopyaya iten nedenlerin hala devam ettiğini göstermektedir. Kopya çekmenin yalnızca ders başarısını değil, bireyin yaşamındaki diğer davranışlarını etkileyeceği ve bu eylemin bireyin ahlaki gelişimindeki eksiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir(Akdağ & Güneş, 2002). Lickona (1991) kopya çekme davranışını öğrencilerin; öğrenciler-öğretmenler ve toplumla ilişkileri çerçevesinde ele alarak, bu davranışın ahlakla ilişkisini ortaya koymuştur. Kopya çekme davranışının, ahlaki bir davranış olmadığı; hak yeme, dürüst olmama, hakkı olmayanı alma gibi ahlaki olmayan sonuçlara yol açtığı söylenebilir. Lickona, kopya çeken bireyin, gurur duyulmayacak bir davranışla elde ettiği başarı sonucunda özsaygısının düşük olacağını, bilmediği halde sınavlarda daha

fazlasını yaparak insanları aldatacağını, öğretmenin güvenini kaybedeceğini ve öğretmen ile sınıf arasındaki güveni zedeleyeceğini, kopya çekmeyen bütün insanların hakkını yiyeceğini, okulda iken kopya çekenin sonraki yaşamında daha kolay sahtekârlık yapacağını belirterek, kopya çekmenin yanlış bir davranış olduğunu ifade etmiştir (Akt. Ay & Çakmak, 2015: 142). Aslında, kopya çekme ahlaki bir davranış olduğu kadar kişisel bir davranışı da ifade etmektedir. Bu nedenle kopça çekme davranışı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği daha fazla çalışmalara ihtiyaç vardır. Belirtilen bu gerekçeler nedeniyle araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin demografik değişkenler ile kopya çekme davranışı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler ile ayrıca buna yol açan nedenlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik değişkenler ile kopya çekmeye ilişkin tutumları, görüşleri ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmada, örneklem seçimine gidilmemiş tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırma Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören toplam 734 sınıf öğretmenliği öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %65,5'ini (481) kadın, %34,5'ini (253) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin yaş ortalaması 20'dir. Öğrencilerin %55,7'si (409) 18 – 20 yaşında, %27,2'si (273) 21 – 23 yaşında, %5,9'u (43) 24 – 26 yaşında, %1,2'si (9) 27 ve üstü yaşındadır.

### Veri Toplama Araçları

#### *Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği*

Araştırmada kopya çekmeye ilişkin tutumları ölçmek için Semerci (2003) tarafından geliştirilen “Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçek, 37'si olumlu ve 30'u olumsuz olmak üzere 67 maddeden oluşmaktadır. Ölçek derecelenmesi şu şekilde yapılmıştır: “Hiç katılmıyorum: 1”, “Çoğunlukla katılmıyorum: 2”, “Kısmen katılıyorum: 3”, “Çoğunlukla katılıyorum: 4” ve “Tamamen katılıyorum: 5”'tir. Beşli likert tipi olan bu ölçekten elde edilen düşük puan kopya çekmeye ilişkin tutumun olumlu olduğunu, yüksek puan ise kopya çekmeye ilişkin tutumun olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.87, Bartlett testi 16059.3 ve Cronbach alpha 0.96 bulunmuştur (Semerci, 2003).

Ayrıca, uzman görüşüne dayalı olarak hazırlanan 14 seçmeli ve bir açık uçlu sorudan oluşan bir ankette yararlanılmıştır. Bu anket Külahçı'nın (1996) kullandığı anket sorularının aynısıdır.

#### *Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği*

Öğretmen adaylarının, benlik saygılarını ölçmek için Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş, ülkemizde Çuhadaroğlu (1986) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş olan Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik kat sayısı 0.71, güvenilirlik katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur. Guttman ölçüm şekline göre düzenlenmiş olan ölçeğin 10 maddeden oluşan ilk bölümü kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanlar; 0-1 puan yüksek, 2-4 puan orta, 5-6 puan düşük benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Puan yükseldikçe benlik saygısı düşmektedir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada bağımsız gruplar t testi, tek yönlü ANOVA ve ilişki analizinde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın kaynağının belirlenmesinde LSD testinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### 1. Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Kopya Çekme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kopya çekme davranışlarına ilişkin bulgular araştırma amacına uygun olarak sıralanmıştır. Tablo 1’de sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarından elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Ölçme araçları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kopya çekmeye İlişkin Tutum	Kız	481	2.98	.756	.003	.998
	Erkek	253	2.97	.774		
Benlik Saygısı	Kız	481	1.40	.53	-2.31	.021
	Erkek	253	1.51	.61		

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, cinsiyet ile kopya çekme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı; benlik saygılarına göre ise anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $t_{(732)} = -2.31$ ,  $p < 0.05$ ). Kız öğrencilerinin benlik saygıları erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 2’de sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarından elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Ölçme araçları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	LSD
Kopya çekmeye İlişkin Tutum	Birinci Sınıf	179	2.85	.767	5.096	.002	1<2<3<4
	İkinci Sınıf	179	2.92	.728			
	Üçüncü Sınıf	198	2.96	.775			
	Dördüncü Sınıf	178	3.15	.750			
Benlik Saygısı	Birinci Sınıf	179	1.54	.583	4.277	.005	4<3<2<1
	İkinci Sınıf	179	1.45	.552			
	Üçüncü Sınıf	198	1.44	.582			
	Dördüncü Sınıf	178	1.33	.505			

Tablo 2’de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, sınıf düzeyi ile kopya çekmeye ilişkin tutumları ( $F_{(3,730)} = 5.096$ ,  $p < 0.05$ ) ve benlik saygıları ( $F_{(3,730)} = 4.277$ ,  $p < 0.05$ ) arasında anlamlı farklar olduğu anlaşılmaktadır. LSD sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça kopya çekmeye yönelik olumsuz tutumlarının arttığı, bir başka deyişle kopya çekme oranlarının azaldığı söylenebilir. Aynı şekilde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin benlik saygılarının da yükseldiği görülmektedir.

Tablo 3’de sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lisede kopya çekme durumuna göre kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarından elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarının lisede kopya çekme durumuna göre t-testi sonuçları

Ölçme Araçları	Lisede Kopya Çekme	N	$\bar{X}$	S	t	p
<b>Kopya Çekmeye İlişkin Tutum</b>	Evet	511	2.76	.719	13.464	.000
	Hayır	223	3.46	.618		
<b>Benlik Saygısı</b>	Evet	511	1.45	.557	.641	.522
	Hayır	223	1.42	.570		

Tablo 3 incelendiğinde lisedeyken kopya çeken sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, çekmeyenlere göre tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve lisede kopya çekenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ( $t_{(732)}=13.464, p>0.05$ ). Buna karşın benlik saygısı arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4’de sınıf öğretmenliği öğrencilerinin genel not ortalamasına göre kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarından elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve benlik saygısı puanlarının genel not ortalamasına göre ANOVA sonuçları

Ölçme Araçları	Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	LSD
<b>Kopya Çekmeye İlişkin Tutum</b>	1.51-2.00	130	2.65	.770	16.935	.000	1<2<3<4
	2.01-2.50	255	2.90	.696			
	2.51-2.99	219	3.08	.713			
	3.00-3.49	130	3.25	.824			
<b>Benlik Saygısı</b>	1.51-2.00	130	1.61	.591	6.208	.000	4<3<2<1
	2.01-2.50	255	1.45	.579			
	2.51-2.99	219	1.36	.517			
	3.00-3.49	130	1.38	.532			

Tablo 4’de sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, genel not ortalamalarına göre kopya çekmeye yönelik tutumları ve benlik saygılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. LSD analizi, genel not ortalaması düşük olan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarına göre kopya çekmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde genel not ortalaması düşük olan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, yüksek olan öğretmen adaylarına göre benlik saygıları daha düşük bulunmuştur.

## 2. Öğrencilerin Kopya Çekme Nedenlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde kopya çekme nedenlerine ilişkin görüşlere yönelik bulgular sırasıyla verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Öğrencilerin kopya çekmesini etkileyen en önemli faktör nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

1-Size Göre Öğrencilerin Kopya Çekmesini Etkileyen En Önemli Faktör Nedir?	f	%
Çalışmanın (dersin ) sevilmemesi	72	9.8
<b>Sistemli çalışma alışkanlığının kazanılmamış olması</b>	<b>115</b>	<b>15.7</b>
Çalışma ortamının iyi olmaması, yeterince çalışılmaması	44	6.0
<b>Öğrencilerin öğrenmeden çok nota önem vermesi</b>	<b>397</b>	<b>54.1</b>
Diğer arkadaşlarının etkisi altında kalması	7	1.0
Öğrenilenlerin işe yaramayacağına inanılması	31	4.2
Öğrencilerin kendine olan güvensizliği, kopya olmadan yapamayacağı düşüncesi	68	9.3
<b>Toplam</b>	<b>734</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, kopya çekmesini etkileyen en önemli faktörler olarak; Birinci sırada %54.1 ile “öğrencilerin öğrenmeden çok nota önem vermesi”, ikinci sırada %15.7 ile “sistemli çalışma alışkanlığının kazanılmamış olması” şeklinde ifade edilmiştir.



Tablo 6. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “En çok hangi sınavlarda kopya çekilmektedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>2-Size Göre En Çok Hangi Sınavlarda Kopya Çekilmektedir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ara sınavlarda (vizelerde)	57	7.8
<b>Final sınavlarında</b>	<b>142</b>	<b>19.3</b>
<b>Her ikisinde</b>	<b>491</b>	<b>66.9</b>
Hiç birinde	44	6.0
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, en çok kopya çekildiğini düşündüğü sınavları sırasıyla; %66.9 oranda “her ikisi (ara sınav ve final)”, %19.3 ile yalnızca “final” olarak bildirmişlerdir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Öğrenciler en çok hangi sınav türlerinde kopya çekmektedirler?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>3-Size Göre Öğrenciler En Çok Hangi Sınav Türlerinde Kopya Çekilmektedir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Klasik (yazılı yoklamalarda), uzun cevaplı sınavlarda	127	17.3
<b>Çoktan seçmeli testlerde</b>	<b>384</b>	<b>52.3</b>
Ders dışında yapılan ödevlerde ve projelerde	16	2.2
<b>Hepsinde</b>	<b>202</b>	<b>27.5</b>
Hiçbirinde	5	0.7
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yarısından çoğu (%52.3) en çok “çoktan seçmeli testlerde”, %27.5 ise “hepsinde” kopya çekildiğini düşündüğünü belirtmişlerdir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Öğrenciler kopya çekmede en çok hangi yollara başvurumaktadırlar?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>4-Size Göre Öğrenciler Kopya Çekmede En Çok Hangi Yollara Başvurmaktadırlar?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Başkasının kağıdına bakmak</b>	<b>293</b>	<b>39.9</b>
Sınav anında biriyle konuşmak	58	7.9
Kopyalık hazırlamak	151	20.6
<b>Duvar veya sıra üzerine yazmak</b>	<b>214</b>	<b>29.2</b>
Başka...	18	2.5
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, kopya çekmede en çok başvurulan yolların; %39.9 ile “başkasının kağıdına bakma” ve %29.2 ile “duvara veya sıra üzerine yazma” olduğunu ifade etmişlerdir. Başka seçeneğine ise “cep telefonu” açıklaması yazılmıştır.

Tablo 9. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Kopyayı önlemede aşağıdakilerden hangisi en fazla etkili olabilir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>5- Size Göre Kopyayı Önlemede Hangisi En Fazla Etkili Olabilir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Öğretim elemanlarının öğrencilere dostça yaklaşması ve onlara yakın olması</b>	<b>59</b>	<b>8.0</b>
Öğretim elemanlarının puanlamada dürüst olduğuna güvenilmesi	43	5.9
Öğrencilerin ahlaki duygularına hitap edilmesi, kopyanın kötülüğünün açıklanması	50	6.8
Öğrencilerin birbirlerini kontrol etmeleri ve kopya çeken haber vermeleri gerektiğini kabul etmeleri	14	1.9
<b>Ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin kullanılması</b>	<b>568</b>	<b>77.4</b>
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, kopyayı önlemede en etkili yöntem olarak büyük bir çoğunlukla (%77.4) “ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin kullanılmasını” önermişlerdir. İkinci sırada “öğretim elemanlarının öğrencilere dostça yaklaşması ve onlara yakın olması (%8.0)” gerektiğini dile getirmişlerdir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Sınavlar nasıl yapılırsa kopya çekme önenebilir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>6- Size Göre Sınavlar Nasıl Yapılırsa Kopya Çekme Önenebilir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Sınavlarda birden fazla grup soru formu hazırlanır</b>	<b>322</b>	<b>43.9</b>
Öğrencilerin yerlerinin öğretim elemanı tarafından belirlenirse	53	7.2
Sınavlardan önce öğrencilerin sınav salonlarına girmesine izin verilmezse	56	7.6
Öğrenciler aralıklı oturtulursa	84	11.4
<b>Görevliler titiz davranır</b>	<b>219</b>	<b>29.8</b>
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, yapılışı açısından, “sınavların birden fazla grup soru formu şeklinde hazırlanması” (%43.9) ve “görevlilerin titiz davranması” (%29.8) sonucunda kopyanın daha çok önenebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 11. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Size göre kopya çekerken yakalanan öğrenciye nasıl bir ceza verilmelidir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>7- Size Göre Kopya Çekerken Yakalanan Öğrenciye Nasıl Bir Ceza Verilmelidir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kopya çekerken yakalanan öğrenci sınıf tekrarı yapmalıdır	98	13.4
<b>Kopya çekerken yakalanan öğrenci o dersten tekrara kalmalıdır</b>	<b>391</b>	<b>53.3</b>
<b>Kopya çekerken yakalanan öğrenciye uzaklaştırma cezası verilmelidir</b>	<b>152</b>	<b>20.7</b>
Kopya çekerken yakalanan öğrencinin üniversiteyle ilişkisi kesilmelidir	10	1.4
Başka...	83	11.3
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yarıdan fazlası (%53.3) kopya çekerken yakalanan öğrencinin “o dersten tekrara kalması” şeklinde bir ceza alması gerektiğini belirtirken, % 20’lik bir oranı ise “öğrenciye uzaklaştırma cezası” verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Bölüm dersleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>8-Bölüm Dersleriniz Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Dersler çok kolay. Dersleri başarmakta zorlanmıyorum</b>	<b>114</b>	<b>15.5</b>
Dersler çok zor. Dersleri başarmakta zorlanıyorum	35	4.8
<b>Dersler kolay fakat öğretmenler zorlaştırıyor</b>	<b>577</b>	<b>78.6</b>
Başka...	8	1.1
Toplam	734	100

Bölüm dersleri hakkında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çoğunluğu (%78.6) “derslerin kolay fakat öğretmenler tarafından zorlaştırıldığı” ve bir kısmı(%15.5) ise “derslerin kolay olduğu başarmakta zorlanılmadıkları” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Sınıf arkadaşlarınızın kopya çekmesiyle ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>9-Sınıf Arkadaşlarınızın Kopya Çekmesiyle İlgili Olarak Ne Düşünüyorsunuz?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç kimse kopya çekmiyor	86	11.4
<b>Öğrencilerin yarısı kopya çekiyor</b>	<b>254</b>	<b>34.6</b>
<b>Çoğunluk kopya çekiyor</b>	<b>270</b>	<b>36.8</b>
Hemen herkes kopya çekiyor	124	16.9
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, sınıf arkadaşlarının kopya çekmesiyle ilgili ağırlıklı olarak birinci sırada “çoğunluğun kopya çektiğini” (%36.8), ikinci sırada ise “öğrencilerin yarısının kopya çektiğini” düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Kendinizle ilgili olarak kopya çekme konusunda ne diyebilirsiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>10-Kendinizle İlgili Olarak Kopya Çekme Konusunda Ne Diyebilirsiniz?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç kopya çekmedim.	86	11.7
<b>Nadiren kopya çekerim</b>	<b>354</b>	<b>48.2</b>
<b>Ara sıra kopya çekerim</b>	<b>237</b>	<b>32.3</b>
Her zaman kopya çekerim	57	7.8
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yarıya yakını, kendilerinin kopya çekmesiyle ilgili olarak “nadiren” (%48.2), bir kısmı da “ara sıra” (%32.3) kopya çektiklerini bildirmişlerdir. “Hiç kopya çekmedim” diyenlerin oranı ise %11.7’dir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Sizce öğrenciler neden kopya çekmektedirler?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>11-Öğrenciler Neden Kopya Çekmektedirler?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Dersten Kalma Korkusuyla</b>	<b>386</b>	<b>52.6</b>
Yüksek puan almak için	96	13.1
Zayıf almaktan korkulduğu için	98	13.4
Kopya çekmek bir alışkanlık olduğu için	33	4.5
<b>Hepsi</b>	<b>121</b>	<b>16.5</b>
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yarısından fazlası (%52.6) kopya çekme nedeni olarak “dersten kalma korkusunu”, %16.5 ise yazılan tüm seçenekleri, yani hepsini (dersten kalma korkusu, yüksek puan alma isteği, zayıf almaktan korkma, kopya çekmek bir alışkanlık olduğu için) gerekçe olarak göstermişlerdir.

Tablo 16. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Size göre derslerle ilgili olarak kopyaya yönlendirici en önemli faktör nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>12-Derslerle İlgili Olarak Kopyaya Yönlendirici En Önemli Faktör Nedir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrenilen içeriğin (Konunun)maddeler halinde olması	21	2.9
<b>Ezbere önem verilmesi, öğrenmenin teşvik edilmemesi</b>	<b>543</b>	<b>74.0</b>
<b>Öğrenilenlerin gerekli olduğuna, işe yarayacağına inanılmaması</b>	<b>94</b>	<b>12.8</b>
Yazılı materyallerin (ders notu, kitap) dilinin ağır ve anlaşılmasının zor olması	43	5.9
Derslerin çok zor olması	33	4.5
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, derslerle ilgili olarak kopyaya yönlendirici en önemli faktörleri; “ezbere önem verilmesi, öğrenmenin teşvik edilmemesi” (%74) ve “öğrenilenlerin gerekli olduğuna, işe yarayacağına inanılmaması” (%12.8) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 17. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Sizce sınavların değerlendirilmesiyle ilişkili olarak kopyaya yönlendirici en önemli faktör nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>13-Sınavların Değerlendirilmesiyle İlişkili Olarak Kopyaya Yönlendirici En Önemli Faktör Nedir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Küçük hatalardan dolayı tüm puanı kaybetme korkusu</b>	<b>281</b>	<b>38.3</b>
<b>Öğretim elemanının notunun kıt olduğu düşüncesi</b>	<b>271</b>	<b>36.9</b>
Soruların her yıl arka arkaya aynen sorulması	34	4.6
Cevapların maddeler halinde istenmesi	105	14.3
Kitapta veya derste çözülen soruların sınavda aynen sorulması	43	5.9
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, sınavların değerlendirilmesiyle ilgili kopyaya yönlendirici en önemli faktörler olarak; %38.3 ile “küçük hatalardan dolayı tüm puanı kaybetme korkusu” ve %36.9 ile “öğretim elemanının notunun kıt olduğu düşüncesi” seçeneklerini bildirmişlerdir.

Tablo 18. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Sınavlarda kopya çeken bir öğrenciyi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>14-Sınavlarda Kopya Çeken Bir Öğrenciyi Nasıl Tanımlarsınız?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Fırsatlardan yararlanan bir öğrencidir</b>	<b>278</b>	<b>37.9</b>
<b>Düzenli ders çalışmayan bir öğrencidir</b>	<b>236</b>	<b>32.2</b>
Davranış bozukluğu olan bir öğrencidir	34	4.6
Başarına güçlüğü çeken bir öğrencidir	150	20.4
Başka	36	4.9
Toplam	734	100

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, sınavlarda kopya çeken öğrenciyi öncelikle %37.9 ile “fırsattan yararlanan” ve ikinci sırada % 32.2 ile “düzenli ders çalışmayan” biri olarak tanımlamışlardır.

Tablo 19. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “Sizce en çok hangi tür derslerde kopya çekilmektedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

<b>15-Hangi Tür Derslerde Kopya Çekilmektedir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Sayısal derslerde</b>	<b>137</b>	<b>18.7</b>
Alan derslerinde	128	17.4
Uygulamalı derslerde hazırlanan raporlarda	31	4.2
<b>Sözel derslerde</b>	<b>429</b>	<b>58.4</b>
Hiçbir derste kopya çekilmiyor	9	1.2
<b>Toplam</b>	<b>734</b>	<b>100</b>

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, en çok “sözel derslerde”(58.4), daha sonra da “sayısal derslerde” (18.7) kopya çekildiğini ifade etmişlerdir.

### 3. Kopya Çekme Tutumları İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yapılan korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, kopya çekme tutumları ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=0.005$ ,  $p=0.898$ ).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kopya çekme tutumlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Bu da kopya çekme davranışının kadın ve erkek öğrenciler açısından farklılaşmadığını, her iki cinsiyet tarafından benzer bir şekilde kabul edildiğini göstermektedir. Cinsiyet ile kopya çekme davranışı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunda erkek öğrencilerin kadınlara göre daha yüksek oranlarda kopya çekmeye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Akdağ & Güneş, 2002; Alkan, 2008; Demir & Arcagök, 2013; Er & Gürkan, 2011; Küçüktepe & Küçüktepe, 2012; Özyurt & Eren, 2014; Selçuk, 1995; Whitley, 1998; Yangın & Kahyaoğlu, 2012). Yıldırım’ın (2015) araştırmasında ise kadınların, erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde kopya çekme davranışına karşı olumlu görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Diğer yandan bu çalışmada elde edildiği gibi kadın ve erkek öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını destekleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Ahmadi, 2012; Dam, 2013). Benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda da benzer şekilde elde edilen sonuçların farklılaştığı anlaşılmıştır. Araştırmaların bir kısmında cinsiyet ile benlik saygısı arasında anlamlı bir fark çıkmadığını bildirdiği görülmüştür (Aryana, 2010; Baybek & Yavuz, 2005; Çetin & Çavuşoğlu, 2009; Doğan, Totan & Sapmaz, 2009; Gürşen- Otacıoğlu, 2009; Karademir, Döşyılmaz, Çoban & Kafkas, 2010; Özşaker, Canpolat & Yıldız, 2011; Sevindik vd., 2007; Ünver, Çavuşoğlu & İslamoğlu, 2014; Yıldız & Çapar, 2010). Bununla birlikte bazı çalışmalarda erkeklerin benlik saygısının kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Doğan, Doğan, Çorapçioğlu, & Çelik, 1994; Hayes, Crocker & Kowalski, 1999; Hergovich, Sirsch & Feinger, 2004; Quatman & Watson, 2001). Bir kısım çalışmada da bu çalışmada olduğu gibi kadınların benlik saygısı erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur (Çuhadaroğlu, 1986; Erşan, Doğan & Doğan, 2009; Frost & McKelvie’nin, 2004; Jindal & Pando, 1982; Le Compte, 1983; Özkan, 1994; Soytürk vd., 2015; Westaway & Skuy, 1984). Benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki ilişki toplumsal cinsiyet kavramı bağlamında tartışılabilir. Belirgin farklılıkların yaşandığı kültürümüzde, cinsiyete bağlı rol ve bu rollere ilişkin beklentilerin değişmesiyle kadınların da üniversite eğitiminde gittikçe artan bir oranla yer almaya başlaması ve iş hayatına atılmaları benlik saygısının artmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmada, gerek kopya çekmeye ilişkin tutum, gerekse benlik saygısı açısından son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Son sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre kopya çekme eğiliminin olumsuz olduğu anlaşılmıştır. Sınıf düzeyinin bir göstergesi olarak yaş ele aldığımızda da bazı çalışmalarda yapılan bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin yaş

düzeyleri arttıkça kopya çekmeye yönelik eğilimlerinin azaldığı bildirilmektedir (Baird, 1980; Bozdoğan & Öztürk, 2008; Cochran vd., 1998; Haines vd., 1986; Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996; Yıldırım, 2015). Bozdoğan ve Öztürk (2008), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada adayların %72.2'sinin üniversite yıllarında en az bir kez kopya çektiği; en çok da ikinci (%40.7) ve üçüncü sınıflarda (%40.7) kopya çekme davranışının arttığı, en az kopyanın da dördüncü sınıfta çekildiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada, öğrencilerin son sınıfta ders sayısının az olması ve mezuniyet durumunda oldukları için risk almak istememeleri nedeniyle son sınıfta kopya çekme oranının azalmış olabileceğini belirtmişlerdir. Farklı olarak, Tang ve Zuo (1997) yaş arttıkça, Çetin (2007) ise sınıf düzeyi arttıkça kopya çekme eğiliminin de arttığını bulmuşlardır. Keçeci ve arkadaşlarının (2011) hemşirelerle yaptığı çalışmada 3. sınıf öğrencilerinin kopya çekme eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın Özden ve Özdemir Özden'in (2015) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada 3. sınıfların akademik usulsüzlüğe yönelik daha olumsuz tutum taşıdıkları saptanmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarıyla çalışan Akdağ ve Güneş (2002), Er ve Gürkan (2011) ile Özyurt ve Eren (2014) sınıf düzeyinin kopya çekmede etkili bir değişken olmadığını bildirmişlerdir. Sınıf düzeyi ile kopya çekmeye yönelik davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında ortak bir sonucun elde edilmediği anlaşılmaktadır. Beden eğitimi öğrencilerinin benlik saygısını inceleyen Soy Türk ve diğerleri (2015) 3. sınıftakilerin daha yüksek bir benlik algısına sahip olduklarını saptamışlardır. Erşan, Doğan ve Doğan (2009) ise son sınıf beden eğitimi ve antrenörlük öğrencilerinin benlik saygısının üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Karadağ ve diğerleri (2008) de sınıf düzeyi arttıkça benlik saygısının da arttığını belirlemişlerdir. Diğer yandan benlik saygısı ile sınıf değişkenini ele alan Ünver, Çavuşoğlu ve İslamoğlu'nun (2014) spor bilimleri ve ilahiyat fakültesindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, spor bilimleri 2.sınıf öğrencilerinin benlik saygıları dördüncü sınıflara göre daha yüksek bulunurken, İlahiyat fakültesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benlik saygısı ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında sonuçların tutarlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun lise yıllarında da kopya çektikleri belirlenmiştir. Lisede kopya çekme ile üniversite öğrenciliği esnasındaki kopya çekme tutumları arasındaki ilişkiyi bakıldığında lisede kopya çekenlerin, tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Demir ve Arcagök'ün (2013) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin %43'ünün üniversitedeki sınavlarda kopya çektiğini, bu öğrencilerin % 60.9'unun üniversiteye başlamadan önceki öğretim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) kopya çekmeye başladıklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Yıldırım (1998), öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda kopyanın yalnızca ortaöğretim ve yükseköğretimde değil ilköğretim düzeyinde de büyük bir problem olduğunu ve bazı ilköğretim öğrencilerinin kopyanın ne olduğunu bilmeden bilinçsizce kopya olayına karıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu da kopya çekme eğiliminin üniversitenin çok daha öncesinde başladığını ve sonra da sürdürüldüğünü göstermektedir. Tayfun ve Yazıcıoğlu (2008) öğrencilerin liseye oranla üniversitede daha az kopya olayına katıldıklarını ama öğrencilerin %46,2'sinin üniversitede bazı durumlarda kopya çektiğini ifade ettiklerini belirtmektedirler. Benlik saygısı ile lisede kopya çekme davranışı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bu çalışmada, yüksek akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin kopya çekmeye ilişkin tutumlarının daha olumsuz olduğu anlaşılmıştır. Aynı şekilde Çetin (2007) de başarılı öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu saptamıştır. Akademik performansın kopya çekme davranışı üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar başarı baskısı, başaramama kaygısı, yüksek not alma amacı ile kopya davranışı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Ames & Archer 1988; Calabrese & Cochran, 1990; Michales & Miethe, 1989; Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996). Zeka ya da okul başarısı ile kopya çekme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirten Bushway ve Nash (1977), daha çok zeka düzeyi veya okul başarısı düşük olan öğrencilerin kopya çektiklerini ve kopya çekmedeki başarının kopya çekme davranışını önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir (Akt.; Yangın ve Kahyaoglu, 2009). Küçüktepe ve Küçüktepe (2012) tarih öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada farklı olarak kendini çok başarılı algılayan adayların akademik sahtekarlık eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Dam (2013) ise ilahiyat öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada başarı ile kopya çekme tutumu arasında anlamlı bir ilişki

saptamadığını bildirmiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin genel not ortalaması düştükçe benlik saygısının da düştüğüdür.

Araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kopya çekmeye yönelik tutumları ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı dikkat çekmiştir. Bu çalışma sonucuna paralel olarak Soyutürk ve diğerlerinin (2015) beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da, öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutum puanları ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin kopya çekme tutumunun benlik saygısından çok, diğer kişisel faktörlerle (etik anlayış, empati) ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçları, kopya çekmeye iten en önemli nedenlerin “öğrencilerin öğrenmeden çok nota önem vermesi”, “dersten kalma korkusu”, “ezbere önem verilmesi, öğrenmenin teşvik edilmemesi” ve “küçük hatalardan dolayı tüm puanı kaybetme korkusu” olduğunu göstermiştir. Kopya çekme nedenleri açısından farklı araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak öğrencilerin daha yüksek bir öğrenme motivasyonuna, konuyu kavrama ve bilgisini artırma isteğine sahip olmaları durumunda daha az kopya çektiklerine işaret etmiştir. Bunun aksine, yalnızca notunun yüksek olmasını hedefleyen öğrencilerin, kopya çekme oranlarının ise daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Popyack ve arkadaşları da (2003), kopya çekmenin nedenlerini; öğrencilerin derslerde zorlanması, en önemli şey olarak notların kabul edilmesi, ödevlerin anlamsız ve zaman kaybı olarak görülmesi, kopyanın sistemin bir parçası olarak düşünülmesi, arkadaşlara kopya vererek yardım etmenin bir erdem olarak algılanması ve çalışmaya zaman bulunamaması şeklinde açıklamaktadırlar (Akt: Uçak & Birinci, 2008). Çalışmalarda, akademik donanımlarına güvenen öğrencilerin kopya çekme oranlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle akademik olarak kendinden emin olan öğrenciler, kopya çekme yöntemine çok daha az başvurumaktadırlar. Ancak öğrenciler, başarısızlık beklentisi içindeyse ve dış denetim odaklıysa, performansındaki başarısızlığı bahaneler üreterek dış faktörlere bağlamaya çalışabilirler. Dış faktörleri suçlama eğilimi gösteren öğrencilerin de kopya çekme oranlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Araştırmalar, dersin önemi iyice anlaşıldığında ve kendini geliştirmenin önemi vurgulandığında, öğrencilerin kopya çekme eğiliminin azaldığını göstermiştir (Bozdoğan & Öztürk, 2008; Durmuşçelebi, 2011; Eraslan, 2011; Küçüktepe & Küçüktepe, 2012; Selçuk, 1995; Seven & Engin, 2008; Tayfun & Yazıcıoğlu, 2008; Ünlü & Eroğlu, 2012; Yangın & Kahyaoğlu, 2009). Çetin (2007) farklı değişkenler açısından kopya çekme davranışını incelediği çalışmasında, öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bazı derslerin sınavında kopya çektiklerini, öğrencilerin; cinsiyet, devam ettikleri sınıf, bölüm derslerini önemli bulma durumu, bölümden memnun olma durumu ve derslere yönelik başarı algılarına göre kopya çekmeye yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hem vize hem de finallerde, çoktan seçmeli sınavlarda, “nadiren” veya “ara sıra” da olsa kopya çektiğini bildirdiği tespit edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalarda farklı sonuçların bulunduğu gözlenmiştir. Örneğin, Tayfun ve Yazıcıoğlu (2008), öğrencilerin kopya hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmada, %53,8’inin üniversitede kopya çekmediğini ifade ettiklerini bildirirken, üniversite öğrencileri arasında kopya çekme davranışını inceleyen Eraslan (2011) ile Yangın ve Kahyaoğlu (2009) bu davranışın %80'lere varan oranlarda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Semerci (2004) sadece öğretmen yetiştiren kurumlarda değil, tıp fakültelerinde de kopya çekmenin bir sorun olduğunu belirtmektedir. Tıp fakültesi 5. ve 6. sınıfta bulunan 73 öğrenciye kopya konusunda görüş soran Semerci, bu öğrencilerin %45,2'sinin hem ara sınavlarda hem de final sınavlarında kopya çektiği bulgusuna ulaşmıştır. Öğrenciler, en çok kendilerine güvenmemeleri nedeniyle (%64,4) kopya çektiklerini ve çoktan seçmeli sınavlarda daha çok kopyaya başvurduklarını, bunun yanında en çok kullanılan yöntemin yanındaki arkadaşına gizlice bakma olduğunu belirtmişlerdir. Semerci'nin (2005), polis okulu öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşlerini araştırdığı çalışmasında ise bu oran %65,8'dir. Kaymakcan (2002), İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin %63,5'inin değişen sıklıkla kopya çektiklerini ifade ettiklerini bildirmiştir. Batı ülkelerinde yapılan çalışmalarda kopya çekme oranının genelde %70'lerde olduğunu belirten Kaymakcan (2002), İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kopya çekme oranlarının diğer fakülte ve Batı'daki üniversite öğrencileriyle

büyük ölçüde paralellik gösterdiğini belirtmiştir. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi kopya çekme farklı bölümlerde ve düzeylerde de olsa yaygın bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin her ne kadar kopya çekme yöntemi olarak başkasının kağıdına bakma ya da duvar veya sıraya yazma gibi geleneksel yolları kullandıkları belirlenmiş olsa da çok az bir kısmı cep telefonu kullandığını ifade etmiştir. Kopya çekmeye başvuru yöntemlerinin teknolojiyle birlikte çeşitlendiğine dikkat çeken Bozdoğan ve Öztürk (2008), cep telefonları ve kopya çekme yöntemleri ile ödev paylaşım sitelerinin bulunduğu internet siteleri sayesinde öğrencilerin genellikle kaygısının yüksek olduğu çalışmalarda kopyaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuçların ortaya çıkardığı dikkat çekici bir bulgu, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, kopya çekenleri olumsuz bir davranış sergileyen bireyler olarak değil “fırsatlardan yararlanan kişiler” olarak tanımlanmış olmalarıdır. Bu da kopya çekmenin normalleştirilmiş bir davranış olarak görüldüğüne yönelik önemli bir işaret. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ile yurtdışındaki çalışma sonuçları oldukça paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Lupton, Chapman ve Weiss (2000), kopya çekme eğilimlerini belirlemek için yaptıkları karşılaştırmalı araştırmada Polonyalı öğrencilerin kopya çekme eğilimlerinin Amerikalılardan daha yüksek olduğunu, Polonyalıların arkadaşlarına kopya vermenin, cevapları söylemenin, aslında kopya çekmenin kendilerini rahatsız etmediğini ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Aynı şekilde Amerikalı ve Rus öğrencilerin kopya çekme eğilimlerinin karşılaştırıldığı diğer araştırmada Rus öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre eğilimlerinin daha yüksek olduğu, Rus öğrencilerin sınavda aldatmanın veya başka bir arkadaşına kopya vermenin kendilerini rahatsız etmediğini ifade ettikleri anlaşılmıştır (Lupton & Chapman, 2002). Ashworth, Bannister ve Thorne (1997) öğrenci görüşlerine göre kopya çekme ve intihal yapmayı araştırdıkları çalışmada öğrencilerin bir kısmının kopyayı ahlaki bir sorun olarak değerlendirdiği, diğer bir kısmının ise kopya sonucu birey bir takım bilgileri öğreniyorsa ahlaki bir sorun olmayacağı yönünde görüş bildirdiğini belirtmişlerdir. Yangın ve Kahyaoğlu (2009), ilköğretim öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, adayların kopya çekmeyi haksızlık olarak nitelendirdikleri, kopya çekmeye izin verilmemesi gerektiğini ve kendilerine güvenmeyen kişilerin kopya çektiğini belirtmelerine karşın hemen hemen bütün öğretmen adaylarının sınavlarda kopya çektiğini ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Kapıkıran (2005), üniversite öğrencilerinin dürüstlük ve etik konularında, “dürüstlük her zaman iyidir”, “suç işleyerek başarı kazanılmaz” görüşlerini benimsediklerini belirtmelerine rağmen kopya çekme davranışı ile yukarıda bahsedilen etik davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Öğrenciler kopya çekmeyi önlemek için “ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin kullanılması” ve “görevlilerin titiz davranması” önerilerinde bulunmuşlardır. Sosyal etkenler ile kopya davranışı arasındaki ilişki üzerine odaklanan araştırmaların sonuçları; kopya davranışı ile okulu sevmeme, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin öğrencilere adil davranmamaları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Goodenow, 1993; Juvonen & Wentzel, 1996; Midgley & Urdan, 1996). Bu araştırmalar dikkate alındığında öğrencilerin önerilerinin oldukça anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde, ülkemizde öğrencilerin kopya çekme davranışlarını inceleyen ilk çalışma sonuçları ile yakın zamanda gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarının birbirine çok benzer olduğu dikkat çekmektedir. Aradan geçen yıllara rağmen kopya çekme davranışının şekil değiştirerek (teknoloji desteğini de alarak) günümüze kadar gelmesi düşündürücüdür. Bu sonuçlar kopya konusunda alınan önlemlerin çok etkili olmadığını göstermektedir. Kopya çekme davranışını ortadan kaldırmayı hedefleyen ve sürekli değiştirilen eğitim sisteminin de pek işe yaramadığı söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak derslerin geçilmek zorunda olan sorumluluklar olarak algılanması yerine, öğrenilmesi gereken birer ihtiyaç haline dönüştürülmesi önem kazanmaktadır. Bu da ders programlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması, yalnızca sınavlarla değil inceleme, araştırma ve proje gibi performans uygulamalarıyla değerlendirmelerin yapılması, sınavların tek soruluk değil kapsam geçerliğine uygun olarak hazırlanması, ezberci eğitimden vazgeçilmesi, başarı odaklı anlayış yerine çaba odaklı bir anlayışın benimsenmesi, öğretmenlik meslek etiğinin geliştirilmesi, değerler eğitimine önem verilmesi,



rekabetçi anlayış yerine işbirliğine dayalı anlayışın oluşturulması, kopya çekenlerin farkında olmadan da olsa ödüllendirilerek model olmalarının engellenmesi ile sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Ahmadi, A. (2012). Cheating on exams in the Iranian EFL context. *Journal of Academic Ethics*, 10, 151-170.
- Akbulut, Y., Uysal, Ö., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2008). Influence of gender, program of study and pc experience on unethical computer using behaviors of Turkish undergraduate students. *Computers & Education*, 51, 485-492.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(31), 330-343.
- Alkan, Ş. (2008). *İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ashworth, P., Bannister, P. & Thorne, P. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), 187-203.
- Arslantaş, C. C., & Acar, G. (2008). Perceptions of academic and business dishonesty among senior level students. *Yönetim*, 19(60), 34-49.
- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre- university students. *Journal of Applied Sciences* 10(20), 2474-2477.
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515-522.
- Baybek, H., & Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 73-95.
- Bozdoğan, A. E., & Öztürk, Ç. (2008). Öğretmen adayları neden kopya çeker?. *İlköğretim Online*, 7(1), 141-149.
- Brown, B. S., & Weible, R. (2006). Changes in academic dishonesty among mis majors between 1999 and 2004. *Journal of Computing in Higher Education*, 18(1), 116-134.
- Burrus, R. T., McGoldrick, K., & Schuhmann, P.W. (2007). Self-reports of student cheating: Does a definition of cheating matter?. *Journal of Economic Education*, 38(1), 3-16.
- Calabrese, R. L., & Cochran, J. T. (1990). The relationship of alienation to cheating among a sample of American adolescents. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 65-72.
- Cochran, J. K., Wood, P. B., Sellers, C. S., Wilkerson, W., & Chamlin, M. B. (1998). Academic dishonesty and low self-control: An empirical test of a general theory of crime. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 19, 227-255.
- Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 175, 129-142.
- Çetin, H., & Çavuşoğlu, H. (2009). Yetiştirme yurdunda ve aileleri ile yaşayan adölesanların benlik saygılarının ve psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 137-144.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
- Dam, H. (2013). Örgün din eğitiminde kopya sorunu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 71-108.
- Demir, K.M., & Arcagök, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınavlarda kopya çekilmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 148-165.
- Dodeen, H. M. (2012). Undergraduate student cheating in exams. *Damascus University Journal*, 28(1), 37-55.
- Doğan, O., Doğan, S., Çorapçıoğlu, A., & Çelik, G. (1994). Aktif sosyal etkinliklere katılmanın beden İmgesi ve benlik saygısına etkisi. *3P Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi*, 2(1), 33-38.
- Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 235-247.
- Durmuşçelebi, M. (2011). Lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarına ilişkin görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 77-97.
- Er, K. O., & Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 1-18.
- Erarslan, A. (2011). Matematik öğretmeni adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur!. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 52-64.

- Erdoğan, S., Şanlı, H. S., & Şimşek-Bekir, H. (2005). Gazi üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: Tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002-1016.
- Erşan, E.E., Doğan, O., & Doğan, S. (2009). Beden eğitimi ve antrenörlük bölümü öğrencilerinde benlik saygısı düzeyi ve bazı sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Journal Clinic Psychology*, 12(1), 35-42.
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-122.
- Fisher, T. D., & Brunell, A. B. (2014). A bogus pipeline approach to studying gender differences in cheating behavior. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 91-96.
- Frost, J., & McKelvie, S. (2004). Self-esteem and body satisfaction in male and female elementary school, high school, and university students. *Sex Roles*, 51, 45-54.
- Gürşen-Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 13, 141-150.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescents: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., & Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342-354.
- Hayes, S.D., Crocker, P.R.E., & Kovvalski, K.C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of the physical self- perception profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 1-14.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender differences in the self-concept of preadolescent children. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.
- Iyer, R., & Eastman, J. K. (2006). Academic dishonesty: Are business students different from other college students? *Journal of Education for Business*, 82(2), 101-110.
- Jindal, C.R., & Pando, S. K. (1982). Anxiety and achievement: A roschach study of high-and-low-achievers. *Indian Educational Review*, 17(4), 118-124.
- Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Kapıkıran, Ş. (2005, Eylül). *Üniversite öğrencilerinde kopya çekme ve dürüstlüğün etik davranışla ilişkisi*. IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Türkiye.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar D., & Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3, 29-42.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., & Kafkas, M.E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674.
- Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 121-138.
- Keçeci, A., Bulduk, S., Oruç, D., & Çelik, S. (2011). Academic dishonesty among nursing students: A descriptive study. *Nursing Ethics*, 18(5), 725-733.
- Kerkmann, B. C., Lee, T. R., Lown, J. M., & Allgood, S. M. (2000). Financial management, financial problems and marital satisfaction among recently married university students. *Financial Counseling and Planning*, 11(2), 55-64.
- Küçüktepe, S. E., & Küçüktepe, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-125.
- Külahçı, Ş. (1996, Eylül). *Öğretmen yetiştirmede kopya çekme sorunu (Fırat Üniversitesi örneği)*. II. Ulusal Eğitim Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye.
- Le Compte, W. (1983). Self-esteem and trait anxiety in Turkey a new bottle for some iare old wine. *Boğaziçi University Journal*, 8, 65-79.
- Ledesma, R. G. (2011). Academic dishonesty among undergraduate students in a Korean university. *Research in World Economy*, 2(2), 25-35.
- Lin, C. S., & Wen, L. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1), 85-97.
- Lupton R. A., & Chapman, K. J. (2002). Russian and American college students' attitudes, perceptions and tendencies towards cheating. *Educational Research*, 44(1), 17-27.
- Lupton, R. A., Chapman, K. J., & Weiss, J. E. (2000). International perspective: a cross- national exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty. *Journal of Education for Business*, 75(4), 231-235.

- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education* 38(3), 379-396.
- Michaels, J. W., & Miethe, T. D. (1989). Applying theories of deviance to academic cheating. *Social Science Quarterly*, 70, 870-885.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Molnar, K. K., & Kletke, M. G. (2012). Does the type of cheating influence undergraduate students' perceptions of cheating?. *Journal of Academic Ethics*, 10, 201-212.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229-241.
- Oktan, V., & Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 544-556.
- Olafson, L., Schraw, G., Nadelson L., Nadelson, S., & Kehrwald, N. (2013). Exploring the judgment -action gap: College students and academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 23(2), 148-162.
- Öz, F. (2010). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: Mattek Matbaacılık.
- Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Benlik kavramı ve benliğin gelişimi, bilen benliğe gereksinim var mı?. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 21-37.
- Özden, M., & Özdemir-Özden, D. (2015). Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak akademik usulsüzlük davranışlarının belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 88-98.
- Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 68-79.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7 (3), 4-9.
- Özşaker, M., Canpolat, M., & Yıldız, L. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benlik saygıları arasındaki ilişki. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 155-164.
- Özyurt, Y., & Eren, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kopya çekmeye yönelik tutumlarının görünümü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78-101.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students - literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: an explorations of domains. *Journal of Genetic Psychology*, 162 (1), 93-117.
- Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H. S., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 587-607.
- Selçuk, Z. (1995). Bir eğitim ve rehberlik sorunu: Okullarda kopya çekme. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 397-418.
- Semerci, Ç., & Sağlam, Z., (2005). Polis adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri; Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 163-177.
- Semerci, Ç. (2003). Kopya çekmeye ilişkin tutum ölçeği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 227-234.
- Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18 (3), 139-146.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 121-136.
- Sevindik, T., Yeşil, G., Sevindik, F., & Açıık, Y. (2007). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile öz-etkililik yeterlik arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(2), 13-21.
- Soytürk, M., Tepeköylü-Öztürk, Ö., Topuz, E., & Yetim, H. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (CBÜ, BESYO örneği). *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(1), 20-30.
- Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y.R., & Açııköz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1435-1449.
- Tang, S., & Zuo, J. (1997). Profile of college examination cheaters. *College Student Journal*, 31, 340-346.
- Tayfun, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2008). Öğrencilerin kopya hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 375-393.
- TÜBA (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunları*. Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi, Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Uçak, N. Ö., & Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Ünlü, H., & Eroğlu, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları. *Sportmetre: Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 101-106.

- Ünver, Ş., Çavuşoğlu, G., & İslamoğlu, İ. (2014). Spor bilimleri ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin benlik saygısı ve psikosomatik belirtilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport, Özel Sayı 2*, 261-270.
- Wei, T., Chesnut, S. R., Barnard-Brak, L., & Schmidt, M. (2014). University students' perceptions of academic cheating: Triangulating quantitative and qualitative findings. *Journal of Academic Ethics, 12*, 287-298.
- Westaway, M., & Skuy, M. (1984). Self-esteem and the educational and vocational aspirations of adolescent girls in South Africa. *South African Journal of Psychology, 14*, 113-117.
- Whitley, B.E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education, 39*(3), 235-274.
- Yang, S. C., Huang, C.-L., & Chen, A-S. (2013). An investigation of college students' perceptions of academic dishonesty, reasons for dishonesty, achievement goals and willingness to report dishonest behavior. *Ethics & Behavior, 23*(6), 501-522.
- Yangın, S., & Kahyaoğlu, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(21), 46-55.
- Yıldırım, K. (1998). Eğitimde kopya çekme problemi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Özet Kitapçığı Cilt II*, ss.234, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yıldırım, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumlarının yordayıcısı olarak sosyal bağlılık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Yıldız, M., & Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi 10*(1), 103-131.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı, ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul, Özgür Yayınları.

## Cheating in the Exams Attitudes, Opinions and Self- Esteem of Classroom Teachers' Students

Songül Tümkaya<sup>†</sup>

<sup>1</sup>Çukurova University

### Extended Abstract

**Introduction:** Cheating behaviour among students is considered to be a behaviour that continues until the present day and is likely to go ahead in the future. There are several studies which point out that cheating in the exam is one of the most important problems at the university. In these studies, it is emphasized that the fundamental factors that are effective on cheating in the exam are respectively the kind of student, the teaching staff, the educational environment, the suitability of the conditions, and the examination type. The factors which cause cheated in the exams by students can be eliminated by investigating the relations between these elements which are influential on cheating. The notion of self-esteem, which is considered to be an effective factor in terms of cheating in the exams, is defined as to be self-worthy, liked and loved, positive and satisfied with self without getting above oneself or self-humiliation. It is considered that the level of self-esteem may affect the attitudes of young people to cheat. Therefore, it was aimed to investigate whether there is a relation between some socio-demographic variables and the attitudes of students about cheating in the exam, opinions and self-esteem levels in this study.

**Method:** This research is a descriptive study in the relational screening model. Students of Çukurova University Primary School Teaching Department formed the sample of the research. A total of 734 students, 481 female and 253 male, participated in the research. As measurement tools; Attitude Scale for Cheating, Opinion Survey regarding Cheating, and Rosenberg Self-Esteem Scale were used. In the study, regarding descriptive statistical comparison analyses, t test which uses for the independent variables from the parametric tests for the normal distributions and one-way ANOVA and correlation analysis using Pearson Correlation test, were used.

**Results:** When the results of the research were investigated, it was seen that there was no significant difference between the students' gender and cheating attitudes. It was observed that when the class level increased, the negative attitudes of the students towards cheating in the exam went up at the same time. It was found that students who cheated on exams in high school had a more positive attitude of cheating in college than those who did not. It has been observed that those who are not illiterate are more likely to have a more negative attitude than those who have a college graduate parent. In addition, students with a high GPA were found to be more negative attitude compare than those who had a low GPA. When students' views on cheating were investigated, it was clearly seen that the most important factor affecting the students' cheating was "importance of the students to notes rather than learning". Students have reported that they are most likely cheating in semi-final, final exams, and multiple-choice tests. Moreover, the ways in which students most frequently apply for cheating; looking at someone else's paper and writing on a wall or a desk. In that regard, as the most effective method to prevent cheating, it has been proposed to use methods that provide learning instead of teaching methods that encourage memorization. Furthermore, the students reported that their departmental courses were easy but challenged by faculty members and for this reason many of their classmates were applying cheating in the exams. Additionally, as regards the assessment of the exams, the students indicated the fear of losing all points due to minor errors as the most important factor applying cheating on exams. When we look at the level of self-esteem, it is obviously seen that female students have a higher self-esteem than male students. It has been determined that as the class level increases, the self -esteem of the students also go up. Students who did not cheat on exams in high school were found to have higher self-esteem than those who did. It was found out that the students who had a university graduate mother and a high school graduate father had a higher self-esteem in contrast to other students. The students with a high GPA were found to have a higher self-esteem than those with a low GPA. Finally, there was no significant relationship between students' attitudes towards cheating and self-esteem.

<sup>†</sup> Corresponding Author: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, Çukurova University, [stumkaya@cu.edu.tr](mailto:stumkaya@cu.edu.tr)

**Conclusion:** When the results of the study are evaluated entirely, it is remarkable to note that the results of the first study examining the cheating behaviours of students in our country and the results of this recent study are very similar. Despite the intervening years, it is thought-provoking that cheating behaviour has survived by changing shape (including technology support). These results show that the precautions taken to prevent cheating are not very effective. It can be said that the constantly changing educational approaches that aim to eliminate cheating behaviour are not useful as well. Based on these results, instead of perceiving the courses as responsibilities that have to be passed, it is important to turn them into a need to learn. In this sense, it is important to prepare course schedules in accordance with the needs of students, to make evaluations not only with exams but also with performance applications such as examinations, researches and projects, to prepare exams in accordance with the scope validity of the examinations, not to single question. Moreover, it is significant to stay away from parrot fashion and to adopt an effort-oriented approach instead of success-oriented understanding. Finally, developing professional ethics of teaching, to give importance to values education, to create cooperative understanding instead of competitive understanding, to prevent those who are cheating without being aware of being rewarded and becoming a model also play a key role to provide improvement in educational setting.

**Key words:** Classroom Teachers, Cheating attitudes, Self-esteem



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **The Effect of Explicit Feedback in Oral Performance in Use of Past Tense**

**Kübra Şendoğan<sup>1</sup>, Mukaddes Çoban<sup>2</sup>, Dilay Işık Kirişçi<sup>3</sup>, Simay Uluscu<sup>4</sup>, Mustafa Polat<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Biruni University

<sup>2</sup>Bahcesehir University

<sup>3</sup>Bahcesehir Schools

<sup>4</sup>Medipol University

<sup>5</sup>Bahcesehir University

#### **To cite this article:**

Sendogan, K., Coban, M., Kirisci, D., Uluscu, S. & Polat, M. (2019). The effect of explicit feedback in oral performance in use of past tense. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 35-42. Doi: 10.33710/sduijes.593790

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## The Effect of Explicit Feedback in Oral Performance in Use of Past Tense

Kübra Şendoğan<sup>1</sup>, Mukaddes Çoban<sup>2</sup>, Dilay Işık Kirişçi<sup>3</sup>, Simay Uluscu<sup>4</sup>, Mustafa Polat<sup>5</sup>,

<sup>1</sup>Biruni Üniversitesi

*Orcid ID:* 0000-0002-9485-1943

<sup>2</sup>Bahcesehir Üniversitesi

*Orcid ID:* 0000-0001-6311-4126

<sup>3</sup>Bahcesehir Okulları

<sup>4</sup>Medipol Üniversitesi

*Orcid ID:* 0000-0002-4419-7963

<sup>5</sup>Bahcesehir Üniversitesi

*Orcid ID:* 0000-0001-9803-2833

**Geliş Tarihi:** 18/07/2019

**Kabul Ediliş Tarihi:** 28/08/2019

### Abstract

The correction of grammar was said not to be facilitating in the language learning process by some researchers, including Krashen (1982, 1985) because it might affect learners negatively. However, the feedback has been studied in terms of its influence on language acquisition, and many studies point the positive effect of feedback on language learning (Ellis, Loewen, & Erlam, 2006; Khanlarzadeh & Nemati, 2016; Russel & Spada, 2006). Concordantly, this study examined the effect of corrective feedback on performance in speaking tasks targeting the use of simple past tense. Since many studies on corrective feedback (CF) focused on feedback on writing, especially in regard to grammatical errors, the present study aimed to contribute to the existing prose with the focus of oral performance and speaking. The participants were first-year students at a private university in Istanbul. Since intact classrooms were used to create samples, a quasi-experimental design was applied. A pre-test was applied to identify their current competence of the target topic in terms of oral production. The control and experimental groups were assigned randomly. The experimental group received explicit feedback, while the control group was not exposed to any kind of feedback. Verbal feedback was provided with regard to grammatical error correction. Pre-test and post-test results of control and experimental groups which were examined indicated that the experimental group receiving feedback for six weeks outperformed the control group. Based on this finding, corrective feedback can be considered as a facilitating tool for speaking activities with a grammar focus.

**Keywords:** Corrective feedback, Oral performance, Past simple tense, Explicit feedback

### LITERATURE REVIEW

Corrective feedback (CF) has been a conspicuous notion in L2 learning and teaching as it has a vital and facilitating role in students' perception of their learning process and teachers' attitude towards error correction. In parallel to this, many SLA theories consisting of Schmidt's Noticing Hypothesis (1990), Swain's Output Hypothesis (1995) and Long's Interaction Hypothesis (1996) have provided a strong theoretical background for the use of CF in language teaching. CF has been associated with Schmidt's Noticing Hypothesis (1990) in which it is suggested that learners can make a comparison of actual utterances and their current production with the help of noticing, and CF may play a facilitating role for noticing (Kim, 2004). As for CF, Swain (1995) puts forward that modified output results from feedback which is crucial in language learning, and Long (1996) addresses in Interaction Hypothesis that negative feedback in negotiated interaction may promote second language learning by letting

<sup>1</sup> İletişim: Kübra Şendoğan, Biruni Üniversitesi, kubrasendogan@gmail.com



them know their problematic utterances. Ellis (2006) defines corrective feedback as any response given to learners' erroneous production with the intention of correction of learner error. Similarly defined by Russell and Spada (2006), CF includes evidence to learner error of a language form. Since the use of CF allows learners to notice their errors and targeted forms, it has been categorized by researchers according to the degree of its explicitness. As Ellis, et al. (2006) initiated, explicit CF refers to apparent attention to the error, whereas implicit one does not have an explicit indication of error. With the very much alike definitions, another classification of CF, which includes direct and indirect corrective feedback, has been done by Bitchener and Knoch (2009). Elicitation, metalinguistic feedback (explicit correction) and clues, and didactic recasts are explicit corrective feedback types. Implicit ones, on the other hand, are more conversational recasts such as clarification requests, confirmation checks, and reformulation of erroneous utterance (Lyster, et al., 2013).

A number of studies on corrective feedback have investigated the types of CF. As one of the current studies, Ajabshir's study (2014) explores the effect of explicitness and implicitness of CF on pragmatic development of language learners. It is argued that experimental groups which have received implicit and explicit feedback do better in terms of the subcomponents they use and their hesitation duration. Moreover, the group receiving explicit feedback shows better performance than the implicit feedback group in only one component, which can support the idea that explicit feedback helps learners to raise their consciousness level and enhances interlanguage development. Similarly, findings of research on corrective feedback carried out by Gitsaki and Althabaiti (2010) suggest that explicit corrective feedback can enhance learners' awareness of their own mistakes and lead to successful uptake. Nonetheless, it adds that repetition and metalinguistic clues are the most successful feedback types in leading to successful uptake. Therefore, it is suggested that error types and related feedback types should be researched more for classroom applications at different levels and various contexts.

### **Research on Corrective Feedback in Oral Performance**

There has been a rapid change from a functional process of the language to the communicative process (Savignon, 2018). This change also affects error perception. Consequently, as the communicative instruction gained importance in the classrooms, corrective feedback became the subject of discussion, which leads to the discussion on corrective feedback in oral performance. As one of the recent studies, Sarandi's (2017) research explores the effect of mixed oral CF (a combination of recasts and prompts) on L2 learners' oral performance with first-year ELT students in a Turkish university. After completion of five oral tasks, elicited imitation (EI) test and narrative task are used to measure the participants' oral performance accuracy. The findings of the study indicate that mixed oral CF improves learners' oral performance with partially learned structures.

To investigate common error types and corrective feedback frequencies in oral production in EFL classrooms, Jabbari, and Fazilatfar (2012) conduct research with the use of audio-recordings of elementary and high intermediate classes and observations of teachers' preferences for corrective feedback types. According to the interpretation of the data, grammatical error correction (50.5%) is the most common one. However, phonological (26%) and lexical errors (22%) had a lower rank error type. Furthermore, it is also observed that there is a common tendency for instructors to use recasts (50.5%) as the main corrective feedback form. Similarly, Öztürk's (2016) research highlights the corrective feedback preferences, and it is found that there is again a tendency for teachers to use recast as the primary corrective feedback type. However, it has also been observed that there is a significant difference between experienced and novice teachers in terms of corrective feedback usage. According to the data, experienced teachers prefer recasting relatively more while novice teachers use clarification requests frequently. Correspondingly, Kırkgöz, Ağçam, and Babanoğlu (2015) study the corrective feedback types used in EFL context at primary schools in Turkey. It is marked that the teacher used all types of feedback in the classroom, and an explicit correction was the most used type in EFL classrooms. In addition to these findings, the study has found that clarification request, elicitation, metalinguistic feedback, and paralinguistic feedback had more significant and successful results for the students' uptake whereas explicit correction produced less self-repair.

Farrokhi and Chehrazad (2012), on the other hand, investigate recast and explicit types of feedback in terms of oral performance and argue that there is no significant difference between them. In their research, no treatment is provided to the control group, whereas the experimental group receives CF in the form of recast and experimental group 2 receives delayed explicit and metalinguistic feedback. As the results indicate, there is a significant difference between the control group and the experimental groups. Experimental groups outperform the control group in terms of correct oral production of the target form. It can be concluded from the data that CF has a positive effect on oral production. However, in the research, no significant data that shows the difference in the effectiveness of recast and explicit feedback has been obtained.

### **Research on Corrective Feedback with regard to Grammatical Structures**

Corrective feedback has been a prominent part of language learning and teaching. Thus, the literature on CF has varied in different features. Some of the studies on CF has focused on the grammar component of language learning. For instance, Ellis, Loewen, and Erlam (2006) probe into the effects of both explicit and implicit feedback on learners' grammatical competence in their study by focusing on regular past tense '-ed' as target structure. The data analysis indicates that the experimental group receiving corrective feedback outperform the other two groups. Furthermore, it is suggested that corrective feedback has an effect on implicit knowledge through the data gained from students' performance on grammatical and ungrammatical sentences. The research carried out by Khanlarzadeh and Nemati (2016) focuses on the effects of corrective feedback on grammatical accuracy in writing tasks. According to its results, the experimental group which receives corrective feedback gets higher scores than the control group. Besides, there is a significant difference between the pre- and post-test results of the experimental group. Nonetheless, the control group does not perform better in the post-test than they do in the pre-test. Hence, it is claimed that learners benefit from CF in terms of realizing their own grammatical mistakes and correcting them in writing tasks.

Another study is conducted by Daneshvar and Rahimi (2013) to examine the effectiveness of direct, focused feedback and recast on grammatical competence. The post-test results of the research show that the group which receives recasts as feedback displays lower performance than the other two groups. However, results of a delayed post-test which is given to the students to see the long-term effects of different feedback types indicate that the group which is given direct, focused feedback gets lower scores than the other experimental group receiving recast. Thus, it is asserted that recast can be used as a powerful feedback method since its effects last longer, and it may foster implicit learning. As for the effect of different CF types on grammatical structures, Hosseini (2015), similarly, investigates the effectiveness of explicit and implicit feedback types for the use of definite/indefinite articles. Two experimental groups (one is given explicit CF, and the one is provided implicit CF) and one control group are determined. The analysis of the results of pre- and post-tests points that the explicit feedback group showed better performance in use of indefinite article than the implicit feedback group while there is not a significant difference for the use of definite article between three groups in the study.

As seen from the given current discussion of CF in different focal points, there have been various results and findings; correspondingly, conflicting ideas were developed on the effect of CF on language learning and teaching. It is not possible to draw a particular conclusion to this argumentation.

### **RESEARCH PROBLEM**

There have been a number of studies on corrective feedback. However, most of the studies, especially in terms of grammatical accuracy, have been carried out on writing performance or written feedback. As the number of studies on CF regarding oral production has been limited, the present study addresses a gap by searching an answer to the question of whether there is an effect of corrective

feedback on oral performance in speaking tasks with the simple past tense target. Based on this research question, it is hypothesized that explicit feedback would affect language learners' oral performance positively in regard to the simple past tense use.

## **METHODOLOGY**

### **Research Design**

The present study aimed to evaluate the effectiveness of corrective feedback on performance in speaking tasks with the simple past target. While doing so, it employed a quasi-experimental design which resembles true experimental design with manipulation of independent variable but lacks random assignment since having a random assignment is difficult and sometimes impossible in an educational setting. Thus the participants of the present study were not randomly assigned to the experimental and control groups, and the treatment was administered to only one of these two groups. The oral performance of the experimental group and control group was measured via recordings and analysis of those recordings before and after the treatment was applied. As for the treatment, the experimental group was provided with explicit feedback on a particular grammatical structure, Past Simple Tense, during the implementation period whereas no kind of feedback was given to the control group in order to explore whether explicit feedback holds any influence on oral performance.

### **Setting and Participants**

The participants were freshman students at a private university in Istanbul. 28 students participated in the research. The control group consisted of 14 students, and the experimental group consisted of 14 students. All the students had an A2 level of English. They were assigned to their classes by a placement test, including grammar, vocabulary, listening, reading, writing, and speaking sections at the beginning of the term. Since the placement exam assesses not only the receptive skills but also the productive skills, the students are assumed to attain an equal level in language skills. The students had 12 hours of Main Course English class in a week.

### **Data Collection Tools**

The study has two groups: one control group and one experimental group. The control group and the experimental group had 14 students. A pre-test was applied to both groups at the beginning. The groups were randomly divided into two groups. They were given a speaking prompt, which required them to talk about their last summer holiday. Their oral performances were recorded. The recordings were transcribed, and the mistakes regarding past simple were highlighted. For the following four weeks, both the control group and the experimental group were given four different speaking prompts for which they had to use the past simple. The experimental group received explicit corrective feedback for their grammatical mistakes, whereas the control group did not get any feedback. These sessions were not recorded. After four weeks, a post-test was implemented. The same process with the pre-test was applied. In other words, the participants were given a speaking prompt, which required them to talk about their last summer holiday again. Their oral performances were recorded as well. The recordings were transcribed, and the mistakes regarding Past Simple Tense were highlighted.

### **Analysis of the Data**

To score learners' pre and post-test performances, their use of the simple past tense during the oral tasks applied in tests was marked either as correct or incorrect. To maintain the evaluation standardization, a strict scoring process which required the participants to use the past simple form of the verbs without any single mistake, was applied. A paired samples t-test was applied to both experimental and control groups separately in order to compare their pre and post-test results and examine whether the use of feedback led to any improvement or not.

## RESULTS

A pre-test and a post-test were applied to both the control and the experimental group. In the transcriptions of these tests, the mistakes regarding past simple were highlighted. While analyzing the data, the number of these mistakes has been taken into consideration. The number of mistakes can be seen in more detail in Table 1.

Table 1. The number of mistakes in the tests

CONTROL GROUP			EXPERIMENTAL GROUP		
Participant	Pre-Test	Post-Test	Participant	Pre-Test	Post-Test
p1	1	1	pA	5	0
p2	3	2	pB	4	0
p3	1	1	pC	3	0
p4	1	2	pD	2	1
p5	1	1	pE	2	0
p6	1	2	pF	4	0
p7	1	1	pG	1	0
p8	1	1	pH	1	0
p9	2	2	pI	4	1
p10	3	3	pJ	6	1
p11	2	2	pK	1	0
p12	2	1	pL	4	0
p13	1	2	pM	1	0
p14	2	2	pN	2	1

When looked at the number of the mistakes, it is seen that the number of the mistakes of the experimental group, which received explicit corrective feedback, has declined; whereas the number of the mistakes of the control group, which did not receive explicit corrective feedback remains similar.

After the number of the mistakes of each group in the study was identified, SPSS was used to get the results of quantitative data in the study. A paired samples t-test was applied to see if there is a statistical significance between pre-test and post-test results of control and experimental groups and the overall significance of the treatment. The descriptive statistics of the paired samples t-test are shown in Table 2.

Table 2. Paired samples t-test statistics of experimental and control groups

Paired Samples Statistics				
Group		Mean	N	Std. Deviation
Control	Pre-test	1,57	14	,76
	Post-test	1,64	14	,63
Experimental	Pre-test	2,86	14	1,66
	Post-test	,29	14	,47

In Table 2, the means for the control group pre-test and post-test scores are 1,57 and 1,64, respectively. The means for the experimental group pre-test and post-test scores are 2,86 and 0,29, respectively. The standard deviation values for the control group pre-test and post-test are 0,76 and 0,63, respectively. The standard deviation values for the experimental group pre-test and post-test are 1,66 and 0,47, respectively. The number of participants in all the conditions (N) is 14.

The results of the paired samples t-test, which was applied to compare the number of mistakes in control and experimental groups, can be seen in Table 3.

Table 3. Paired samples t-test results of experimental and control groups

Paired Samples Test		Paired Difference							
		Mea n	Std. Deviatio n	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2- tailed)
Lower	Upper								
Control	Pretest- Posttest	-,07	,61	,17	-,43	,28	-,43	1 3	,67
Experiment al	Pretest- Posttest	2,57	1,60	,43	1,65	3,50	6,00	1 3	,00

\*p &lt; 0.05

There was a statistically significant difference in the scores for the experimental group (M=2,57, SD=1,6);  $t(13)=6$ ,  $p = ,0$ . However, there was not a statistical significance in the scores for the control group (M=-,07, SD=0,6);  $t(13)=-0,43$ ,  $p = 0,67$ .

The research problem of the present study was to identify the effect of explicit feedback on speaking through the use of simple past tense. The results of the paired samples t-test indicate that the experimental group which received explicit feedback for their simple past tense use showed better performance in the post-test recordings, and there seem to be a statistically significant results group. However, there is not a significant difference between pre-test and post-test results of the control group, which may be simply explained by the fact that they did not get any type of feedback through the treatment period. According to the overall results, when the two groups are compared, it can be seen that giving explicit feedback to one of the groups of the participants affected their grammar accuracy positively whereas the other group did not show any noticeable improvement.

## DISCUSSION

Explicit corrective feedback is preferred to be used while assessing students' writings or written exams in terms of grammatical accuracy. Teachers may hesitate to give corrective feedback during oral tasks in order not to interrupt the student or impede the flow of the conversation. However, the results have indicated that the experimental group that received explicit feedback showed better performance in the post-test than they did in the pre-test. However, there is not a statistical significance between the pre and post-test results of the control group. Thus, it can be concluded that learners can benefit from explicit corrective feedback during oral grammar tasks. These findings align with the results of Farrokhi and Chehrazad's study (2012) on the effect of different types of CF on oral production. The results indicated CF has a positive effect on oral skills regardless of its implicitness/explicitness.

As to grammatical accuracy, the present study showed that students' use of a specific grammatical structure improves when they are provided with explicit CF. As stated in the findings of Ellis, Loewen, and Erlam's study (2006), explicit corrective feedback can help learners to detect their mistakes and raise their awareness about the use of the target structure. This argument show similarities with a recent study in which Khanlarzadeh and Nematı (2016) found out that CF leads to self-correction in the use of grammatical structures. Furthermore; explicit corrective feedback can also facilitate learners' monitoring skills and shows them on which specific points they need more practice on.

It can be concluded that the results obtained from the study support the hypothesis which claims that explicit feedback may facilitate language learners' oral performance in terms of simple past tense use. However, the results cannot be generalized and associated with corrective feedback since there are

some other factors which could not be eliminated. The first factor is the fact that the students took 12 hours of English classes in a week apart from the sessions they had for the study. Hence, their regular English classes might have played a role in their oral grammar task performances. Besides, since the post-test was immediately given to the students, the results only reflect the short term effects of the explicit corrective feedback. Hence, a delayed post-test appliance may help us to study the long term effects in depth. Lastly; since the sample is quite small, more studies should be conducted to see whether the results would be similar or not.

## CONCLUSION

This study aimed to investigate the potential effects of explicit corrective feedback on oral production with the simple past tense target. Data were collected through recordings, and these recordings were transcribed, and the mistakes were highlighted. After the analysis of the findings, it was revealed that explicit feedback has a significant effect on oral production of the past tense. Concordantly, the null hypothesis was rejected. Although the collected data was in small numbers, the results correspond with those of Russell and Spada (2006). Similarly, in their research, it is argued that with corrective feedback, learners notice their errors and monitor their output accordingly. This study addresses the necessary research gap in the field in terms of the effect of explicit feedback for a particular grammatical structure on oral production. It is suggested that teachers can use corrective feedback to facilitate speaking skills in the classroom environment. However, this study suggests that the findings are limited because of the fact that participants' use of the strategy of 'avoidance' was of likely during the experiment. Therefore, the key findings of this study need to be considered within this possibility. Besides, further research is required as the duration of the experiment was short.

## REFERENCES

- Ajabshir, Z. F. (2014). The effect of implicit and explicit types of feedback on learners' pragmatic development. *Social and Behavioral Sciences*, 98, 463-471.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322-329.
- Daneshvar, E., & Rahimi, A. (2014). Written corrective feedback and teaching grammar. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 217-221.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. In K. Bardovi-Harlig & Z. Dornyei (Eds.), *Themes in SLA research*. 18-41..
- Ellis, R. , Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.
- Farrokhi, F., & Chehrazad, M. H. (2012). The Effects of Planned Focus on Form on Iranian EFL Learners' Oral Accuracy. *World Journal of Education*, 2(1), 70-81.
- Gitsaki, C., & Althabaiti, N. (2010). EFL teachers' use of corrective feedback and its effect on learners' uptake. *The Journal of Asia TEFL*, 7(1), 197-219.
- Hosseini, S. B. (2015). Written Corrective Feedback And The Correct Use Of Definite/Indefinite Articles. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(4), 85-99.
- Jabbari, A. A., & Fazilatfar, A. M. (2012). The Role of Error Types and Feedback in Iranian EFL Classrooms. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 135-148.  
doi:10.5539/ijel.v2n1p135
- Khanlarzadeh, M., & Nemati, M. (2016). The effect of written corrective feedback on grammatical accuracy of EFL students: An improvement over previous unfocused designs. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 55-68.
- Kim, J. H. (2004). Issues of corrective feedback in second language acquisition. *Working Papers in Applied Linguistics & TESOL*, 4(2), 1-24.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. 413-468.
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in L2 classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.

- Öztürk, G. (2016). An investigation on the use of oral corrective feedback in Turkish EFL classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 22-37.
- Russell, J. & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. M. Norris, and L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*. 133-164.
- Sarandi, H. (2017). Mixed corrective feedback and the acquisition of third person '-s'. *The Language Learning Journal*, doi: 10.1080/09571736.2017.1400579
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. 1-7.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In Cook, G. and Seidelhofer, B. (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **Determination of Tolerance Levels of Teacher Candidates**

Mevlüt Gündüz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Süleyman Demirel University

#### **To cite this article:**

Gündüz, M. (2019). Determination of tolerance levels of teacher candidates. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 43-52. Doi:10.33710/sduijes.606172

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.



## Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Hoşgörü Düzeylerinin Belirlenmesi Determination of Tolerance Levels of Teacher Candidates

Mevlüt Gündüz<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Süleyman Demirel Üniversitesi  
Orcid ID: 0000-0001-5823-190X

Geliş Tarihi: 19/08/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 02/10/2019

### Özet

Bireyin, içinde yaşadığı toplumda mutlu olabilmesi için bazı değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu değerlerin en önemlilerinden biri de hoşgördür. Hoşgörü değerinin öğretilmesi ve topluma yaygınlaştırılması eğitim sayesinde daha da kolay hale gelecektir. Bu anlamda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına önemli görevler düşmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe henüz başlamadan hoşgörülü olma eğiliminde olması ve göreve başladığında da bunu sağlıklı bir şekilde öğrenciye hissettirebilmesi değer eğitimi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının hoşgörülü olma düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okuduğu bölüm, yaşadığı coğrafi bölge) açısından incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre yapılandırılmış ve Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 195 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Çalışkan ve Sağlam tarafından geliştirilen hoşgörü eğilim ölçeği kullanılarak toplanmıştır. 18 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipine göre hazırlanmıştır. Ölçekte “1” Hiç uygun değil, “2” Uygun değil, “3” Biraz uygun, “4” Uygun, “5” Tamamen uygun şeklinde numaralandırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının hoşgörülü olma düzeyleri yaşadıkları coğrafi bölge, sınıf düzeyi ve okudukları bölüm türüne göre fazla bir farklılık göstermemektedir. Ancak kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha hoşgörülü olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok yüksek düzeyde olmasa da yükseğe yakın düzeyde hoşgörülü olma eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

**Anahtar Kelimeler:** Hoşgörü, Değer, Değer eğitimi, Öğretmen adayı

### Abstract

The individual needs to have some values in order to be happy in the society in which he lives. One of the most important of these values is tolerance. Teaching the value of tolerance and spreading it to society will become easier thanks to education. In this sense, teachers and teacher candidates have important duties. It is important in terms of value education that teacher candidates tend to be tolerant before they start the profession and make their students feel it in a healthy manner when they start the profession. In this context, the aim of the research is to determine the tolerance levels of the teacher candidates and to examine them in terms of various variables (gender, grade, the type of department they study, geographical area in which they live). The research was structured according to the descriptive survey model from quantitative research methods and was carried out with 195 teacher candidates studying at the Faculty of Education of Süleyman Demirel University. The data in the study was collected using the Tendency to Tolerance Scale developed by Çalışkan and Sağlam. The scale consisting of 18 items was prepared according to the 5-point likert scale. (“1” is absolutely inappropriate, “2” is inappropriate, “3” is slightly appropriate, “4” is appropriate, “5” is absolutely appropriate). As a result of the research, the tolerance levels of teacher candidates do not differ much depending on the geographical area in which they live, grade level and the type of department they study. However, it has been found that female teacher candidates tend to be more tolerant than men. We can also say that the teacher

\*İletişim: Doç.Dr. Mevlüt Gündüz, Süleyman Demirel Üniversitesi, mevlutgunduz@sdu.edu.tr

candidates who participated in the study tended to be tolerant at a level close to high, but not at a very high level.

**Key words:** Tolerance, Value, Value education, Teacher candidate

## GİRİŞ

Bireyin, içinde yaşadığı toplumda mutlu olabilmesi için bazı değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu değerlerin en önemlilerinden biri de hoşgörüdür (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2015; Uzun ve Köse, 2017). Hoşgörü, başkalarının görüşlerine katılmasa da onlara saygılı olabilmek veya karşıdaki kişinin içinde bulunduğu durumu idare edebilme durumudur (Aslan, 2001; Hotaman, 2012). Bu değere sahip olan insanlar, erdemli veya kendiyile barışık olan insanlar olarak da nitelendirilebilirler. Aydın (2016), hoşgörü anlayışının ilkelerini; her insanın biricik ve değerli olduğunu kabul etme, insanları tüm yönleriyle tanımaya çalışma, farklılıklara saygı gösterme, eleştiriye açık olma, empati ve iyi birer dinleyici olma olarak ifade etmiştir. Kısaca hoşgörü, karşılıklı anlayış ve yaşam şeklidir. Hoşgörülü olmak kişinin her söylediğine katılmak veya ona yanlışlarını söylememek anlamına da gelmemelidir (Çinkır, 2004; Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012)

Toplumumuzda son zamanlarda yaşanan olaylara bakıldığında, insanların birbirlerine olan saygılarının ve hoşgörü durumlarının giderek azaldığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu değerlerin öneminin giderek azalması hem kişiyi hem doğal olarak toplumu, güvensiz bir ortam haline getirmektedir. Böyle bir ortamda, toplumun tüm kesimleri mutsuz olacak ve güven kaybolacaktır. Bu nedenle hoşgörü kişinin sahip olması gereken önemli değerlerin başında gelir (Güven ve Akkuş, 2004; Widmalm, 2005).

Hoşgörü değerinin öğretilmesi ve topluma yaygınlaştırılması eğitim sayesinde daha da kolay hale gelecektir. Bu anlamda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına önemli görevler düşmektedir. Öncelikle bu değere kendi sahip olması gereken öğretmen daha sonra bu değeri öğrenciye model olarak öğretmelidir (Kaymakcan, 2007). Özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için öğretmen önemli bir rol modelidir. Ebeveynin bile yerine geçen öğretmenin bu modeli çocuğa öğretebilmesi için özellikle kendi bünyesinde bu değeri bulundurması gerekir. Daha öğretmenlik mesleğine başlamamış olan öğretmen adaylarının bu değere bakış açısı veya sahip olma düzeyi de ileride yetiştireceği öğrenciler açısından önem arz etmektedir. Nitekim, hoşgörü anlayışına sahip bir öğretmeni çocukların duygularını kabul eder, onları yargılamaz, onlara farklı öğrenme yöntemleri sunar, çocukları takdir eder ve olumlu davranışları pekiştirir (Türe ve Ersoy, 2015).

Öğretmen adaylarının mesleğe henüz başlamadan hoşgörülü olma eğiliminde olması ve göreve başladığında da bunu sağlıklı bir şekilde öğrenciye hissettirebilmesi değer eğitimi açısından önemlidir (Tatar, 2009). Öğretmenin öğrencilerine iyi sunacağı hoşgörülü bir eğitim ortamı (Rice, 2009; Üste, 2007; Kalın ve Nalçacı, 2017), öğrencilerinde bu değeri daha iyi içselleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerinden gördükleri hoşgörüyü kendi davranışlarına yansıtan öğrenciler de bu değer sayesinde diğer değerlere de rahatlıkla sahip olabileceklerdir. Kendini mutlu hisseden ve başkalarına da saygılı olan öğrenciler artık demokratik yaşamın temellerini atacaktır (Weidenfeld, 2002). Kendilerini rahat bir şekilde ifade edecekler ve başkalarının da görüşlerine saygı duymayı öğreneceklerdir (Gürkaynak, 1995; Şahin, 2011).

Öğretmen adaylarının sahip olduğu hoşgörü davranışlarının öğrencilere yaşantılar yoluyla öğretilmesi sayesinde, kişilerin birbirlerine olan ön yargıları (Thompson, 2010), güvenmeme duyguları, saygısız davranma davranışları ve diğer birçok olumsuz davranışlarında azalma olacağı düşünülebilir. Bunun yanında herkesi olduğu gibi kabul etme, farklılıklara saygı duyma (Khitruk ve Ulianova, 2012), farklılıkları kültürel bir zenginlik olarak görme (Korkmaz, 2000) ayırım yapmama (Senemoğlu, 2015) ve bunun gibi birçok olumlu davranışın da artması öngörülmektedir.

Bu gibi nedenlerden ötürü bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okuduğu bölüm, yaşadığı coğrafi bölge) açısından incelenmesidir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri tespit edilerek konunun değer eğitimi açısından önemine vurgu yapılacaktır. Öğretmen adaylarının farkındalık kazanması ve bundan sonra yapılacak araştırmalara bakış açısı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ancak evrenin çok geniş olmasından ötürü örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem olarak ise öğrenim görmekte olan 195 öğretmen adayı seçilmiştir. Bu öğrencilere ait demografik bilgiler tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Demografik bilgiler

	Erkek	Kadın			
Cinsiyet	54	141			
Sınıf	1	2	3		
	62	63	70		
Okuduğu Bölüm	Sınıf	Sosyal	Fen	İngilizce	Din Kültürü
	68	24	35	44	24
Yaşadığı bölge	Akdeniz			Diğer Bölgeler	
	100			95	

### Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen hoşgörü eğilim ölçeği kullanılarak toplanmıştır. 18 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipine göre hazırlanmıştır. Ölçekte “1” Hiç uygun değil, “2” Uygun değil, “3” Biraz uygun, “4” Uygun, “5” Tamamen uygun şeklinde numaralandırılmıştır. Ölçeğe verilecek cevaplara göre puanlama 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Puanlama yapılırken; Aralık genişliği (a) = Dizi genişliği / yapılacak grup sayısı formülünden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlaması tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlaması

	İfadeler	Puan
1	Hiç uygun değil	1.00-1.79
2	Uygun değil	1.80-2.59
3	Biraz uygun	2.60-3.39
4	Uygun	3.40-4.19
5	Tamamen uygun	4.20-5.00

Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik değeri dikkate alındığı için ayrıca ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmamıştır. Elde edilen verilere; frekans, yüzde, ortalama, sapma, t testi ve anova gibi istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

**BULGULAR**

Öğretmen adaylarının ölçeğe vermiş olduğu cevaplardan elde edilen verilere göre aşağıdaki tablo 3 hazırlanmıştır. Yapılan puanlamaya göre, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri şöyledir:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının ölçeğe verdiği cevaplar

			1	2	3	4	5	$\bar{X}$
1	İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım.	f	6	3	11	45	130	4,48
		%	3,1	1,5	5,6	23,1	66,7	
2	İnsanların farklı olması doğaldır.	f	1	2	12	34	146	4,65
		%	0,5	1,0	6,2	17,4	74,9	
3	İnsanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması önemlidir.	f	2	0	9	24	160	4,74
		%	1,0	0	4,6	12,3	82,1	
4	İnsanları olduğu gibi kabul ederim.	f	2	12	40	67	74	4,02
		%	1,0	6,2	20,5	34,4	37,9	
5	Başkalarının da düşünceleri doğru olabilir.	f	6	0	25	74	90	4,24
		%	3,1	0	12,8	37,9	46,2	
6	Farklı düşünceleri hoşgörüyle karşılarım.	f	3	4	27	67	94	4,25
		%	1,5	2,1	13,8	34,4	48,2	
7	İnsanları severim.	f	12	13	36	65	69	3,85
		%	6,2	6,7	18,5	33,3	35,4	
8	Küskünleri barıştırmak beni mutlu eder.	f	10	12	28	51	94	4,06
		%	5,1	6,2	14,4	26,2	48,2	
9	Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim.	f	5	4	24	75	87	4,20
		%	2,6	2,1	12,3	38,5	44,6	
10	Kimseden nefret etmem.	f	35	37	62	36	25	2,89
		%	17,9	19,0	31,8	18,5	12,8	
11	Başkalarının hatalarını anlayışla karşılarım.	f	9	11	61	85	29	3,58
		%	4,6	5,6	31,3	43,6	14,9	
12	Affedici bir kişiyim.	f	15	12	39	67	62	3,76
		%	7,7	6,2	20,0	34,4	31,8	
13	Kavgacı biri değilim.	f	15	21	41	47	71	3,70
		%	7,7	10,8	21,0	24,1	36,4	
14	İnsanları düşman olarak görmekten kaçınıyorum.	f	7	15	45	65	63	3,83
		%	3,6	7,7	23,1	33,3	32,3	
15	Kendimi başkalarının yerine koyabilirim.	f	1	4	24	72	94	4,30
		%	0,5	2,1	12,3	36,9	48,2	
16	Karşımdaki insanın ne hissettiğini anlayabilirim.	f	1	2	35	76	81	4,20
		%	0,5	1,0	17,9	39,0	41,5	
17	Arkadaşlarımın içten davranmasını isterim.	f	0	2	9	36	148	4,69
		%	0	1,0	4,6	18,5	75,9	
18	Arkadaşlarıma içten davranırım.	f	1	1	16	55	122	4,51
		%	0,5	0,5	8,2	28,2	62,6	

Tablo 3'te elden edilen verilere göre; ölçekteki yer alan 18 maddenin ortalaması 4,11 bulunmuştur. Bu düzey hoşgörü eğilim ölçeğinde 'uygun' aralığına denk gelmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri 'tamamen uygun' aralığına denk gelmese de 'uygun' aralığına denk gelmiştir.

Ölçeğin 3. maddesi olan 'İnsanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması önemlidir.' yargısına öğretmen adaylarının 4,74 ortalamayla en fazla oranda sahip oldukları görülmüştür. Neredeyse tüm öğretmen adayları, insanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması gerektiğine inanmaktadır. Bu sonuç aslında beklenen bir durumdur. Çünkü bir öğretmen adayının kişilik özellikleri düşünüldüğünde hoşgörülü

olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu maddeye sahip olma düzeyleri ‘tamamen uygun’ aralığına denk gelmektedir.

Yine ölçeğin 2. maddesi olan ‘İnsanların farklı olması doğaldır.’ ifadesine öğretmen adaylarının 4,69 ortalama ile yüksek oranda sahip oldukları görülmektedir. Hoşgörünün temel bileşenlerinden biri olan farklılıklara saygı ilkesine öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu özelliğe sahip olduğunu düşünebiliriz. Öğretmen adaylarının bu maddeye sahip olma düzeyleri ‘tamamen uygun’ aralığına denk gelmektedir.

Ölçekteki 10.maddeye öğretmen adaylarının sahip olma düzeylerinin çok düşük seviyede olması dikkat çekici bir durum oluşturmaktadır. Ortalaması 2,89 olan ‘Kimseden nefret etmem.’ ifadesine öğretmenlerin sahip olma düzeyi ‘biraz uygun’ aralığına denk gelmektedir. Bu ortalamanın düşük çıkması hoşgörülü bir insanın başkalarına olan saygı sınırının belli bir yere kadar olduğunu da göstermektedir. Diğer bir deyişle ne olursa olsun karşıdaki kişiyi tolere etmeliyim görüşünün öğretmen adayları tarafından bazı durumlarda geçerli olamayabileceğini de söyleyebiliriz.

Cinsiyet değişkeni açısından, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	t değeri
Kadın	141	4,22	,42	4.284
Erkek	54	3,82	,63	

Tablo 4 ’te görüldüğü gibi, kadın öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalaması 4,22 (tamamen uygun), standart sapması 0,42 iken; erkek öğretmen adaylarının ortalaması 3,82 (uygun), standart sapması 0,63 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise 4.284 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark .05 düzeyinde ( $p<0,05$ ) anlamlıdır. Diğer bir deyişle, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha hoşgörülü diyebiliriz.

Yaşadığı coğrafi bölge değişkeni açısından, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. Yaşadığı coğrafi bölge açısından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	t değeri
Akdeniz Bölgesi	100	4,10	,52	-.307
Diğer Bölgeler	95	4,12	,51	

Tablo 5’de görüldüğü gibi, Akdeniz bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalaması 4,10 (uygun), standart sapması 0,52 iken; diğer bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarının ortalaması 4,12 (uygun), standart sapması 0,51 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise -.307 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde ( $p>0,05$ ) anlamlı değildir. Sonuç olarak kişinin yaşadığı coğrafi bölgenin hoşgörüyü etkilemediğini söyleyebiliriz.

Okuduğu sınıf açısından değişkeni açısından, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Okuduğu sınıf açısından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
1.sınıf	62	4,18	,48	2.270	Yok
2.sınıf	63	4,00	,54		
3.sınıf	70	4,14	,51		

Tablo 6’da görüldüğü gibi, 1.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,18 (uygun), standart sapması 0,48; 2.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,00 (uygun), standart sapması 0,54; 3.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,14 (uygun), standart sapması 0,51 olarak bulunmuştur. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise 2.270 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamsızdır. Diğer bir değişle öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri sınıf düzeyinden etkilenmemiştir.

Okuduğu bölüm değişkeni açısından, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Okuduğu bölüm açısından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Fen Bilgisi	35	4,15	,44	.692	Yok
Sosyal Bilgiler	24	4,00	,74		
İngilizce	44	4,10	,53		
Sınıf	68	4,08	,46		
Din Kültürü	24	4,23	,49		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Fen bilgisi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,15 (uygun), standart sapması 0,44; Sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,00 (uygun), standart sapması 0,74; İngilizce bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,10 (uygun), standart sapması 0,53; Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,08 (uygun), standart sapması 0,46; Din Kültürü bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 4,23 (tamamen uygun), standart sapması 0,49 olarak bulunmuştur.

Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise .692 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde anlamsızdır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri okuduğu bölüme göre değişmemiştir. Ancak her ne kadarda anlamlı fark olmasa da Din Kültürü bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının diğer bölümlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu değer aynı zamanda ‘tamamen uygun’ aralığına denk gelmektedir. Diğer bölümlerin ortalamalarının ‘uygun’ aralığına denk gelip Din Kültürü bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının ‘tamamen uygun’ aralığına denk gelmesi hoşgörü düzeylerinin az da olsa farklılaştığını göstermektedir. Din Kültürü bölümünde okuyan öğretmen adaylarının, sahip olduğu mesleki misyonları ve bu meslekten toplumun beklenti içerisinde olması daha olumlu hoşgörü düzeyine sahip olmalarına etki etmiş olabilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarına uygulanan hoşgörü eğilim ölçeğinden elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Toplumdaki her insanda bilhassa da öğretmenlerde bulunması gereken temel değerlerin başında yer alan hoşgörü değerine, bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarında çok yüksek düzeyde olmasa da yüksekçe yakın düzeyde sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklerinin önemli göstergelerinden biri de hoşgörülü ve tolere edici olmasıdır. Alanyazına bakıldığında da öğretmen adaylarının en önemli gördüğü değerler arasında hoşgörünün yer aldığı tespit edilmiştir (Çekin, 2013; Özdemir ve Sezgin, 2011; Uzun ve Köse, 2017). Mutluer'in (2015) çalışmasında hoşgörü kavramı öğretmen adayları için hayatın vazgeçilmezi olarak ifade edilmektedir. Bu değer eğitimcinin karşıdaki kitleye aktaracağı ve üzerinde duracağı önemli konulardan biridir. Çünkü kendi bünyesinde bu değeri bulundurmayan bir öğretmenin karşısındaki öğrencilerden hatta toplumdaki böyle bir beklenti içerisinde girmesi de anlamsız olacaktır.

Hoşgörü doğuştan kalıtsal faktörlerle gelen bir değer değildir. Yaşantılarla öğrenilen ve çevresel faktörlerin önemli rol oynadığı bir durum söz konusudur. Daha mesleğini icra etmeden bu değere sahip olan bir öğretmen adayı; göreve başladığında oluşturacağı eğitim ortamları, gerçekleştireceği eğitsel etkinlikler ve model olarak öğrencilerine kazandıracığı olumlu davranışlarla bu değeri karşı tarafa en iyi şekilde öğretecektir.

Yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyleri yaşadıkları coğrafi bölge, sınıf düzeyi ve okudukları bölüm türüne göre fazla bir farklılık göstermemektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının kişilik olarak hoşgörüye eğilimli kişiler olması etkili olmuş olabilir. Ancak cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha hoşgörülü olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Kadınların duygusal bir yapıya sahip olması, annelik gibi bir duyguya sahip olmaları ve hislerinin erkeklere göre daha kuvvetli olması sonucun bu şekilde çıkmasına etki etmiş olabilir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) ilköğretim öğretmenlerinin hoşgörü konusunda sergiledikleri tutumlar arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında kadınların toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla erkeklerden daha hoşgörülü olarak algılanmalarına yönelik bulgular da mevcuttur (Babaoğlu, 2016; Yetim, 2002).

Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha hoşgörülüdür. Ancak bu değere sahip olmak tek başına çok fazla bir önem arz etmemektedir. Ayrıca öğretmen adayının göreve başladığında sahip olduğu hoşgörü değerine karşı tarafa aktarmak gibi bir misyona sahip olması gerekir. Örneğin; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, programlarını özellikle öğretmen adaylarının hoşgörü konusunda bilinçlendirmek ve geliştirmek için zenginleştirebilirler. Nitekim Kanada'da öğretmen eğitiminde bu konuya özel bir önem verildiği ifade edilmektedir (Mullen, 2018).

## KAYNAKLAR

- Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 5-28.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357-380.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Babaoğlu, E. (2016). Kadın ve erkek eğitim denetmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 757-769.
- Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 353-365.
- Çalışkan, H. & Sağlam, H.İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1035-1048.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-12.
- Gürkaynak, İ. (1995). *Farklı boyutları ile hoşgörü. İ. Pehlivan (Yay. Haz.). Hoşgörü ve eğitim toplantısı içinde* (ss. 34-38). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2

- Güven, A., & Akkuş, Z. (2004). Demokratik değer kazanımında okulların rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 217-224
- Hotaman, D. (2012). An investigation of pre-service teachers' perceptions of teacher personality characteristics. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 186-201.
- Kalın, Z. T., & Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 293-304.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2(6), 114-119.
- Khitruk, V.V., & Ulianova, O. A. (2012). Inclusive tolerance as a basis of professional competence of prospective teachers. *Problems of Education in The 21st Century*, 43, 21-32.
- Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A., & Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(2), 86-104.
- Korkmaz, S. (2000). Türklerde hoşgörü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 491- 502.
- Mullen, C. A. (2018). Global leadership: competitiveness, tolerance and creativity-a Canadian provincial example. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "hoşgörü" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(22), 575-595.
- Ogelman, H., G. & Erten-Sarikaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81- 100.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Rice, S. (2009). Education for toleration in an era of zero tolerance school policies: A dewey an analysis. *Educational Studies*, 45, 556-571.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğretme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Şahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 77-86.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, W. C. (2010). Reconsidering tolerance education: should we recover tolerance or replace it with hospitality?. *Philosophy of Education*, 346-348.
- Türe, H., & Ersoy, A.F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitimine bakışı ve hoşgörü eğitimine ilişkin uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 57-87.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Üste, R.B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Academic Review*, 1, 295-310.
- Weidenfeld, W. (2002). Constructive conflicts: tolerance learning as the basis for democracy. *Prospects*, 32(1), 95-102.
- Widmalm, S. (2005). Trust and tolerance in India: findings from Madhya Pradesh and Kerala. *India Review*, 4, 233-257.
- Yetim, N. (2002). Sosyal sermaye olarak kadın girişimciler: Mersin örneği. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(2), 79-92.



## Determination Of Tolerance Levels Of Teacher Candidates

Mevlüt Gündüz<sup>1†</sup>

<sup>1</sup>Süleyman Demirel University

### Extended Abstract

**Introduction:** The individual needs to have some values in order to be happy in the society in which he lives. One of the most important of these values is tolerance. Teaching the value of tolerance and spreading it to society will become easier thanks to education. In this sense, teachers and teacher candidates have important duties. It is important in terms of value education that teacher candidates tend to be tolerant before they start the profession and make their students feel it in a healthy manner when they start the profession. In this context, the aim of the research is to determine the tolerance levels of the teacher candidates and to examine them in terms of various variables (gender, grade, the type of department they study, geographical area in which they live). As a result of the research, the importance of the subject in terms of value education will be emphasized by determining the tolerance levels of teacher candidates. It is thought that it is important for candidate teachers to gain awareness and to provide insight into the future research.

**Method:** The research was structured according to the descriptive survey model from quantitative research methods and was carried out with 195 teacher candidates studying at the Faculty of Education of Süleyman Demirel University. The data in the study was collected using the Tendency to Tolerance Scale developed by Çalışkan and Sağlam. The scale consisting of 18 items was prepared according to the 5-point likert scale ("1" is absolutely inappropriate, "2" is inappropriate, "3" is slightly appropriate, "4" is appropriate, "5" is absolutely appropriate). According to the data obtained; statistical processing as frequency, percentage, average, variance, t-test and ANOVA is applied.

**Results:** According to the findings, the average of the 18 items in the scale was found to be 4.11. This level corresponds to the 'appropriate' range on the tolerance trend scale. In other words, the level of tolerance of teacher trainees did not correspond to the appropriate range but it corresponds to the completely appropriate range. It was seen that for the candidate teachers the 3rd item of the scale, 'It is important that tolerance spreading among people.' had the highest rate with 4.74 average. Almost all candidate teachers believe that tolerance should be spread among people. It is noteworthy that the 10th item of the scale has a very low level of ownership of teacher candidates. The average of 2.89 'I hate no one.' expression the level of teachers' corresponds to the 'somewhat appropriate' range.

The average of female teachers' answers was 4.22 (totally appropriate); The average of male teacher candidates was calculated as 3.82 (appropriate). The t-test results were found to be 4,284. The difference between groups based on this value found. 05 level ( $p < 0.05$ ). In other words, female teacher candidates are more tolerant than male teacher candidates. While the average of the answers given by the candidate teachers living in the Mediterranean region was 4.10 (appropriate); The average of pre-service teachers living in other regions was calculated as 4,12 (appropriate). The results of the t test applied to the mean scores were found to be -.307. The difference between groups based on this value found. 05 level ( $p > 0.05$ ) is not significant.

The average of the first year pre-service teachers 4.18 (appropriate); The average of pre-service teachers in the 2nd year is 4.00 (appropriate); The average of the pre-service teachers in the third year was found to be 4.14 (appropriate). The one - way anova test applied to the mean scores was found to be 2,270. The difference between groups based on this value found at the level of 05 and it is meaningless.

The average of the pre-service teachers studying in the science department is 4.15 (appropriate). The average of pre-service teachers in the social studies department is 4.00 (appropriate), The average of the pre-service teachers in the English department is 4.10 (appropriate). The average of pre-service teachers in the class is 4 08 (appropriate), the average of the pre-service teachers studying in the Religion department was found to be 4.23 (completely appropriate).

<sup>†</sup>Corresponding Author: Doç.Dr. Mevlüt Gündüz, Süleyman Demirel University, mevlutgunduz@sdu.edu.tr

The average rating applied to one - way ANOVA test result is .692 was found. The difference between groups based on this value found at level 05 it is meaningless. In other words, the levels of tolerance of teacher candidates did not change according to the department they study. However, although there is no significant difference, the average of the pre-service teachers in Religion department is more positive than the other departments.

**Conclusion:** As a result of the research, the tolerance levels of teacher candidates do not differ much depending on the geographical area in which they live, grade level and the type of department they study. However, it has been found that female teacher candidates tend to be more tolerant than men. We can also say that the teacher candidates who participated in the study tended to be tolerant at a level close to high, but not at a very high level.

**Key words:** Tolerance, Value, Value education, Teacher candidate



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **Development Study of an Achievement Test Regarding 6<sup>th</sup> Grade Light and Sound Subject**

**Sinan Yanar<sup>1</sup>, Ashı Saylan Kırmızıgül<sup>2</sup>, Hasan Kaya<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Ministry of National Education

<sup>2</sup>Erciyes University

#### **To cite this article:**

Yanar, S., Saylan-Kırmızıgül, A., & Kaya, H. (2019). Development study of an achievement test regarding 6<sup>th</sup> grade light and sound subject. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 53-72. Doi: 10.33710/sduijes.577411

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## 6. Sınıf Işık ve Ses Konusuna Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması

### Development Study of an Achievement Test Regarding 6<sup>th</sup> Grade Light and Sound Subject

Sinan YANAR<sup>1</sup>, Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL<sup>2\*</sup>, Hasan KAYA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

Orcid ID: 0000-0003-4365-1164

<sup>2</sup>Erciyes Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-5678-8050

<sup>3</sup>Erciyes Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0003-3529-9762

Geliş Tarihi: 13/06/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 02/10/2019

#### Özet

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin “Işık ve Ses” konusundaki başarılarını ortaya koyacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesidir. Bu amaçla kazanımlara uygun olarak bir belirtke tablosu oluşturularak, 24 çoktan seçmeli ve 7 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Uzman görüşünün ardından 20 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu soru elde edilmiştir. Testin ilk pilot uygulaması 20 öğrenci ile gerçekleştirilerek sorular daha anlaşılır hale getirilmiş ve testin uygulama süresine karar verilmiştir. Hazırlanan test 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Kayseri’de bulunan altı ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenciye uygulanmıştır. Excel ve SPSS programları ile gerçekleştirilen madde analizi sonucunda bir soru testten çıkarılarak çoktan seçmeli soru sayısı 19’a düşürülmüştür. Son hali verilen başarı testi 19 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu olmak üzere toplamda 24 sorudan oluşmaktadır. Nihai başarı testinin çoktan seçmeli sorularının ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri sırasıyla 0.64 ve 0.60 olarak, açık uçlu sorularının ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ise sırasıyla 0.53 ve 0.66 olarak hesaplanmıştır. Buna göre sorulardan 7’si kolay, 17’si orta güçlükte olup, 24 sorunun tamamı çok iyi ayırt ediciliktedir. Ayrıca, çoktan seçmeli soruların Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.844 olarak bulunmuştur. Açık uçlu sorular için hesaplanan puanlayıcılar-arası güvenilirlik katsayıları 0.70’ten büyük olduğundan, bütün maddeler için puanlayıcılar arasında oldukça yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, geliştirilen başarı testinin bilimsel çalışmalarda ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde kullanabilecekleri ölçüde geçerli ve güvenilir sonuçlara sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Başarı testi, Işık ve ses, Geçerlik, Güvenirlik, Test geliştirme

#### Abstract

This study aims to develop a valid and reliable instrument for assessing 6th grade students’ achievement in Light and Sound subject. For this purpose, a table of specifications was prepared in accordance with the learning outcomes, and 24 multiple-choice and 7 open-ended questions were prepared. Following the expert opinion, 20 multiple-choice and 5 open-ended questions were obtained. The first pilot test was carried out with 20 students and the questions became more clear and the duration of testing was decided. The prepared test was applied to 200 students in the 6th grade of six secondary schools in Kayseri during the spring semester of 2015-2016 academic year. As a result of item analysis performed with Excel and SPSS programs, one question was removed from the test and the number of multiple-choice questions was reduced to 19. The final achievement test consists of 24 questions, 19 multiple-choice and 5 open-ended questions, in total.

\*İletişim: Aslı Saylan Kırmızıgül, Erciyes Üniversitesi, aslisaylan@erciyes.edu.tr

The mean item difficulty and discriminative indexes of the multiple-choice questions of the final form were 0.64 and 0.60, respectively; and the mean item difficulty and discriminative indexes of the open-ended questions were 0.53 and 0.66, respectively. Accordingly, 7 of the questions are easy and 17 of them are of medium difficulty while distinctiveness of the all 24 questions are very well. Additionally, the Cronbach's alpha reliability coefficient of the multiple-choice questions was found as 0.844. Since the interrater reliability coefficients calculated for open-ended questions were greater than 0.70, it was seen that there was a very high, positive and significant relationship between the raters for all open-ended items. These results show that the developed achievement test has valid and reliable results to the extent that it can be used in scientific studies and teachers' evaluation processes.

**Key words:** Achievement test, Light and sound, Validity, Reliability, Test development

## GİRİŞ

Çağımızı etkileyen faktörlerin başında bilimin geldiği tartışılmaz bir gerçektir. Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ülkelerin sahip olduğu eğitim sistemlerinin yapısını da dolaylı olarak etkilemekte, bilgiye kendisi ulaşabilen ve değişen teknolojiye uyum sağlayabilen fen ve teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirilmesi hızla önem kazanmaktadır. Fen bilimleri fizik, kimya, biyoloji, yer bilimleri, astronomi ve çevre bilimleri gibi pek çok alana ilişkin oldukça fazla sayıda bilgi ve kavram içeren bir derstir. Bu alanlardan fizik, çevremizdeki fiziksel ve doğal olayların anlaşılmasına yönelik yapılan gözlemlere ve nicel ölçümlere dayanmaktadır. Çevremizdeki pek çok araç ve gereç fizik kuralları yorumlanarak geliştirilmiştir. Günlük yaşamla bu denli iç içe olmasına rağmen, diğer derslerle karşılaştırıldığında fizik dersi öğrencilerin en az ilgi duydukları derslerin başında gelmektedir (Sharma, 2004, akt. Tekbıyık & Akdeniz, 2010; Yaman, Dervişoğlu & Soran, 2004). Yapılan araştırmalar fen bilimlerinin fizik konularındaki başarısının kimya ve biyoloji konularına oranla daha düşük olduğunu, fiziğin anlamakta güçlük çekilen ve başarısız olunan derslerin başında geldiğini göstermektedir (Bahar & Polat, 2007; Karamustafaoğlu, Bacanak, Değirmenci, & Karamustafaoğlu, 2010). Öğrenciler ilk yıllarda sahip oldukları kavram yanlışlarını sonraki yıllara da taşımakta, hatta bu durum diğer fizik kavramlarında da bazı yanlışların oluşmasına neden olmaktadır (Özsevgeç, Çepni & Bayri, 2007). Ortaokul öğrencilerinin “Işık ve Ses” ünitesi ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu ve öğrencilerin büyük bir kısmının ışığın tanımlanması, ışığın yayılması, yansıması ve kırılması kavramlarını anlamakta ve ifade etmekte güçlük çektiği görülmektedir (Akdeniz, Yıldız & Yiğit, 2001; Şen, 2001). Benzer şekilde lise ve üniversite öğrencilerinin de özellikle ses, ışık ve görüntü oluşumu gibi günlük olayları açıklamakta zorluk çektikleri görülmektedir (Colin & Viennot, 2001; Karamustafaoğlu vd., 2010; Kocakulah & Şardağ, 2013). Buradan hareketle, bu çalışmada 6. sınıf konusu olan “Işık ve Ses” ünitesi tercih edilmiştir.

Literatürde, fen bilimlerinin farklı konularına yönelik olarak ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olan pek çok başarı testi vardır (örn. Açıkgöz & Karanlı, 2015; Akbulut, 2010; Akbulut & Çepni, 2013; Gülen & Demirkuş, 2014; Güven & Sülün, 2012; İdin & Aydoğdu, 2016; Karaca, Bektaş & Saraçoğlu, 2016; Kibar, 2006). Ortaokul öğrencileri için “Işık ve Ses” ünitesi ile ilgili olarak hazırlanmış olan bazı başarı testleri de mevcuttur (Aydın & Kömürkaraoğlu, 2016; Bakırcı, Çepni & Yıldız, 2015; Özdemir & Dindar, 2013; Öztürk, 2013; Salgut, 2007; Şenel Çoruhlu, Er Nas & Keleş, 2016; Yazıcıoğlu & Çavuş Güngören, 2019; Yurd & Olğun, 2008). Ancak bu başarı testlerinin yalnızca çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu göze çarpmaktadır. İlgili üniteye yönelik olarak geliştirilen hem çoktan seçmeli, hem de açık uçlu sorulardan oluşan testler ise 2013 yılından önce geliştirilmiş ve uygulanmış olup (Dilşeker & Serin, 2018; Yaman, 2014), 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın temel aldığı içerik, öğrenme yaklaşımı ve kazanımlar açısından büyük farklılık göstermektedir. Buradan hareketle, üniteyle ilgili yeni bir başarı testinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim sistemimizde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmeni merkeze alan, öğrencinin pasif olduğu ‘geleneksel öğrenme yaklaşımı’ yerini, öğrencinin bilgiyi yapılandırdığı ve öğretim sürecine aktif olarak katıldığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına bırakmıştır. 2013 yılından itibaren ise öğretim programlarında sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. 2018 yılından

İtibaren uygulanmakta olan güncel Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda, açıkça belirtildiği gibi "disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı" temel alınmıştır. Programdaki ünite içerikleri ve kazanımların tümü bu yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme araçlarının da bu yönde düzenlenmesi gerekmektedir (Demirci & Efe, 2007). Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, diğer bir ifade ile dersin hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biridir. Bu saptamanın doğru olabilmesi için öğretmenler nitelikli ölçme araçlarına gereksinim duymaktadırlar. Geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabilmesi için öncelikle ölçme ve değerlendirme araçlarının iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarının içerisinde başarı testlerinin önemi büyüktür. Öğrenci başarısının değerlendirilebilmesi için somut bir delil olan ölçme sonuçları ve ölçütler olmalıdır (Tan, 2008). Öğrenci başarısının ölçülmesinde genel olarak doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, boşluk doldurma soruları, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Bu ölçme araçlarının tümünün birbirinden üstün ve zayıf çeşitli yönleri mevcuttur. Örneğin öğrencilerin belirli bir kavram veya konu hakkındaki bilgilerinin açığa çıkarılmasında en sık başvurulan ölçme araçlarından biri olan çoktan seçmeli testler, yalnızca taksonomilerdeki düşük düzey bilişsel becerileri ölçebilmesi ve doğru cevaba tahmin yolu ile kolaylıkla ulaşılabilmesi gibi nedenlerle araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir (Mintzes, Wandersee, & Novak, 2000). Çoktan seçmeli sorular uygulama ve puanlama gibi pek çok avantaja sahip olmakla birlikte, bu testlerde sınırlı sayıda seçenek olduğundan öğrenciler fikirlerini özgürce ifade edememektedirler. Bu anlamda öğrencilerin yalnızca çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmeyip, açık uçlu sorular, gelişim dosyaları, performans ve proje görevleri gibi ölçme yöntemlerinin de kullanılması önerilmektedir (Uzunöz & Buldan, 2012). Ayrıca öğrencilerin başarı seviyelerinin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için sınavlarda hem düşük hem de yüksek bilişsel seviyedeki sorulara yer verilmesi gerekmektedir (Çalışkan & Yıldız, 2008). Bu bağlamda mevcut çalışmada, daha yüksek bilişsel seviyedeki sorulara yer veren ve öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebildikleri açık uçlu soruların tek başına kullanılmasından ziyade, çoktan seçmeli sorularla birlikte kullanılmasının fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Nitekim literatürde de hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli soruların tek bir testte birleştirilmesi önerilmektedir (DeVellis, 2003). Bu şekilde hazırlanmış bir başarı testinin "Işık ve Ses" ünitesinin içeriğine de daha uygun olacağı düşünülmüştür. Buradan yola çıkılarak "Işık ve Ses" ünitesine yönelik hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli sorulardan oluşan geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlamak amacıyla, Haladyna'nın bilişsel öğrenme basamakları dikkate alınarak 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan, 6. sınıf "Işık ve Ses" ünitesine yönelik çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir başarı testi hazırlanmasına karar verilmiştir.

## YÖNTEM

Çalışmanın amacı doğrultusunda 6. sınıf öğrencilerinin Işık ve Ses ünitesine dair başarı düzeylerinin ölçülmesi için bir başarı testi geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri yapılmıştır.

## Örneklem

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Ulaşılması kolay olan birey veya grupların seçildiği bu örnekleme yöntemi kullanılarak (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012), 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Kayseri'nin merkez ilçelerinde bulunan altı ayrı ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim görmekte olan 200 öğrenci (98 kız, 102 erkek) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini ise 2015-2016 öğretim yılında Kayseri ili merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini "Işık ve Ses" ünitesinin işlendiği sınıflarda yer alan öğrenciler oluşturmuş, başarı testi işlenen ünitenin hemen sonrasında uygulanmıştır. Başarı testinin çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölümü 200 öğrencinin tamamına uygulanmış, testin açık uçlu sorulardan oluşan ikinci bölümü ise 200 öğrencinin arasından rastgele seçilen 51 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

6. sınıf öğrencilerinin “Işık ve Ses” konusundaki başarılarını ortaya koyacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Başarı testinin planlanması testin geliştirilmesine, uygulanmasına ve puanlanmasına ilişkin birçok sorunun ayrıntılı bir şekilde cevaplandırılmasını gerektirmektedir. İyi bir test geliştirme gelişigüzel bir şekilde yapılmamalıdır (Tosun & Taşkesenligil, 2011). Nitelikli bir ölçme aracına sahip olmak da birçok aşamadan oluşan test geliştirme sürecine uymayı gerektirmektedir. Test geliştirme sırası ile: Testin amacının ve ölçülecek özelliğin belirlenmesi, soru havuzunun toplanması, testte yer alacak maddelerin belirtke tablosundan yararlanılarak seçilmesi, testin düzenlenmesi, öğrencilere uygulanması ve puanlanarak madde analizinin yapılması şeklinde sıralanan birçok aşamadan oluşan etkili bir süreçtir (Bayrakçeken, 2008). Buradan hareketle, Crocker ve Algina'nın (1986) test geliştirme basamakları takip edilerek, öncelikle başarı testinin geliştirilme amacı 6. sınıf öğrencilerinin Işık ve Ses konusuna ilişkin anlama seviyelerinin ortaya çıkarılarak başarıları düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Ardından testin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacı ile ilgili üniteye yer alan kazanımların konulara göre dağılımına uygun olarak Haladyna'nın (1997) bilişsel öğrenme basamakları dikkate alınarak bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosuna uygun olarak 24 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu oluşturulurken öncelikle literatürdeki Işık ve Ses ünitesi için geliştirilmiş olan bir başarı testinin benzer kazanımları hedefleyen soruları revize edilmiştir (Öztürk, 2013). Geri kalan sorular ise araştırmacılar tarafından 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında bulunan konular ve kazanımlar temel alınarak hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

Başarı testinin kapsam geçerliliğinin sağlanması için sorular fen eğitimi alanında çalışan iki öğretim üyesi ve iki fen bilimleri öğretmeni olmak üzere dört uzmanın görüşüne sunulmuş, soruların öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun, açık ve anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda üniteyi ve kazanımı tam olarak temsil etmediği düşünülen 4 soru testten çıkarılmış; şekil, dil ve anlatım yönünden öğrenci seviyesine uygun olmayan bazı sorular ise yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin doğru cevabı tahmin yoluna gitmelerinin önlenmesi amacıyla, soruların seçenekleri uzundan kısaya doğru, alfabetik sıraya ve sayısal sıraya göre düzenlenmiştir. Sonuç olarak, başlangıçta 24 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testinin birinci bölümünde yer alan soru sayısı uzman önerileri doğrultusunda 20'ye düşmüştür. Çoktan seçmeli 20 sorunun kazanım ve Haladyna'nın (1997) bilişsel öğrenme basamaklarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çoktan seçmeli testin kapsamına ilişkin belirtke tablosu

Kazanım	Anlama	Problem çözme	Eleştirel düşünme	Yaratıcılık	Toplam
Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemler ve ışınlar çizerek gösterir.	1, 5, 6, 8	9, 19, 20			7
Işığın yansımada gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar.	7	12	11, 17		4
Sesin madde ile etkileşimi sonucunda oluşabilecek durumları kavrar.	2, 3		18		3
Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder.	4		14		2
Ses yalıtımının önemini açıklar ve ses yalıtımı için geliştirilen teknolojik ve mimari uygulamalara örnekler verir.		13, 15, 16	10		4
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>5</b>		<b>20</b>

Başarı testinin çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölümüne paralel olarak, açık uçlu sorulardan oluşan ikinci bölümünün hazırlanmasında da Crocker ve Algina'nın (1986) test geliştirme basamakları takip edilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle Haladyna'nın (1997) bilişsel öğrenme basamakları dikkate alınarak ünite kazanımlarına ve konularına göre bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (Tablo 2). Hazırlanan belirtke tablosuna uygun olarak 6. sınıf fen bilimleri ders kitabından yararlanılarak 7 açık uçlu sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve aynı dört uzmanın görüşleri doğrultusunda sorularda iyileştirmeler yapılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda soru sayısı 5'e düşürülerek başarı testinin ikinci bölümüne de son hali verilmiştir.

Tablo 2. Açık uçlu soru maddelerinin kapsamına ilişkin belirtke tablosu

Kazanım	Anlama	Problem çözme	Eleştirel düşünme	Yaratıcılık	Toplam
Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemler ve ışınlar çizerek gösterir.	1				1
Işığın yansımada gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar.		2, 3			2
Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder.			4		1
Ses yalıtımının önemini açıklar ve ses yalıtımı için geliştirilen teknolojik ve mimari uygulamalara örnekler verir.				5	1
<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Hazırlanan 20 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu sorudan oluşan 25 soruluk başarı testi öncelikle ilk pilot çalışma olarak 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenciye birebir olarak uygulanmış ve öğrencilerin soruları sesli bir şekilde çözmeleri sağlanmıştır. Böylece sorulardaki açık olmayan noktalar, yanlış anlaşılması olası ifadeler ve testin uygulama süresi hakkında bilgi edinilmiştir. Her bir öğrenci testi bireysel olarak çözmüş, testin dili ve zorluğu hakkında yorumlarda bulunmuştur. Öğrenciler test maddelerinin dilini açık ve anlaşılır bulduklarını, çoktan seçmeli test için 25, açık uçlu test için ise 40 dakika olan sürelerin de tüm soruların çözülebilmesi için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Birebir olarak 20 öğrenci ile gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından, 25 soruluk başarı testi yine 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 200 öğrenciye uygulanmıştır. 20 soru için gerçekleştirilen uygulamanın madde analizi sonucunda ise soru sayısı 19'a düşürülmüştür. Bu bağlamda, Tablo 1'de yer alan 6. soru madde analizinde elde edilen bulgular doğrultusunda testten çıkarılmıştır. Son durumda toplamda 24 sorudan oluşan bir başarı testi elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Başarı testi, çoktan seçmeli ve açık uçlu soru maddelerinden oluştuğundan, verilerin analizi de iki bölümde incelenmiştir. Testin dört seçenektan oluşan 20 çoktan seçmeli soru maddesinden oluşan birinci bölümü 200 öğrenciye uygulanmıştır. Çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplar SPSS 22.0 paket programına girilirken doğru cevaplara "1", yanlış ve boş cevaplara "0" puan verilmiştir. Yanlış cevaplar doğru cevapları etkilememektedir. Verilere sırası ile frekans analizi, betimsel analiz, madde analizi ve güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Ayrıca verilere öğrencilerin puan sıralamalarına göre Excel programında alt ve üst grup olmak üzere iki kategori oluşturularak SPSS programında bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Son olarak geliştirilen ölçme aracından seçilen 4 sorudan elde edilen puanlar ile geçerliliği yüksek olduğu bilinen aynı kazanımlara yönelik literatürdeki diğer bir ölçme aracından alınan 4 sorunun puanları arasında Spearman sıra korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.



Açık uçlu 5 soru maddesinden oluşan başarı testinin ikinci bölümü, birinci bölümü cevaplayan 200 öğrenciden 51 öğrenciye uygulanmıştır. Her bir soru 20, 10 ve 0 şeklinde puanlanarak test 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kimlikleri belli olmayacak şekilde, araştırmacılar tarafından oluşturulan rubrik ile puanlama yapılarak güvenilirlik sağlanmıştır. Öğrencilerin aldığı puanlar Excel programına girilerek %27'lik dilimde olan üst ve alt gruplar oluşturularak, bu grupların madde güçlük indeksleri (P) ve ayırt edici indeksleri (r) hesaplanmıştır. Ayrıca testin güvenilirliğinin sağlanması için puanlama bağımsız puanlayıcılar tarafından yapıldıktan sonra, veriler SPSS 22.0 paket programına girilerek Spearman sıra korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

## BULGULAR

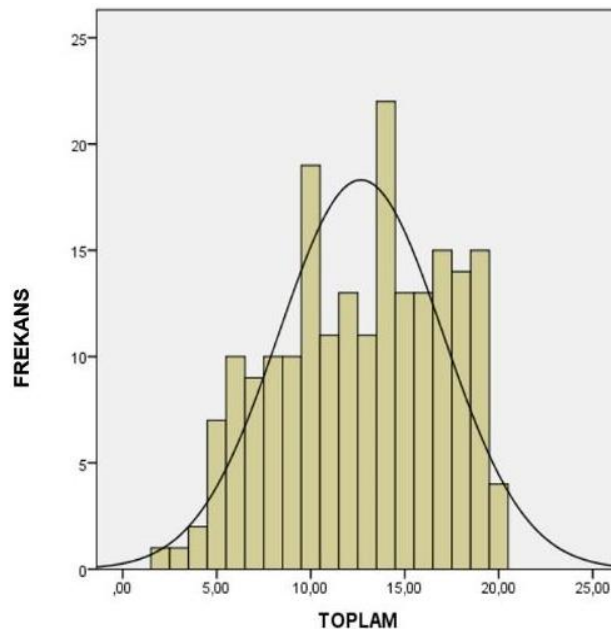
### 1. Çoktan Seçmeli Maddelere İlişkin Bulgular

Başarı testine yönelik elde edilen verilerle yapı geçerliliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Her biri 4 seçenek içeren 20 maddenin yer aldığı başarı testinin çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölümüne ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Başarı testinin birinci bölümüne ilişkin betimsel istatistikler

Örneklem Sayısı	200
Minimum Puan	2.00
Maksimum Puan	20.00
Aritmetik Ortalama	12.67
Mod	13.00
Medyan	14.00
Standart Sapma	4.36
Çarpıklık	-0.234
Basıklık	-0.921

Tablo 3'te verilen betimsel istatistikler ve Şekil 1'de verilen histogram grafiğine bakıldığında maksimum ve minimum puanların sırası ile 2 ve 20 olduğu; mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin ise sırası ile 13.00, 14.00 ve 12.67 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri de  $\pm 2$  aralığında yer aldığından, verilerin dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (George & Mallery, 2010). Mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması veri dağılımının simetrik olduğunu göstermektedir (Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2004).



Şekil 1. Başarı testinden alınan puanlara ilişkin histogram grafiği

### 1.1. Çoktan Seçmeli Maddelere İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Başarı testinin birinci bölümünde yer alan soru maddelerinin yapı geçerliliğinin sağlanması için madde güçlük (P) ve ayırt edicilik (r) indeksleri Excel programında hesaplanmıştır. 20 maddeden oluşan başarı testinin ilk bölümünde kullanılan her bir madde için bulunan “P” ve “r” değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Başarı testinin birinci bölümü için bulunan “P” ve “r” değerleri

Madde no	D <sub>a</sub>	D <sub>ü</sub>	P	r	Güçlük	Ayırt edicilik
1	52	19	0.65	0.60	Kolay	Çok iyi
2	50	15	0.60	0.64	Orta düzeyde	Çok iyi
3	54	14	0.62	0.73	Orta düzeyde	Çok iyi
4	53	31	0.76	0.40	Kolay	Çok iyi
5	53	25	0.71	0.51	Kolay	Çok iyi
6	32	29	0.56	0.06	Orta düzeyde	Çok zayıf
7	54	27	0.74	0.49	Kolay	Çok iyi
8	55	15	0.64	0.73	Orta düzeyde	Çok iyi
9	52	12	0.58	0.74	Orta düzeyde	Çok iyi
10	55	18	0.66	0.68	Kolay	Çok iyi
11	53	22	0.68	0.56	Kolay	Çok iyi
12	54	29	0.75	0.45	Kolay	Çok iyi
13	40	14	0.49	0.47	Orta düzeyde	Çok iyi
14	49	14	0.57	0.64	Orta düzeyde	Çok iyi
15	54	15	0.64	0.70	Orta düzeyde	Çok iyi
16	53	16	0.63	0.67	Orta düzeyde	Çok iyi
17	46	14	0.55	0.58	Orta düzeyde	Çok iyi
18	45	17	0.56	0.51	Orta düzeyde	Çok iyi
19	54	16	0.63	0.67	Orta düzeyde	Çok iyi
20	51	15	0.60	0.65	Orta düzeyde	Çok iyi

D<sub>ü</sub>: Soruya doğru cevap veren üst gruptaki öğrenci sayısı

D<sub>a</sub>: Soruya doğru cevap veren alt gruptaki öğrenci sayısı

P: Madde güçlük indeksi

r: Madde ayırt edicilik indeksi

Madde güçlük indeksinin (P) 1’e yaklaşması o maddenin kolay, 0’a yaklaşması zor olduğunu, 0.50 olması ise maddenin orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeksi (r) ise bilen ve bilmeyen öğrenciyi birbirinden ayırt edebilme gücünü ortaya koymaya yarar (Akbulut & Çepni, 2013; Metin, 2014; Tekin, 2010; Turgut, 1992). P ve r değerlerine ilişkin değerlendirmeler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “P” ve “r” aralık değerleri ve değerlendirilmesi

P aralığı (0<P<1)	Maddenin değerlendirilmesi	r aralığı (-1<r<1)	Maddenin değerlendirilmesi
≥ 0.80	Çok kolay	≥ 0.40	Çok iyi
0.65-0.79	Kolay	0.30 - 0.39	Oldukça iyi
0.35-0.64	Orta düzeyde	0.20 - 0.29	Zayıf
0.20-0.34	Zor	≤ 0.19	Çok zayıf
≤ 0.19	Çok zor		

(Atılğan, 2013)

Bir testteki soruların, başarılı öğrenciler (üst grup) tarafından daha yüksek oranda, başarısız öğrenciler (alt grup) tarafından ise daha düşük oranda doğru cevaplandırılması beklenir. Bu durumun incelenmesi için testteki maddelerin ayırt edicilik indekslerine (r) bakılması gerekmektedir. Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde yalnızca 6. maddenin ayırt etme gücünün (r=0.06) çok zayıf olduğu, bu

nedenle testten çıkarılmasının uygun olacağı, diğer 19 maddenin ayırt etme gücünün ise, 0.40-0.74 aralığında bulunduğundan (ortalama değer 0.60), çok iyi olduğu görülmektedir. Testin bu bölümüne ilişkin P değerleri 0.49-0.76 aralığında (ortalama değer 0.64) değişmektedir. Tablo 5'e göre başarı testinin birinci bölümündeki soru maddelerin genel olarak orta güçlük düzeyinde olduğu, dolayısıyla istenen durumu karşıladığı söylenebilir.

Madde analizi kapsamında başvurulan diğer yöntem ise, testin toplam puanlarına göre oluşturulan %27'lik alt ve %27'lik üst grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız örneklem t-testi ile sınanmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla, başarı testinin birinci bölümüne ilişkin geçerlik türlerinin incelenmesinin yanı sıra başarı testinin geçerliliğine hizmet edebilecek olan bazı ilave istatistiksel işlemler de yapılmıştır. Bunun için öğrencilerin puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanarak % 27'lik alt ve % 27'lik üst grup olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Başarı testinin birinci bölümüne ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden, test sorularının alt ve üst gruplar arasında 6. madde dışındaki bütün maddelerde anlamlı bir farklılık olması ( $p < .05$ ) her bir sorunun ayırt edici olduğunu göstermiştir. 6. madde için üst ve alt gruba ait ortalamaların t-testine ait istatistiksel analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. "P" ve "r" aralık değerleri ve değerlendirilmesi

Madde	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
6	Üst	54	0.58	.498	.571	107	.000
	Alt	54	0.53	.504			

6. maddenin t testi analizi sonrasında üst ve alt grubun birbirinden farklı olmadığı, ( $t(107) = 0.571$ ,  $p < .05$ ) üst grup ( $\bar{X} = 0.58$ ) ve alt grup ( $\bar{X} = 0.53$ ) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda başarı testindeki 6. maddenin ayırt etme gücünün çok zayıf olduğu ve testten çıkarılması gerektiği bir kez daha görülmüştür. Nitekim 6. madde çıkarılmadan önce başarı testinin birinci bölümüne ilişkin P ve r'nin ortalama değerleri sırasıyla 0.63 ve 0.57 iken, 6. madde çıkarıldıktan sonra bu değerler sırası ile 0.64 ve 0.60 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla madde analizi sonucunda başarı testindeki çoktan seçmeli soru sayısı 20'den 19'a inmiştir. Son hali verilen başarı testinin birinci bölümü Ek 1'de verilmiştir.

### 1.2. Ölçüt Geçerliliği

Maddelerin arasındaki ilişkilerin görülmesi amacıyla basit Spearman sıra korelasyon analizi yapılmıştır. Bu araştırma için hazırlanan soru maddelerinden 9, 12, 14 ve 15 ile aynı kazanıma sahip literatürde (Öztürk, 2013) yer alan dört soru maddesine ulaşılmıştır. Bu dört soru Işık ve Ses ünitesi işlendikten sonra örnekleme yer alan kişilere uygulanmıştır. Verilerin normallik testinde Kolmogorov-Simirnov testi sonucu incelenmiş, madde verilerinin anlamlılık değeri 0.00 olarak elde edilmiştir. Bu değer 0.05'ten küçük olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk göstermediği anlaşılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için Spearman sıra korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu soru maddeleri arasındaki ilişkilere ait korelasyon değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Aynı kazanıma sahip maddeler arasındaki korelasyon ilişkisi

Değişkenler		Madde 9 ile	Madde 12 ile	Madde 14 ile	Madde 15 ile
		aynı kazanıma sahip soru	aynı kazanıma sahip soru	aynı kazanıma sahip soru	aynı kazanıma sahip soru
Madde 9	r	.228*			
	p	.023			
	N	200			
Madde 12	r		.216*		
	p		.012		
	N		200		

Tablo 7. Devamı

Madde	r	.204*
14	p	.037
	N	200
Madde	r	.303**
15	p	.002
	N	200

\*\*p<0.01, \* p<0.05

Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında ise yüksek, 0.70-0.30 arasında ise orta ve 0.30-0.00 arasında ise değişkenler arasında düşük düzeyde bir ilişki olabileceği ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre 9, 12 ve 14. soru maddeleri ile aynı kazanıma sahip maddeler arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .228, 216$  ve  $.204, p<.05$ ), 15. soru maddesi ile aynı kazanıma sahip madde arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .303, p<.01$ ) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla testin ölçüt geçerliliği sağlanmıştır.

### 1.3. Çoktan Seçmeli Maddelere İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bir testten alınan puanların güvenilirliğinin belirlenmesi için çeşitli istatistik yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada başarı testinin birinci bölümünün güvenilirlik analizi için Cronbach alpha yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde doğru cevaba 1, yanlış cevaba 0 puan verilen testlerde kullanılabilir (Atılğan, 2013). Güvenirlik tahmininde izlenen yöntem ne olursa olsun, güvenilirlik tahmini sonucunda elde edilen katsayı 0.00 ile 1.00 arasındadır. Korelasyonun 1.00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0.00'a yakın olması ise testin güvenilirliğinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Çepni, 2005; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Tablo 8'de görüldüğü gibi 6. soru testten çıkarıldığında, testin birinci bölümünün güvenilirlik katsayısı 0.844 olarak hesaplanmaktadır. Bu değere bakılarak testin ilk kısmının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Başarı testinin birinci bölümüne ilişkin güvenilirlik analiz sonuçları

6. madde kaldığında Cronbach alpha	N	6. madde çıkarıldığında Cronbach alpha	N
.832	20	.844	19

## 2. Açık Uçlu Maddelere İlişkin Bulgular

### 2.1. Açık Uçlu Maddelere İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde analizi, genellikle çoktan seçmeli sorular gibi nesnel testler için uygulansa da, yaygın olmamakla beraber yazılı yoklamalar için de uygulanabilmektedir (Bayrakçeken, 2008). Bu çalışmada, açık uçlu her bir soru maddesi 20, 10 ve 0 şeklinde puanlanmış, Excel programına aktarılan verilerle üst ve alt gruplar belirlenmiştir. Her bir soru için üst ve alt grubun aldıkları toplam puanlar üzerinden hesaplanan madde analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Başarı testinin ikinci bölümü için bulunan "P" ve "r" değerleri

Madde	P	R	Güçlük	Ayırt Edicilik
1	0.61	0.71	Orta düzeyde	Çok iyi
2	0.59	0.61	Orta düzeyde	Çok iyi
3	0.54	0.78	Orta düzeyde	Çok iyi
4	0.45	0.46	Orta düzeyde	Çok iyi
5	0.45	0.75	Orta düzeyde	Çok iyi

Tablo 9 incelendiğinde açık uçlu soru maddelerinden oluşan başarı testinin ikinci bölümündeki P değerlerinin 0.45-0.61 aralığında, r değerlerinin ise 0.46-0.78 aralığında değiştiği görülmektedir.

Başarı testinin ikinci bölümüne ilişkin P'nin ortalama değeri 0.53 ve r'nin ortalama değeri ise 0.66 olarak bulunmuştur. Tablo 5 ve Tablo 9'a bakılarak, başarı testinin açık uçlu sorulardan oluşan ikinci bölümünde yer alan maddelerin de çok iyi olduğu değerlendirilebilir. Son şekli verilmiş başarı testinin ikinci bölümü Ek 2'de verilmiştir.

## 2.2. Açık Uçlu Maddelere İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri de puanlayıcılar arası tutarlılıktır. Bağımsız puanlayıcılar arasındaki uyumun dikkate alındığı bu yöntemde, belirlenen olguların belirli özelliklere ne derecede sahip olduklarına ilişkin iki veya daha fazla bağımsız puanlayıcının verdiği puanların güvenilirliği incelenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Bu yöntem ile amaçlanan, puanlayıcılardan kaynaklanan hataların giderilmesi ve tutarsız davranmaların engellenmesidir. Ayrıca hataların engellenmesi için, puanlama yapmadan önce her bir soruya verilmesi beklenen cevapların belirlenmesi, cevabın tümüne ve bölümlerine ilişkin bir puanlama anahtarının oluşturulması gerekir (Özçelik, 1998). Daha sonra öğrencilerin açık uçlu bir soruya verdikleri cevaplar için en az iki uzman tarafından belirlenmiş ölçütlere göre bağımsız puanlandırma yapılarak, puanların güvenilirliği için puanlayıcılar arası uyuma bakılır (Bilgeç, 2016).

Araştırmada açık uçlu soruların güvenilirliğine yönelik, araştırmacılar tarafından oluşturulan rubrik kullanılarak, verilen cevaplar iki fen bilimleri öğretmeni tarafından bağımsız olarak puanlanmış ve testin büyük çoğunluğunda puanlar arasında herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Açık uçlu testten alınan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Anlamlılık değerleri 0.05'ten küçük olduğundan, açık uçlu testten alınan verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için Spearman sıra korelasyon katsayısının hesaplanmasına karar verilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. Spearman sıra korelasyonu ile hesaplanan puanlayıcılar-arası güvenirlilik değerleri

Değişkenler	Birinci Puanlayıcı					Toplam
	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	
Madde 1	r	.872				
	p	.000				
	N	51				
Madde 2	r		.866			
	p		.000			
	N		51			
Madde 3	r			.967		
	p			.000		
	N			51		
Madde 4	r				.719	
	p				.000	
	N				51	
Madde 5	r					.982
	p					.000
	N					51
Toplam	r					.957
	p					.000
	N					51

$r > 0.70$  ve  $p < 0.05$

Korelasyon katsayısının mutlak değeri (r) 0.70-1.00 aralığında ise yüksek, 0.30-0.69 aralığında ise orta ve 0.00-0.29 aralığında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2012).

Buna göre, Tablo 10'da, bütün maddeler için puanlayıcılar arasında oldukça yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Fen eğitimde, akademik başarıyı ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması, öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Fen bilimleri dersi "Işık ve Ses" ünitesine ilişkin akademik başarıları ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini üniteyi işleyen öğrencilerden seçilmiş ve işlenen ünitenin hemen sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Şen ve Eryılmaz (2011), Gönen, Kocakaya ve Kocakaya (2011) ile Açıkgöz ve Karslı'nın (2015) çalışmalarında da başarı testlerinin, işlenen ünitenin hemen bitiminde uygulandığı vurgulanmıştır. Dolayısı ile bu çalışmadaki başarı testinin uygulanma zamanının, literatürdeki benzer çalışmaların uygulama zamanları ile uyum içinde olduğu söylenebilir.

Başarı testinin çoktan seçmeli sorularından oluşan birinci bölümüne ilişkin her bir maddenin, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış, ayrıca veriler normal dağılım gösterdiğinden bir başka analiz yöntemi olan bağımsız örneklemler t-testine de bakılmıştır. Madde 6, t-testi sonucunda üst ve alt grupların ortalama puanları açısından grupları ayırt etmede yetersiz kaldığı için testten çıkarılmıştır (Tablo 6). 6. madde çıkarıldıktan sonra testin son haline ilişkin P ve r'nin ortalama değerleri sırası ile 0.64 ve 0.60 olarak hesaplanmıştır. Maddenin ayırt edicilik indeksinin 0.19 ve daha küçük olması durumunda testten çıkarılması gerektiği Turgut (1992), Tekin (2010) ile Akbulut ve Çepni (2013) tarafından yapılan benzer çalışmalarda da vurgulanmıştır.

Bu çalışmada başarı testinin güvenilirliğinin tespit edilmesi için tercih edilen yöntemlerden biri olan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.844 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin en az 0.70 olması gerektiği göz önüne alındığında (Gönen, Kocakaya & Kocakaya, 2011; Tezbaşaran, 1996), başarı testinin güvenilir olduğu söylenebilir. Öztürk (2013) ile Aydın ve Kömürkaraoğlu (2016) tarafından da 6. sınıf "Işık ve Ses" ünitesine yönelik başarı testleri geliştirilmiş ve bu testlerin güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.79 ve 0.78 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, öğretim programına uygun olarak geliştirilen bu çalışmadaki başarı testinin güvenirlik katsayısının literatürdeki benzer çalışmalardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Başarı testinin birinci bölümüne ilişkin ölçüt geçerliliğinin sağlanması için, 9, 12, 14 ve 15. soru maddeleri ile aynı kazanıma sahip olan, Öztürk'ün (2013) çalışmasında yer alan 4 soru maddesine ulaşılmış, bu sorular örneklemede yer alan öğrenci grubuna uygulanmıştır. Verilerin Spearman sıra korelasyon katsayısı hesaplanmış, 9, 12 ve 14. sorular için düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, 15. soru için ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla testin çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölümünün ölçüt geçerliliği sağlanmıştır.

Başarı testinin ikinci bölümünü oluşturan açık uçlu soru maddelerinin orta güçlükte ve yüksek ayırt edicilikte olduğu belirlenmiştir. Bu durum literatürde arzu edilen bir durumdur (Atılgan, 2013; Çepni vd., 2008; Tan, Kayabaşı & Erdoğan, 2002; Tekin, 2010). Literatürde, açık uçlu sorulardan oluşan başarı testine ilişkin maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplandığı az sayıda çalışmaya ulaşılabilmesi dolayısıyla, bu çalışmanın alan yazındaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, başarı testinin ikinci bölümündeki açık uçlu soruların güvenilirliğinin belirlenmesi için puanlayıcılar-arası uyuma bakılarak güvenirlik analizi yapılmıştır. Maddelerin ortalama Spearman sıra korelasyon katsayısı 0.957 olarak bulunmuştur. Bu değer oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca bu durum açık uçlu maddelerin puanlama güvenirliğini sağladığı için başarı testinin ikinci bölümünün hem güvenirliğine hem de yapı geçerliliğine artı yönde katkı sağlamaktadır. Testlerde puanlama yapılırken bağımsız puanlayıcılar kullanılmasının, güvenirliği

sağlamanın bir yolu olabileceği belirtilmiştir (Berberoğlu & Güzel, 2013; Dunbar, Brooks, & Miller, 2006). Alan yazında farklı konular için açık uçlu sorulardan oluşan başarı testlerinin güvenilirlik çalışmalarının da puanlayıcılar-arası uyum korelasyonunun hesaplanması ile yapıldığı görülmektedir (Başol & Yüksel, 2017; Goodwin, 2001; Güler & Gelbal, 2010; Kan, 2001). Literatürde, Işık ve Ses ünitesi ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan herhangi bir başarı testine ait güvenilirlik çalışmasına ulaşılamamıştır.

Özellikle eksik ve yanlış öğrenmelerin ortaya çıkarılmasında kullanılan çoktan seçmeli testler uygulama ve puanlama açısından avantajlı olsa da (Ayvacı & Durmuş, 2016), bu testlerde sınırlı sayıda seçenek olduğundan öğrenciler fikirlerini özgürce ifade edememektedirler. Ayrıca bu testlerde tesadüfi olarak da doğru seçenek işaretlenebilmektedir (Mintzes, Wandersee, & Novak, 2000). Bu nedenle günümüzde çoktan seçmeli sorulara ek olarak açık uçlu sorulara da yer veren başarı testleri geliştirilmeye başlanmıştır (örn. Dilşeker & Serin, 2018; Yaman, 2014). Bu anlamda, bu çalışmada 6. sınıf öğrencileri için geliştirilen başarı testi literatürdeki önerileri karşılar niteliktedir. “Işık ve Ses” konusuna ilişkin olarak geliştirilmiş olan bu başarı testini fen bilimleri dersini yürüten öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde geçerli ve yüksek güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olarak kullanabilecektir. Ayrıca fen eğitimi alanındaki araştırmacıların da çalışmalarında bu testten yararlanabilecekleri düşünülmektedir. 2018 yılında yenilenmiş olan ve hali hazırda uygulanmakta olan öğretim programında, 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlardan ikisi 5. sınıf düzeyinde “Işığın Yayılması” ünite başlığı altında, üç tanesi ise 6. sınıf düzeyinde “Ses ve Özellikleri” ünite başlığı altında ele alınmıştır (MEB, 2018). Dolayısı ile yenilenmiş olan Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda da aynı kazanımlar mevcut olduğundan, geliştirilmiş olan bu başarı testi güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle başarı testi öğretmenler tarafından aynen veya eklemeler yapılarak kullanılabilmesi gibi, araştırmacıların bu başarı testini yeni öğretim programına göre güncellemeleri önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, H. H. (2010). *Sıvıların kaldırma kuvveti ve yüzme kavramlarına yönelik probleme dayalı öğrenme uygulaması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Akbulut, İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf Kuvvet ve Hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Açıkgöz, M. & Karlı, F. (2015). Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılarak iş ve enerji konusunda geliştirilen başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Atılğan, H. (Ed.) (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. & Kömürkaraoğlu, S. (2016). Işık ve Ses ünitesinin öğretiminde Jigsaw tekniğinin bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 335-352.
- Bahar, M. & Polat, M. (2007). The science topics perceived difficult by pupils at primary 6-8 classes: Diagnosing the problems and remedy suggestions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(3), 1113-1129.
- Bakırcı, H., Çepni, S., & Yıldız, M. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Işık ve Ses ünitesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-204.
- Başol, G. & Yüksel, M. (2017). Bir genellenebilirlik analiz çalışması: “Hücre Bölünmesi & Kalıtım Ünitesi”. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 149-165.
- Bayrakçeken, S. (2008). *Test geliştirme*. E. Karip (Ed.), Ölçme ve değerlendirme (s.293-324) içinde. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Berberoğlu, G. & Güzel, Ç. (2013). Eğitim sistemimizdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl olmalıdır? *Cito: Kuram ve Uygulama*, 21, 10-16.
- Bilgeç, İ. (2016). *Açık uçlu soruların kullanıldığı matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirme perspektifinden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012), *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Colin, P. & Viennot, L. (2001). Using two models in optics: Students' difficulties and suggestions for teaching. *American Journal of Physics*, 69(1), 36-44.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Çalışkan, H. & Yıldız, M. (2008). 1998 ve 2004 programlarına göre hazırlanan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 75-88.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (2. Baskı). Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dilşeker, Z. & Serin, O. (2018). Fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 7(2), 1-30.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Miller, T. K. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 2006, 115-128.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Goodwin, L. D. (2001). Interrater agreement and reliability. *Measurement in Physical education and Exercise Science*, 5(1), 13-14.
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Gülen, S. & Demirkuş, N. (2014). "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XI (1), 1-19.
- Güler, N. & Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenabilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 989-1019.
- Güven, G. & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. London: Allyn&Bacon.
- İdin, S. & Aydoğdu, C. (2016). Kuvvet ve Hareket ünitesi başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-33.
- Kan, A. (2001). *Yazılı yoklamaların puanlanmasında puanlama cetveli ve yanıt anahtarı kullanımının puanlamaya ve puanlayıcı güvenilirliğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, M., Bektaş, O., & Saraçoğlu, S. (2016). Kimyasal tepkimeler konusunda açık uçlu ve çoktan seçmeli test geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(25), 1117-1154.
- Karamustafaoğlu, S., Bacanak, A., Değirmenci, S., & Karamustafaoğlu, O. (2010). Ses kavramına yönelik bir çoklu zeka etkinliği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 125-139.
- Kibar, Z. (2006). *İlköğretim düzey fen bilgisi öğretiminde yüksek etkileşimli bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kocakulah, A. & Şardağ, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüntü oluşumu hakkındaki kavramsal anlamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları BasımEvi.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (2001). Assessing understanding in biology. *Journal of Biological Education*, 35(3), 118-125.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme* (8.Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.



- Özdemir, M. A. & Dindar, H. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde kavramsal değişim yaklaşımının, öğrenme stillerine göre öğrenci başarısına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 288-299.
- Özsever, T., Çepni, S., & Bayri, N. (2007). Kalıcı kavramsal değişimde 5E modelinin etkililiği. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Öztürk, N. (2013). *Altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi Işık ve Ses ünitesinde 5E öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Salgut, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi Işık ve Ses ünitesinde internetin de kullanıldığı bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şen, H. C. & Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit Elektrik Devreleri başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S., & Keleş, E. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı web destekli öğretim materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: Işık ve Ses ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 104-132.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tosun, C. & Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uzunöz, A. & Buldan, İ. (2012). Ortaöğretim coğrafya dersi Doğal Sistemler konu alanı Atmosfer ve İklim ünitesi başarı testi geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-312.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S., & Soran, H. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşüncelerine ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, S., & Çavuş Güngören, S. (2019). Fen bilgisi öğretiminde oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin başarı, motivasyon, tutum ve cinsiyet değişkeni üzerindeki etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 389-413.
- Yurd, M. & Olgun, Ö. S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve Bil-İste-Öğren stratejisinin kavram yanılıklarının giderilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 386-396.

**EKLER****Ek 1. Başarı testinin birinci bölümü**

1. Fen bilgisi dersinde öğretmen, öğrencilerinin sorduğu aşağıdaki sorulardan hangisine "evet" diyerek cevap verir?

- A) Ses boşlukta yayılır mı? C) Ses her yönde doğrusal olarak mı yayılır?  
B) Işık boşlukta yayılır mı? D) Işık aynı ortamda dalgalar şeklinde mi yayılır?

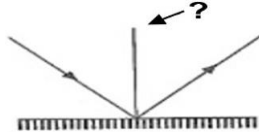
2. “\_\_\_\_\_, sesin yankılanma özelliğinden yararlanılarak tasarlanmış cihazlardır.”  
Yukarıda verilen ifadede \_\_\_\_\_ yerine aşağıdakilerden hangisi getirilemez?

- A) Sonar B) Radar C) Periskop D) Ultrason

3. İnsan kulağının, herhangi bir kaynaktan çıkan ses ile bu sesi yansıtan engelin yaptığı yankıyı birbirinden ayırt edebilmesi için hava ortamında kaynak ile engel arasında en az kaç m mesafe olması gerekir?

- A) 14 m B) 15 m C) 16 m D) 17 m

4. Yansıma olayını gösteren şemada (?) işareti ile gösterilen kısmın adı nedir?

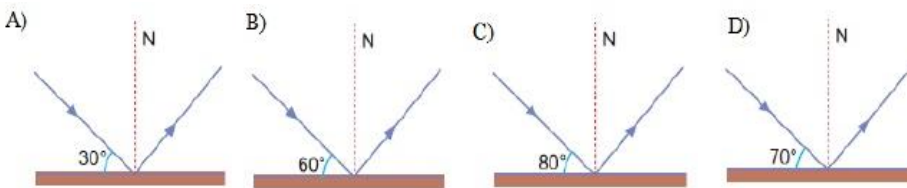


- A) Gelme açısı B) Yansıyan ışın  
C) Yansıma açısı D) Yüzeyin normali

5. Aşağıdakilerden hangisi ses ve ışık ile ilgili ortak özelliklerden sayılamaz?

- A) Boşlukta yayılır. B) Her yöne yayılır.  
C) Bir enerji çeşididir. D) Bir kaynaktan çıkar.

6. Aşağıdaki düz aynalara gelen ışınlardan hangisinin yansıma açısı  $30^\circ$  dir?



7. “Pürüzlü yüzeye gelen ışın demeti yüzeye çarpınca paralel yansımaz, bu nedenle bu yansıma \_\_\_\_\_ denir.”

Yukarıdaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Düzgün yansıma B) Pürüzlü yansıma  
C) Dağınık yansıma D) Pürüzsüz yansıma

8. Aşağıdaki tabloda saydam ve opak (suydam olmayan) maddelere örnekler verilmiştir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

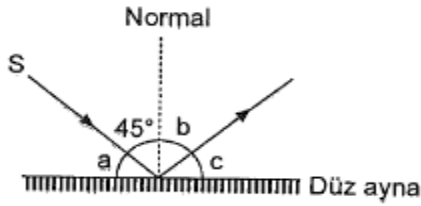
- A) K, Havadır. B) M, Yağlı kâğıttır. C) N, Metal levhadır. D) L, Pencere camıdır.

Suydam maddeler	K, L
Opak maddeler	M, N

9. Metin amca apartmanlarının ses yalıtımını sağlamak için aşağıdaki malzemelerden seçim yapmak istiyor. Metin amcaya yardımcı olmak için, aşağıda belirtilen malzemeleri ses yalıtımına göre iyiden kötüye nasıl sıralarsınız?

- I. Demir II. Tahta III. Sünger  
A) I, II, III B) I, III, II C) III, II, I D) II, I, III

10. Aşağıda düz aynaya gelen S ışınının izlediği yol gösterilmiştir. Buna göre a, b ve c harfleri ile gösterilen açılar arasındaki ilişki hangi seçenekte doğru verilmiştir?

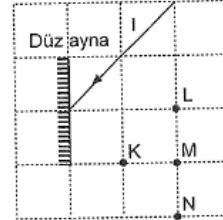


- A)  $a=b=c$   
C)  $b=c>a$

- B)  $b>a=c$   
D)  $a > b=c$

11. Yandaki düz aynaya şekildeki gibi gelen I ışını, aynadan yansıdıktan sonra hangi noktalardan geçer?

- A) K ve N  
C) K ve M
- B) L ve N  
D) L ve M

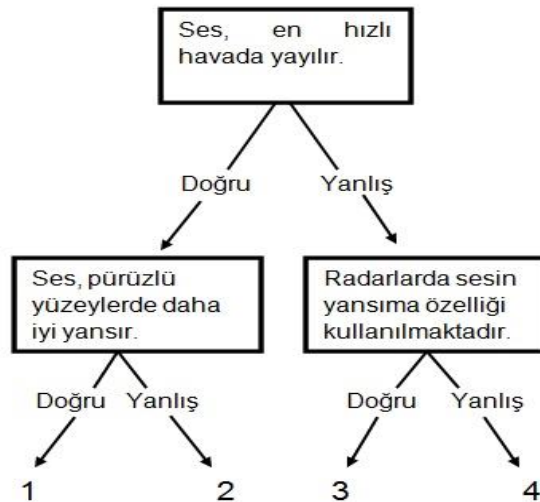


12. Sinema ve tiyatro salonu gibi yerlerde duvarlar pürüzlüdür. Buna göre duvarların pürüzlü olmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Düz yüzeyin sesi soğurması  
B) Pürüzlü yüzeyin sesi her tarafa dağıtması  
C) Sesin pürüzlü yüzeylerde daha iyi yansması  
D) Pürüzlü yüzeylerin sesin yansmasını engellemesi

13. Aşağıda birbiri ile bağlantılı açıklamalar verilmiştir. Açıklamaların doğru ya da yanlış olduğuna karar vererek ilerlediğinizde doğru çıkış aşağıdakilerden hangisi olur?

- A) 1  
B) 2  
C) 3  
D) 4



14. Aşağıdakilerden hangisi ses yalıtımının sağlanması amacıyla yapılan uygulamalardan değildir?

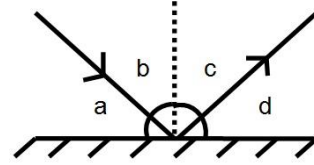
- A) Pencereelerde çift cam kullanılması  
B) Kalorifer peteklerinin pencere altlarına konulması  
C) Otomobillerin egzozuna susturucu takılması  
D) Binaların duvar aralarına köpük ve lastik gibi malzemeler konulması

15. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, inşaatlarda kullanılan ses yalıtım yöntemlerinden biri değildir?

- A) Dış cephenin köpükle kaplanması  
B) Çatıların cam yünü ile kaplanması  
C) Pencereelerin metal çerçeveli yapılması  
D) Duvarlarda hava boşluklu gaz betonun kullanılması

16. Yanda verilen şekilde bir ışının düz bir yüzeyden yansımaya uğradığı görülmektedir. Bu olayla ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi doğrudur?

- A) "a" ile gösterilen açı gelme açısıdır.
- B)  $a = d$  ifadesi her zaman doğrudur.
- C) "d" ile gösterilen açı yansımaya açısıdır.
- D)  $b + c = 90$  işlemi her zaman doğrudur.



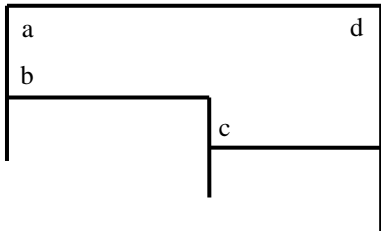
17. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Ses, sert ve pürüzlü yüzeylerden daha fazla yansır.
- B) Ses, yumuşak ve pürüzlü yüzeylerden daha fazla yansır.
- C) Ses, yumuşak ve pürüzsüz yüzeylerden daha fazla yansır.
- D) Ses, sert ve pürüzsüz yüzeylerden daha fazla yansır.

18. Bir öğrenci iki ucu açık lastik boru ile yanan mumun alevine bakıyor. Lastik boru düz haldeyken mum alevini görebildiği halde, boru bükük olduğunda mum alevini görememektedir. Öğrenci bu deneyi aşağıdakilerden hangisinin açıklanmasında kullanabilir?

- A) Işık ışınları her yöne yayılır.
- B) Işık bir doğru boyunca yayılır.
- C) Işık bazı cisimlerden düzgün olarak yansır.
- D) Işığın yayılma hızı ortamın cinsine bağlıdır.

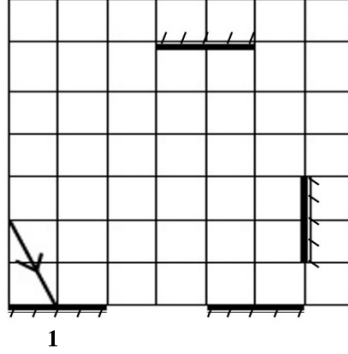
19. Aşağıda bir odanın krokisi verilmiştir. Buna göre, hangi harfle gösterilen köşeye ışık kaynağı yerleştirilirse odanın tüm köşeleri aydınlanır?



- A) a
- B) b
- C) c
- D) d

**Ek 2. Başarı testinin ikinci bölümü**

1. Yansıma olayını açıklayınız.
2. Düzlem ayna kullanarak gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normalinin aynı düzlemde olduğunu çizerek gösteriniz.
3. Aşağıdaki şekilde yer alan 1 numaralı aynaya gelen ışının aynalara çarptıktan sonra izleyeceği yolu çiziniz.



4. Ses bir engelle çarparsa neler olabileceğini açıklayınız.
5. Aşağıdaki malzemeleri kullanarak maddelerin sesi soğurucu ya da yansıtıcı olduğunu ispat eden bir deney tasarlayınız.

Karton kutu, Çalar saat, Cam, Radyo, Kumaş, Alüminyum folyo, Strafor, Cam yünü, Kontrplak, Pamuk, Yaprak, Kağıt parçaları

## Development Study of an Achievement Test Regarding 6th Grade Light and Sound Subject

Sinan YANAR<sup>1</sup>, Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL<sup>2†</sup>, Hasan KAYA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education

<sup>2</sup>Erciyes University

### Extended Abstract

**Introduction:** It is seen that middle school students have difficulty in understanding and expressing the concepts of definition, diffusion, reflection and refraction of the light (Akdeniz, Yıldız & Yiğit, 2001; Şen, 2001). Although there are some achievement tests prepared for middle school students regarding the “Light and Sound” unit (Aydın & Kömürkaraoğlu, 2016; Bakırcı, Çepni & Yıldız, 2015; Özdemir & Dindar, 2013; Öztürk, 2013; Salgut, 2007; Şenel Çoruhlu, Er Nas & Keleş, 2016; Yazıcıoğlu & Çavuş Güngören, 2019; Yurd & Olğun, 2008), these tests consisted of only multiple-choice questions. Although multiple-choice questions are advantageous in practice and scoring, students cannot express their opinions freely in these tests. In this sense, it is recommended that students are not evaluated with just multiple-choice questions but also open-ended questions should be used for measurement (Uzunöz & Buldan, 2012). It was also thought that a test prepared in this way would be more appropriate for the content of “Light and Sound” unit.

The achievement tests including both multiple-choice and open-ended questions developed for the related unit were applied before 2013 (Dilşeker & Serin, 2018; Yaman, 2014). These tests are different from the 2013 Science Curriculum in terms of the content, learning approach and learning outcomes. Starting from this point of view, there is a need to develop a valid and reliable achievement test consisting of both open-ended and multiple-choice questions for the selected unit. Hence, Haladyna's cognitive learning steps were taken into consideration and a test consisting of multiple-choice and open-ended questions for the 6th grade “Light and Sound” based on the 2013 Science Curriculum was developed.

**Method:** The convenience sampling was applied in the study. The first part of the test consisting of multiple-choice questions was applied to all 200 students and the second part of the test consisting of open-ended questions was conducted with 51 students. Using various sources (MEB, 2015; Öztürk, 2013), a 24-question achievement test was developed, firstly. Following the expert opinion, 20 multiple-choice and 5 open-ended questions were obtained. The first pilot test was carried out with 20 students in order to make the questions more clear and determine the duration of testing. Then the test was applied to 200 6th grade students from six middle schools in Kayseri during the spring semester of 2015-2016 academic year. As a result of item analysis performed with Excel and SPSS programs, one question was removed from the test and the number of multiple-choice questions was reduced to 19. The final achievement test consists of 24 questions, 19 multiple-choice and 5 open-ended questions, in total.

**Results:** The mean item difficulty and discriminative indexes of the multiple-choice questions of the final form were 0.64 and 0.60, respectively; and the mean item difficulty and discriminative indexes of the open-ended questions were 0.53 and 0.66, respectively. Accordingly, 7 of the questions are easy and 17 of them are of medium difficulty while distinctiveness of the all 24 questions are very well. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the multiple-choice questions was found as 0.844. The interrater reliability coefficients calculated for open-ended questions were greater than 0.70. Hence, a very high, positive and significant relationship was found between the raters for all open-ended items.

**Conclusion:** It can be said that this achievement test with Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.844 is reliable when it is considered that the reliability coefficient for instruments should be at least 0.70 (Gönen, Kocakaya, & Kocakaya, 2011). Achievement tests for 6th grade "Light and Sound" unit were also developed by Öztürk (2013) and Aydın and Kömürkaraoğlu (2016). The reliability coefficients of them were 0.79 and 0.78, respectively. Therefore, it is seen that the reliability coefficient of the test in this study, is higher than coefficients of the similar studies.

†Corresponding Author: Aslı Saylan-Kırmızıgül, Erciyes University, [aslisaylan@erciyes.edu.tr](mailto:aslisaylan@erciyes.edu.tr)

The average P value of open-ended questions is 0.53, indicating that the questions are in medium difficulty level, which is desired in the literature (Atılgan, 2013; Tekin, 2010). The mean r value of open-ended questions is 0.66, indicating that the discrimination index is high. Since there is a limited accessible literature which calculate the item difficulty and discrimination indexes of open-ended questions, it is thought that this study will contribute to fill this deficiency in the literature.

In conclusion, a highly valid and reliable 25-item achievement test, which can be used in measurement and evaluation processes, has been developed within the scope of this study. It is also important in that it is an instrument which can be used as pre and post-test in scientific researches to be done in the field of science education.

**Key words:** Achievement test, Light and sound, Validity, Reliability, Test development



## ***SDU International Journal of Educational Studies***

### **The Effect Of Context-Based Education On Students' Perceptions Of "Green Chemistry And Sustainability "**

Zafer Karagölge<sup>1</sup>, İlhami Ceyhun<sup>1</sup>, Nermin Arıcı<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Atatürk University

#### **To cite this article:**

Karagölge, Z., Ceyhun, İ. & Arıcı, N. (2019). The effect of context-based education on students' perceptions of "green chemistry and sustainability". *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 73-85. Doi: 10.33710/sduijes.601578

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.



## Bağlam Temelli Öğretimin Öğrencilerin “Yeşil Kimya Ve Sürdürülebilirlik” Algıları Üzerine Etkisi

### The Effect Of Context-Based Education On Students' Perceptions Of "Green Chemistry And Sustainability"

Zafer Karagölge<sup>1\*</sup>, İlhami Ceyhun<sup>2</sup>, Nermin Arıcı<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi

Orcid ID:0000-0002-6060-192X

<sup>2</sup>Atatürk Üniversitesi

Orcid ID:0000-0001-5723-8333

<sup>3</sup>Atatürk Üniversitesi

Orcid ID:0000-0002-5043-905X

Geliş Tarihi: 05/08/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 08/10/2019

#### Özet

Çevre ve sürdürülebilirlik konusundaki endişeler her geçen gün kendini daha fazla hissettirmektedir. Devamlı artan bir nüfusa ve sınırlı kaynaklara sahip olan dünyada sürdürülebilir kalkınma fikri için 21. yüzyıldaki en büyük düşüncelerden birisi yeşil kimya anlayışı olmuştur. Bu çalışmanın amacı, bağlam temelli öğretimin öğrencilerde “yeşil kimya ve sürdürülebilirlik” algısı üzerine etkisini tespit etmek ve öğrencilerin çevre, çevre sorunları ve sürdürülebilirlik gibi kavramları yeşil kimya uygulamalarıyla pekiştirilmesinin sağlanmasıdır. Araştırmada 40 soruluk 4’lü likert tipi sorulardan oluşan test ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı testinden elde edilen puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin puanlarında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ( $t_{(15)} = -6.599$ ,  $p < .05$ ) ortaya koymuş ve bu bulgu aritmetik ortalamalarda da belirgin bir şekilde kendini göstermiştir. Öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarındaki değişime bakıldığında, son test lehine yaklaşık %39’luk bir artışın olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulgular, yaşam temelli öğrenme yönteminin araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ilgisini çektiğini, sürdürülebilirlik ve yeşil kimya bilincini geliştirmede başarılı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilirlik, Yeşil kimya, Yaşam temelli öğrenme, Çevre eğitimi, Kimya eğitimi

#### Abstract

Concerns on environment and sustainability make themselves felt more every day. In a world with continuously increasing population and limited resources one of the greatest ideas in the 21st century has been green chemistry. The aim of this study is to identify the effect of context-based education on students' perceptions of “green chemistry and sustainability” and ensure that students reinforce the concepts of environment, environmental problems, sustainability and etc. through green chemistry applications. Throughout the research, the 40-question test, made up of quad likert-type questions, was applied as pre-test and post-test. In order to compare the points that the students collected from the pre- and post-application tests, paired students t-test method was used. Findings collected as a result of the analysis have revealed that statistically there is a meaningful difference ( $t_{(15)} = -6.599$ ,  $p < .05$ ) between the points collected by the students in support of the post-test and this finding has stood out prominently in the arithmetic means. Looking at the changes of the points collected by students from pre-test to post-test, it is detected

\*İletişim: Zafer Karagölge, Atatürk Üniversitesi, zaferk@atauni.edu.tr

that there is a 39% increase in support of the post-test. These findings achieved throughout the study show that context-based learning method attracted all participant students' interests and is successful in terms of improving students' awareness of sustainability and green chemistry.

**Key words:** Sustainability, Green chemistry, Context-based learning, Environmental education, Chemistry education

## GİRİŞ

Tüm ülkelerin çevresel sorunları vardır ve bunların çok yönlü etkileri olmaktadır. Çevre kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği, yeryüzü kaynaklarının özenle kullanılmaması ve doğal bitki örtüsünün korunmaması yüzünden tarım alanlarının, su kaynaklarının, biyolojik çeşitliliğin azalması, ozon tabakasının yok olması günümüzün en önemli çevre sorunlarıdır (Sorani vd., 2000). Ormanların tahribatı nedeniyle meydana gelen sel ve erozyonla kaybedilen topraklar, sanayi artıklarının kirlettiği hava, su ve bitki örtüsü, insanların yaşam kalitesini etkileyen iklim anomalileri, aşırı sıcaklıklar vb. de bu sorunlara eklenebilir. Ülkelerde nüfus arttıkça, sanayi geliştikçe, eğitim ve kültür düzeyi değiştikçe, şehirleşme hızlandıkça gürültü kirliliği de önemli bir çevre sorunu olmaktadır.

Yaşamları süresince insanlar, ihtiyaçlarına göre, çevreyi değiştirmeye çalışırlar. İnsanların bu davranışları çevresel süreklilik açısından tehlikelidir ve büyük bir olasılıkla ekosistem bileşenlerini ve dengeyi bozmaktadır. Bu olaylar, çevre ve sürdürülebilirlik konusundaki endişelerin de sebebi veya kanıtıdır (Suwandi, Yunus ve Rahmawati, 2018).

Bir yaşam felsefesi olan “sürdürülebilirlik”, çevre problemlerine kalıcı çözüm yolları aramak ve daha fazla çevre sorununun ortaya çıkmasını engellemek demektir. Bu kavram ilk olarak 1987 yılında Brundtland raporunda “Sürdürülebilir Kalkınma” adı ile alanyazında yerini almıştır (Yıldız, 2011).

Sürdürülebilir Kalkınma, bugünkü ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama amacıyla yapılan planlı çalışmaları ifade eden bir kavramdır. “Sürdürülebilirlik” kavramında da, aslında, bugünkü ve gelecek nesillerin düşünülmesi, doğal kaynak dengesinin dikkate alınması, kullanılan kaynakların korunması söz konusudur. Bu nedenle, sürdürülebilirliği çevre ile kalkınmanın birbirini tamamladığı bir anlayış olarak ifade edebiliriz. Canlı çeşitliliğinin, hava, su, toprak niteliklerinin, hayvan ve bitki yaşamlarının korunması da çevresel sürdürülebilirlik kapsamında bulunan olgulardır (Tıraş, 2012).

Ülkelerde sürdürülebilir bir çevre oluşturmak temel amaçtır, ancak bunu gerçekleştirmek kolay değildir. Böyle bir çevreyi geliştirebilmek için öncelikle insan davranışlarının değiştirilmesi gerekir. Eğitim faaliyetlerinin çevre sorunlarıyla başa çıkmakta ve bu sorunlara kalıcı çözümler üretmekte önemli bir rolü olduğu su götürmez bir gerçektir. (Uzun ve Sağlam 2007). Çevre eğitimi disiplinlerarası bir çalışma alanı olmakla beraber bünyesinde fizik, kimya ve biyoloji derslerini de içerir (Edgar vd., 2014; Eissen, 2012; Erökten, 2006; Graham vd., 2014; Gross, 2013; Hill, Hoover ve Stahl, 2013; Hooper ve DeBoef, 2009; Ison ve Ison, 2012; Johnston vd., 2013). Çevre eğitiminde, çevre problemlerine çözüm önerileri geliştirmek için üzerinde çalışılan en önemli konularından biri sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirme olarak görülmektedir (Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). Bu bağlamda, çevre sorunlarının ele alınmasında alternatif bir yaklaşım olan yeşil kimya eğitimi büyük bir öneme sahiptir (Manahan, 2005).

Sürdürülebilir kalkınma konusunda 21. yüzyıldaki en önemli gelişmelerden birisi Yeşil Kimya anlayışı olmuştur. Yeşil Kimya günümüzün en popüler konularından birisidir. Genellikle, yeşil kimyanın çevre için koruyucu ilaç olduğu söylenir. Gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmak için Yeşil Kimya'yı ve ilkelerini anlamak ve uygulamak önem arz etmektedir. Yeşil Kimya, çevreye ve insan sağlığına zararlı kimyasal maddelerin kullanımı ve üretiminin tasfiye edilmesi ve bu maddelerin oluşumunu önleyecek metotların bulunması ve planlanması olarak tanımlanabilir (Anastas ve Williamson, 1996; Anastas ve Warner, 1998; Hjeresen, Kirchhoff ve Lankey, 2002). Kimya temellerinin yeni bir uygulaması olan yeşil kimyanın amacı esas olarak çevreyi korumaktır.

Bununla birlikte yaşam kalitesini arttırma, sürdürülebilir kalkınma gibi konuları da kapsamaktadır (Karagölge ve Ceyhun, 2011; Karagölge, 2018).

Yeşil Kimya'nın isim babası olan P. T. Anastas ve J. C. Warner tarafından ortaya konulan 12 prensip Green Chemistry - Theory and Practice kitabında mevcuttur. Bu prensipler kimyacılar için bir yol haritası niteliğindedir (Öz, 2012). Atığın önlenmesi, atom ekonomisinin yüksek olması, insan ve çevre sağlığı açısından zararlı olan sentezler yerine daha az zararlı kimyasal sentezlerin tercih edilmesi, kullanılan kimyasalların zararlı etkisini en aza indirgeyecek güvenli tasarımların geliştirilmesi, güvenli çözücüler ve yardımcı kimyasalların kullanılması, kimyasal süreçlerde hem çevre hem de ekonomi açısından enerjinin verimli kullanılması, yenilenebilir hammadde kullanılması, reaksiyonlar tasarlanırken en az basamaklı olacak şekilde tasarlanması, reaksiyonların katalizörlerle gerçekleştirilmesi, kimyasal ürünlerin zararsız bir şekilde bozunacak şekilde tasarlanması, kirliliğin önlenmesi için gerçek zamanlı analizlerin geliştirilmesi, patlama ve yangın gibi kazaları önlemek için güvenli kimyasal süreçlerin tasarlanması yeşil kimyanın 12 prensibidir (Gerçek, 2012). Genellikle hammadde, atık, risk, enerji, maliyet konuları ile ilgili olan bu prensiplere riayet edilerek sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve daha iyi yaşanabilir çevre oluşturma hedeflerine ulaşmak mümkündür.

Yeşil kimya uygulamasında temel amaç, çevreye yararlı modelleri bulmak, böylece sürdürülebilir bir gelişmeyi sağlamaktır. Kimya biliminin doğasına paralel olarak Yeşil Kimya bir maddenin veya materyalin yaşamındaki tüm aşamalarla ilgilenir. Bu aşamaları üretim, kullanım ve tükenme (ortadan kalkma veya yok olma) olarak sıralayabiliriz. Üretim aşamasında, yeşil kimya özü itibarıyla daha güvenli maddeler ve daha az kirletici üretim süreçleri tasarlamak esastır. Maddelerin ve süreçlerin tasarımları teknik bilgi alanlarına girer, dolayısıyla kimyasal araştırma ve kimya endüstrisini de ilgilendirir. Üretim aşamasından sonra maddelerin ve materyallerin geri kalan ömürleri onları kullananların elindedir. Madde ve materyallerin bilgili ve uygun yöntemlerle kullanılması gerekir. Bu durum ise onları kullananların eğitimleriyle yakından ilgilidir (Mammino, 2015). Bu nedenle, Yeşil Kimya eğitime ihtiyaç vardır. Çünkü madde ve materyallerin kullanımında bilgiyi arttırmak ve insan davranışlarını değiştirmek şarttır.

## Bağlam Temelli Öğrenme Modeli

Eğitimin temel amaçlarından birinin bireyleri yaşama hazırlamak ve onların günlük yaşamda gerçekleşen olaylara anlam vermelerini sağlamak olduğu düşünüldüğünde, bu temel amaçların yerine getirilmesinde fen derslerinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Özay-Köse ve Gül, 2016). Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrenme ve günlük yaşamla ilişkilendirme kavramlarının birlikte kullanıldığı araştırmalarda artış olduğunu ortaya koymaktadır (Gül, 2019).

Bu araştırmada, özellikle son yıllarda günlük yaşamımızda sıkça rastladığımız “sürdürülebilirlik” ve “Yeşil Kimya” kavramlarının öğrencilerdeki algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu tespiti yapabilmek için Bağlam Temelli Öğrenme Modeli seçilmiştir.

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımında günlük hayattaki bir olay veya sorundan yola çıkarak, öğrenilen bilgiler ihtiyaç haline getirilmekte, böylece kavram ve ilişkilerini sorunların çözümünde araç olarak kullanmak hedeflenmektedir. Diğer bir ifade ile günlük hayattaki olaylar ve fen kavramları arasında bağ kurulmaktadır (Glynn ve Koballa, 2005). Bağlam temelli öğretim yöntemi ile öğrenciler teorik bilgileri uygulamaya dönecek, kalıcı ve anlamlı öğrenmelere ulaşacaklardır. Nitekim bağlamsal öğrenme, öğrencilerin işbirlikçi, bireysel, toplumsal, problem temelli, araştırmaya dayalı öğrenme gibi stratejileri kazanmasına yardımcı olmakta, öğrencilerin düşünme ve katılım becerilerini geliştirmektedir (Komalasari, 2016).

Yaşam temelli öğrenmenin amacı ise, günlük yaşamdan seçilmiş bağlamlarla (context) bilimsel kavramları öğrencilere sunmak ve onların öğrenme isteklerini arttırmak (Barker ve Millar, 1999) ve

“öğrenme ihtiyacı” temelinde kavramları vererek öğrenme programını öğrenciler için daha anlamlı hale getirmektir (Bulte, Westbroek, De Jong ve Pilot, 2006).

Alanyazında çevre, çevre kirliliği, çevre sorunları ve disiplinlerarası çevre eğitimini içeren birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Edgar vd., 2014; Eissen 2012; Erökten 2006; Graham vd., 2014; Gross 2013; Hill, Hoover ve Stahl 2013; Hooper ve DeBoef 2009; Ison ve Ison 2012; Johnston vd., 2013; Soran vd., 2000; Uzun ve Sağlam 2007).

Alanyazında özellikle ülkemizde sürdürülebilir kalkınma ve yeşil kimya ile ilgili yayınlara az da olsa rastlanmakla birlikte, her iki kavramı da içinde barındıran yayınların sayısı yok denecek kadar azdır. “Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” İsimli Projenin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Bilgi Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi isimli çalışmada, projenin okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik bilgi düzeyini arttırdığı görülmüştür. (Çabuk ve Çabuk, 2017). Analitik kimya laboratuvarı dersinde katyon analizi deneylerinde, Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi ile “Yeşil Kimya” ve “Sürdürülebilirliği” Anlamak isimli çalışmada, öğrencilerin bu konuları anlama düzeyinin arttığı ve çevre bilinci açısından farklı bir bakış açısı kazandıkları belirtilmiştir (Günter, Akkuzu ve Alpat, 2017).

Kimya Eğitiminde “Yeşil Kimya” Konusunun Öğretimi İle İlgili Çeşitli Değerlendirmeler isimli doktora tezi Erökten (2006) tarafından hazırlanmıştır.

Teksöz, Şahin ve Ertepinar (2010) çevre eğitiminde, çevre problemlerine çözüm önerileri geliştirmek için üzerinde çalışılan en önemli konularından birinin sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Manahan (2005) de çevre sorunlarının ele alınmasında alternatif bir yaklaşım olan yeşil kimya eğitiminin önemini vurgulamıştır.

Yurt dışındaki alanyazında yeşil kimya ve sürdürülebilir kalkınma konularının kimya eğitimine dâhil edilmesi yollarını araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri “Yeşil Kimya Prensiplerini Endonezya’daki Birinci Sınıf Genel Kimya Eğitimine Dâhil Etme Projesi”dir. Bu çalışmada yeşil kimya prensiplerinin öğretilmesi ve formaldehitin koruyucu madde olarak kullanılması amaçlanmış, ancak yasadışı kötüye kullanılması halinde, daha az tehlikeli olan asetik asidin formaldehit yerine kullanılması için Jigsaw tekniğiyle bir ders planı hazırlanması öngörülmüştür (Hamidah, Zamhari ve Eilks, 2018). Diğerleri, “Yeşil Kimya: Eğitim Bilimleri Fakültesinde Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimde Geleceğin Fen Öğretmenlerini Yetiştirmek” başlıklı çalışmada, kimya öğretmen adayları için yeşil kimya ve sürdürülebilir kalkınma konularının kimya öğretim programlarına nasıl uyarlanacağı açıklanmıştır (Karpudewan, Ismail ve Mohamed, 2011).

Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik konuları ile ilgili öğretilerin kimya eğitimiyle uyumlu olabilmesi için farklı modeller sunulmaktadır (Burmeister, Rauch ve Eilks, 2012). Bu bağlamda yayınlanan iki makalede sürdürülebilir kalkınma eğitimini de kapsayan kimya öğretiminde, öğrencilerin motivasyonunu ve kimya derslerine ilgilerini arttırmak amacıyla, sosyo-kritik ve problem odaklı bir yaklaşımla, duş jellerinin, kokuların ve plastiklerin kimya konularına uyarlanması (Burmeister ve Eilks, 2012; Marks ve Eilks 2010) ve bitkisel yağlardan (kolza tohumu yağından) biyodizel üretmekle ilgili bir öğretim yaklaşımı konuları araştırılmıştır. Gott ve Duggan, (1995) atık yağlardan biyodizel üretimi gibi yeşil kimya laboratuvar çalışmalarıyla öğrencilerin kimyayı daha iyi anlamaları ve eğlenceli olması için bir ortam oluşturulduğunu vurgulamışlardır. Yeşil kimya ile öğrencilerin gerçek hayattaki sorunlara odaklanmalarına imkân verildiğinde kimyanın kavramlarını öğrenmekten zevk aldıklarını vurgulamışlardır (Karpudewan, Roth ve Ismail, 2015). Alanyazında karşılaşılan bir başka çalışmada, Almanya’da kimya öğretmenlerinin çoğunun sürdürülebilir kalkınma öğretilerine yönelik pedagojiler hakkında, teorik olarak hiçbir fikre sahip olmadıkları tespit edilmiş, bu konuda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine ağırlık verilmesi ve uygun öğretim programı materyallerinin sağlanması önerilmiştir (Burmeister, Schmidt-Jacob ve Eilks, 2013).

## Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bağlam temelli öğretimin öğrencilerin “yeşil kimya ve sürdürülebilirlik” algısı üzerine etkisini tespit etmek ve çevre, çevre sorunları ve sürdürülebilirlik kavramlarının, yeşil kimya uygulamalarıyla pekiştirmesini sağlamaktır.

## Çalışmanın Problemi ve Alt Problemleri

Çalışma da bağlam temelli öğretimin öğrencilerin “yeşil kimya ve sürdürülebilirlik” algıları üzerine etkisi var mıdır? problemine cevap aranmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorular alt problem olarak belirlenmiştir:

1. Öğrenciler çevre, çevre sorunları ve sürdürülebilirlik gibi kavramları yeşil kimya uygulamalarıyla pekiştirebiliyorlar mı?
2. Bağlam temelli öğretimin öğrencilerin algılarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada Kimya Eğitimi Anabilim dalı son sınıf öğrencilerine “Kimya, Teknoloji ve Toplum” dersi kapsamında “yeşil kimya ve sürdürülebilirlik” konusu bağlam temelli öğretim ilkelerine göre hazırlanan işleniş planı uygulanmıştır. Bağlam temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin algıları üzerine etkisini tespit etmek için zayıf deneysel desen, araştırma deseni kullanılmıştır. Zayıf deneysel desen, araştırmalarda tek grupla çalışıldığında tek grup ön test-son test desen olarak eğitim araştırmalarında tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017; Christensen vd., 2015).

Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim dalının son sınıfında okuyan ve Seçmeli III (Kimya, Teknoloji ve Toplum) dersini alan %80’i kız, %20’si erkek olan toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, Kimya Eğitiminde Araştırma Projesi dersini alan bir öğrenciye bitirme ödevi konusu olarak verilmiş, çalışma dersi yürütücü olan öğretim üyesi ve öğrenci birlikte yürütmüşlerdir. Çalışma bağlam temelli öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencilerin çevre, çevre sorunları, sürdürülebilirlik gibi kavramları yeşil kimya uygulamalarıyla pekiştirilmesi amacı ile tasarlanmıştır.

Çalışmada öğrencilere uygulanan ön test ve son testler, American Chemical Society (ACS) Green Chemistry Institute tarafından internet sitesinde yayımlanan “Green Chemistry High School Test Questions” testindeki 50 soruluk 4’lü likert tipi sorulardan 40 soru seçilerek hazırlanmıştır (URL-1). Hazırlanan “Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya” testi, bahar döneminde derslerinin başlamasını takip eden ikinci haftada, ön test olarak uygulanmıştır. “Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya” testi soruları beş soru grubundan oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. “Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya” testi soru grupları ve soruların dağılımı

Soru Grupları	Soruların Dağılımı (%)
Yeşil kimya ve prensipleri	37.50
Yeşil üretim ve tasarım	30.00
Yeşil kimya ve sürdürülebilirlik	12.50
Yeşil kimya ve çevre ilişkisi	10.00
Biyodizel üretim süreci	10.00

Bu çalışmada, Yeşil Kimya ve Sürdürülebilirlik konuları öğrencilere çeşitli bağlamlar yardımıyla aktarılmış ve bu şekilde işlenen dersin öğrencilerin algı düzeylerine etkileri araştırılmıştır. Çalışma kurgulanırken Burmeister, Rauch ve Eilks’in (2012), yeşil kimya ve sürdürülebilirliğin kimya

eğitime nasıl bütünleştirileceğine ilişkin dört temel model kullanılmıştır. Bunlar; (1) yeşil kimya ilkelerini eğitimdeki laboratuvar çalışmalarına uygulamak, (2) sürdürülebilirlik konularını kimya eğitiminde içerik veya bağlamlar olarak eklemek, (3) sürdürülebilirlikle ilgili tartışmalı, güncel sosyo-bilimsel sorunları kullanmak ve (4) sürdürülebilirlik eylemini bir ders ile bütünleştirmektir.

Derslerin işlenmesi sürecinde ilk aşamada, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve “*Yeşil Kimya ve Sürdürülebilirlik*” konusuna ait bağlamlar ve bu bağlamlarla ilişkili etkinliğin yer aldığı çalışma yaprakları öğrencilere verilmiş ve uygulama süresince bunlardan yararlanılmıştır. Dersler işlenirken öğrencilere; “Toyota yeşil satın alma yapıyor” (URL-2), “Çevre dostu üretim için yeşil kimya şart” (URL-3), “Çevre Dostu Baskı için Soya Mürekkebi Kartuşu” (URL-4) ve “Biyodizel hem çiftçiye hem ekonomiye kazandırıyor!” (URL-5) isimli, konuyla ilgili okuma parçaları verilerek okumaları istenmiş ve derse başlanmıştır.

İkinci aşamada, öğrencilerden okuma parçalarında geçen anahtar kavramları bulmaları istenerek bağlamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için, okuma parçalarında yer alan kavramlar hakkında her öğrenciden kendi görüşlerini anlatmaları istenmiş ve;

- “Çevreci üretim ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişki nasıldır?”
- “Çevre dostu üretim nedir?”
- “Neden soya fasulyesi yazıcı toneri olarak seçilmiştir?”
- “Yağlı tohumların ve atık yağların yakıtı dönüştürülmesi neden önemlidir?” vb. sorularla bir tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin konu hakkındaki düşünceleri alınmıştır.

Çalışmanın üçüncü aşamasında, öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini pekiştirmek için, kendilerine dağıtılan çalışma yaprağındaki yönergelere göre deney yapmaları istenmiştir. Söz konusu deney için öğrenciler, evlerinden ve kaldıkları yurtlardan, kızartmalarda birkaç kez kullanılmış olan atık yağları getirmişler ve “Evsel Atık Yağlardan Biyodizel Üretimi Nasıl Yapılır?” isimli bir deneyi yapmışlardır. Dolayısıyla, söz konusu üretim için gerekli bilgi ve beceriyi görerek, yaparak ve yaşayarak kazanmışlardır. Deneyden sonra öğrencilerden çalışma yaprağında yer alan günlük yaşamla ilgili aşağıdaki sorulara yanıtlar alınmıştır. Bu yolla öğrencilerin konuyu ne ölçüde veya ne kadar anlayabildiklerini tespit amaçlanmıştır.

- “Evinizdeki yanmış yağları nasıl bertaraf ediyorsunuz?”
- “1 litre yağın 1 milyon litre suyu kirlettiğini biliyor musunuz?”
- “Suya atılan yağların canlılara ve çevreye verdiği zararları biliyor musunuz?”
- “Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısının farkında mısınız?”
- “Sürdürülebilir bir gelecek için daha neler yapabilirsiniz?”
- “Biyodizelin “*Acil Durum Yakıtı*” veya “*Askeri Stratejik Yakıtı*” olarak adlandırılmasının nedeni ne olabilir?”

Deney yapıldıktan sonra, öğrencilerden sürdürülebilirlik, çevre, çevre kirliliği, yeşil kimya, atık yağlardan biyodizel üretiminin ve üretimin ekonomikliği konularını araştırmaları, aynı zamanda, internet sitesinde yer alan “Sıfır Atık” (URL-6) projesi kapsamındaki bitkisel atıklar ve bunların bertaraf edilmesiyle ilgili görselleri incelemeleri istenmiştir.

Çalışmanın dördüncü aşamasında, özellikle bir önceki haftada öğrenilen bilgilerin sınıfta birlikte tartışılması sağlanmış ve özellikle biyodizel üretiminde yanmış veya atık yağlardan başka kullanılabilen seçenekler üzerinde durulmuştur. Biyodizel üretiminde etanol ve/veya metanolün de kullanılabilmesi, etanol ve metanolü elde etmede başka seçeneklerin (kömürün sıvılaştırılması veya bitkilerin fermantasyonu gibi) olduğu anlatılmıştır. Ayrıca, biyodizel üretiminde transesterleşme tepkimesinin hem yüzde verim hem de atom ekonomisi olarak değerlendirilmesi ve reaksiyon sonucu elde edilen ürünlerin (biyodizel ve gliserin) hangi alanlarda nasıl değerlendirilecekleri konuları tartışılmıştır. Özellikle öğrencilerden dönem içerisinde anlatılan “*Katalitik Konvektörler; Zeolit İle Suların Yumuşatılması ve Gelecekte Verimli ve Temiz Bir Enerji Kaynağı Olarak Düşünülen Kömürün Sıvılaştırılması ve Gazlaştırılması*” vb. konuları sürdürülebilirlik ve yeşil kimya kavramlarıyla

ilişkinin kurmaları istenmiş ve ilişkiye öğrencilerin dikkati çekilmiştir (Karagölge, 2018). Sınıfta tartışma ve önceki konularla ilişkilendirme etkinliğinden üç hafta sonra, ön test olarak uygulanan “Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya” testi son test olarak bir daha uygulanmıştır.

## Veri Analizi

Çalışmada 40 soruluk 4’lü likert tipi sorulardan oluşan test, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Analizlerde hata payı 0.05 kabul edilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı testinden elde edilen puanlarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Bu çalışmada ön-test, son-test olarak uygulanan “Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya” testindeki soru gruplarına öğrencilerin verdikleri doğru cevapların yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ön-test ve son-test olarak uygulanan “Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya” testinin soru gruplarına verilen doğru cevap yüzdeleri

Soru Grupları	SORU	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S11	S12
Yeşil kimya ve prensipleri	Ön-test	%66.67	%27.67	%33.33	%26.67	%60.00	%46.67	%80.00	%13.33
	Son-test	%100	%60.00	%60.00	%46.67	%66.67	%86.67	%100	%53.33
	SORU	S13	S20	S22	S27	S28	S37	S38	
	Ön-test	%100	%53.33	%73.33	%26.67	%100	%53.33	%73.33	
	Son-test	%100	%86.67	%73.33	%46.67	%100	%60.00	%100	
	SORU	S8	S16	S18	S19	S24	S25	S26	S29
Yeşil üretim ve tasarım	Ön-test	%26.67	%6.67	%53.33	%73.33	%53.33	%80.00	%66.67	%60.00
	Son-test	%53.33	%46.67	%73.33	%80.00	%53.33	%80.00	%100	%93.33
	SORU	S31	S33	S34	S39				
	Ön-test	%66.67	%100	%66.67	%26.67				
	Son-test	%80.00	%86.67	%100	%66.67				
	SORU	S7	S14	S15	S17	S23			
Yeşil kimya ve sürdürülebilirlik	Ön-test	%40.00	%33.33	%40.00	%73.33	%53.33			
	Son-test	%46.67	%73.33	%66.67	%100	%73.33			
	SORU	S9	S10	S30	S32				
Yeşil kimya ve çevre ilişkisi	Ön-test	%53.33	%60.00	%53.33	%80.00				
	Son-test	%80.00	%93.33	%80.00	%100				
	SORU	S21	S35	S36	S40				
Biyodizel üretim süreci	Ön-test	%26.67	%46.67	%46.67	%53.33				
	Son-test	%66.67	%73.33	%60.00	%66.67				

Öğrencilerin ön test ve son test soru gruplarındaki sorulara verdikleri doğru cevap yüzdelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark; *Yeşil kimya ve prensipleri* grubunda %20.45, *Yeşil üretim ve tasarım* grubunda %19.44, *Yeşil kimya ve sürdürülebilirlik* grubunda %24.01, *Yeşil kimya ve çevre ilişkisi* grubunda %26.66 ve *Biyodizel üretim süreci* grubunda %23.33’tür. Aritmetik ortalamalar arasındaki fark, öğrencilerin bağlam temelli öğrenme ile konuyu daha iyi anladıklarını ve algıladıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bazı sorularda (S1, S11, S13, S17, S26, S28, S32, S38) öğrencilerin tümünün son teste doğru cevap vermeleri de dikkat çekicidir.

Parametrik testlerin yapılmasından önce verilerin parametrik test yapmaya uygunluğu kontrol edilmiştir. Tablo 3’de ön ve son testlere ait dağılımın normalliğini belirlemek için yapılan Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Ön-test ve Son-testlere Ait Normallik Testi Sonuçları

Test türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik değeri	sd	p	İstatistik değeri	sd	p
Ön-test	0.211	15	0.07	0.883	15	0.053
Son-test	0.186	15	0.17	0.948	15	0.498

Analizlerde kullanılan verilerin homojenliği Levene Homojenlik Testi ile kontrol edilmiştir. Ön ve son test olarak uygulanan başarı testine ait verilerin, parametrik test bulgularıyla uyumlu olduğu görüldüğü için bağımlı örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencileri Ön-test ve Son-test Puanlarına Ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	ss	t	p	Ortalama % artış
Ön-test	21.80	3.63	-6.599	0.000	38.80
Son-test	30.26	4.70			

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı testinden elde edilen puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin puanlarında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ( $t_{(15)} = -6.599$ ,  $p < .05$ ) ortaya koymuştur. Bu bulgu aritmetik ortalamalarda da belirgin bir şekilde kendini göstermiştir (%38.80). Gerek kimya eğitiminde gerekse fen eğitiminin diğer alanlarında bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi, motivasyon ve tutumlarını artırdığını gösteren ve alanyazında yer alan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla (Acar ve Yaman, 2011; Bennett, 2003; Murphy ve Whitelegg, 2006; Özay-Köse ve Çam-Tosun, 2011; Sözbilir vd., 2007; Topuz, Gençler, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013) bu çalışmanın analiz bulguları örtüşmekte veya benzerlik göstermektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bağlam temelli öğrenme yöntemi, bu araştırmaya katılan öğrencilerin ilgisini çekmiş, onlarda yeşil kimya ve sürdürülebilirlik algısını oluşturabilmiştir. Bu durum, yeşil kimya öğrenmenin önemini vurgulayan, yeşil kimya eğitimi alan öğrencilerin farklı çözümler üretmeye, düşünmeye daha yatkın olduklarını, derslere daha iyi motive olduklarını özenle belirten araştırmacıların (Braun vd., 2006) görüşlerini doğrulamaktadır.

Çalışmada uygulanan “Sürdürülebilirlik ve Yeşil Kimya” testindeki Yeşil kimya ve prensipleri, Yeşil üretim ve tasarım, Yeşil kimya ve sürdürülebilirlik, Yeşil kimya ve çevre ilişkisi ve Biyodizel üretim süreci konularıyla ilgili soru gruplarına öğrencilerin verdikleri doğru cevapların yüzdelisinde, ön teste göre, belirgin bir artış olmuştur (Tablo 2). Öğrencilerin ön test ve son test puanlarındaki değişime bakıldığında (Tablo 4), son test lehine yaklaşık %39’luk bir artış olmuştur. Bu sonuçlar, alanyazındaki bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonunu ve derse karşı isteklerini arttırdığı (Bennett ve Lubben, 2006; Bulte, Klaassen, Westbroek, Stolk, Prins, Genseberger, de Jong ve Pilot, 2002; Dlamini ve Lubben, 1996; Hennessy, 1993; Murphy, 1994; Ramsden, 1992) ve fen derslerine ilgilerini çektiğini (Akpınar, 2009; Graber, Erdmann ve Schlieker, 2002; Hofstein ve Kesner, 2006; Kutu ve Sözbilir, 2011; King ve Ritchie, 2007; Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007) tespit eden çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Öğrencilere yaptırılan deney sonunda, çalışma yapığında yer alan günlük yaşamla ilgili sorulara bireysel olarak verdikleri yanıtlar, öğrencilerin konunun önemini anladıklarını, gelecekle ilgili sürdürülebilirliğin ne anlama geldiğini kavradıklarını göstermiş ve ayrıca atık yağları bertaraf ederken ve atıklar konusunda daha dikkatli olacaklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile konuların günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile ilişkilendirerek konuya olan ilgilerinin arttığı ve günlük yaşamdaki olaylarla fen bilimleri arasındaki ilişkinin farkına vardıklarını gösteren



çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Ayvacı vd., 2013; Barker ve Millar, 1999, 2000; Demircioğlu, Dinç ve Çalık, 2013; Potter ve Overton, 2006; Sözbilir vd., 2007). Bağlam temelli öğrenme etkinlikleri ile sürdürülebilir bir yaşam sürmek için dünyadaki kaynakları daha dikkatli kullanacakları, atıklar konusunda daha bilinçli olacaklar ve bir ürünü atık olarak atmadan önce geri dönüştürmeye veya yeniden kullanılabilir duruma getirmeye ve atık miktarını azaltmaya gayret edeceklerdir. Sürdürülebilir ve yeşil kimya eğitimi ile öğrenciler hem kendileri hem de gelecek nesiller için sorumluluk almayı öğreneceklerdir.

Çevre için büyük bir tehdit oluşturan atık yağların, acil durum yakıtı olarak da adlandırılan biyodizele dönüştürülmesi işlemin nasıl yapıldığının öğrenilmesi öğrenciler için önemli deneyim olmuştur. Öğrencilerin dört yıllık öğrenimleri süresince kimya bağlamında öğrendikleri bilgileri ve temel becerileri değişik şartlarda ve farklı olaylarda nasıl uygulayacaklarını görmeleri veya bilmeleri açısından bu çalışma onlar için bir fırsat ve kazanç olmuştur. Öğrencilerin bilim ve teknolojideki gelişmelerden haberdar, toplumsal sorumluluklarının bilincinde, düşünen, gözleyen, eleştiren, eğitimleriyle ilgili konu ve sorunlara bilimsel dayanağı olan kararlar verebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri toplum için elbette en büyük kazanç olmaktadır.

## Öneriler

Bu çalışma yeşil kimya ve sürdürülebilirlik öğretisini ve bilincini geliştirmede etkili olabilecektir. Lisans düzeyinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları için de kuşkusuz bu çalışma faydalı olacaktır. Yaşam temelli öğrenme modeliyle elde edilen veriler, farklı değişkenlerle ilişkilendirilmek suretiyle yeni çalışmalar tasarlanabilir. Yeşil kimya eğitimi ile sürdürülebilir okuryazarlık özendirilebilir, buna uygun beceriler geliştirilebilir. Bağlam temelli öğrenme yöntemi öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemede iyi, etkin bir veri toplama aracı olabilir.

Bu çalışma, öğrencilere çevresel tehlikeli atık yağların biyodizel ve gliserin gibi çevre dostu, alternatif enerji kaynağı yeni ürünlere dönüşümünün nasıl yapıldığını göstermesi açısından önemlidir. Bu tür işlemler, öğrencilerin kimya biliminin alternatif yöntemler oluşturmaya müsait ve günlük yaşamın bir parçası olduğunu anlamalarında iyi bir örnektir. Bu nedenle, benzer örneklerle kimya öğretim programlarını zenginleştirip, kimyayı cazip hale getirmek doğrudur (Karagölge, 2018). Bu tür çalışmalar fazlaştıkça lisans öğrencilerine, kimya bağlamında bir dizi temel beceri geliştirme fırsatı sunulabilir ve bağlam temelli öğrenme ile öğrencilere bilimde tek bir ‘doğru’ yanıtın olmadığı bilimsel gerçeği daha iyi anlatılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, B. & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10.
- Akpınar, M. (2009). Öğrencilerin ortaöğretim fizik dersi konularının günlük hayatla ilişkisi hakkındaki düşünceleri. *Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumu*, 18-20 Kasım 2009, Giresun Üniversitesi, Giresun, Bildiri Kitabı: 96-103.
- Anastas, P.T. & Warner, J. C. (1998). *Green chemistry: theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Anastas, P.T. & Williamson, T. C. (1996). *Green chemistry: An overview, acs symposium series*. Washington: American Chemical Society.
- Ayvacı, H.Ş., Ültay, E. & Mert, Y. (2013). Dokuzuncu sınıf fizik kitabında yer alan bağlamların değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(1), 242-263.
- Barker, V. & Millar, R. (1999). Students' reasoning about basic chemical reactions: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal Science Education*, 21(6), 645-665.
- Barker, V. & Millar, R. (2000). Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: What changes occur during a context-based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 22, 1171- 1200.
- Bennett, J. & Holman, J. (2003). Context-based approaches to the teaching of chemistry: what are they and what are their effects? In J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Van Driel (Eds.),

- Chemical education: Towards research-based practice* (pp. 165-185). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bennett, J. & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: The salters approach. *International Journal of Science Education*, 28 (9), 999-1015.
- Braun, B., Charney, R., Clarens, A., Farrugia, J., Kitchens, C., Lisowski, C., Naistat, D. & O'Neil, A. (2006). Completing our education. *Journal of Chemical Education*, 83, 1126–1129.
- Bulte, A., Klaassen, K., Westbroek, H., Stolk, M., Prins, G., Genseberger, G., de Jong, O. & Pilot, A., (2002). Modules for a new chemistry curriculum, research on a meaningful relation between contexts and concepts. *Paper presented at the 2nd International IPN – YSEG Symposium*, October 2002, Kiel, Germany.
- Bulte, A. M. W., Westbroek, H. B., De Jong, O. & Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063–1086.
- Burmeister, M., Rauch, F. & Eilks, I. (2012). Education for Sustainable Development (ESD) and chemistry education. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 13, 59–68.
- Burmeister, M. & Eilks, I. (2012). An example of learning about plastics and their evaluation as a contribution to Education for Sustainable Development in secondary school chemistry teaching. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 13, 93–102.
- Burmeister, M., Schmidt-Jacob, S. & Eilks, I. (2013). German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development—An interview case study. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 14, 169—176.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed) Ahmet Aypay. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, M. & Çabuk, F. U. (2017). “Yeşil kimya ile çevreyi koruyorum” isimli projenin okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik bilgi düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi / EBDER*, 1 (1), 64-74.
- Dlamini, B. & Lubben, F. (1996). Liked and disliked learning activities: responses of swazi students to science materials with a technological approach. *Research in Science and Technological Education*, 14 (2), 221–236.
- DeJong, O. (2008). Context-based chemical education: how to improve it? *Chemical Education International*, 8(1), 1-7.
- Demircioğlu, H., Dinç, M. & Çalık, M. (2013). The effect of storylines embedded within context-based learning approach on grade 6 students' understanding of 'physical and chemical change' concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 12 (5), 682-691.
- Edgar, L. J. G., Koroluk, K. J., Golmakani, M. & Dicks, A. P. (2014). Green chemistry decision-making in an upper-level organic laboratory. *Journal of Chemical Education* 91(7), 1040–1043. doi:10.1021/ed400639a.
- Eilks I., (2002a). Teaching 'biodiesel': a sociocritical and problem-oriented approach to chemistry teaching, and students' first views on it. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 3(1), 67-75.
- Eissen, M. (2012). Sustainable production of chemicals – an educational perspective. *Chemistry Education Research and Practice*, 13, 103–111. doi:10.1039/C2RP90002E.
- Erökten, S. (2006). *Different evaluations related with teaching 'green chemistry' topic in chemistry education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Hacettepe, Ankara.
- Gerçek, Z. (2012). Kimyanın yeni rengi: yeşil kimya. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (1), 50-53.
- Glynn, S. & Koballa, T. R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. In R. E. Yager (Ed.) *Exemplary science: best practices in professional development* (75–84). Arlington, Va: National Science Teachers Association Press.
- Graber, W., Erdmann, T. & Schlieker, V. (2002). ParCIS: Partnership between chemical industry and schools. *Paper presented at the 2nd International IPN – YSEG Symposium*. Kiel, Germany.
- Gül, Ş. (2019). Yaşam temelli biyoloji motivasyon ölçeği (ytbmö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 65-76.
- Günter, T., Akkuzu, N. & Alpat, Ş. (2017). Understanding 'green chemistry' and 'sustainability': an example of problem-based learning (PBL). *Research in Science & Technological Education*, 35(4), 500-520. DOI: 10.1080/02635143.2017.1353964
- Gott, R. & Duggan, S. (1995). *Investigative work in the science curriculum*. UK: Developing Science and Technology Education. Open University Press.
- Graham, K. J., Jones, T. N., Schaller, C. P. & McIntee, E. J. (2014). Implementing a student-designed green chemistry laboratory project in organic chemistry. *J Chem Educ.*, 91 (11), 1895–1900.

- Hamidah, N., Zamhari, M. & Eilks, I. (2018). A Project of Incorporating the Principles of Green Chemistry into First Year General Chemistry Education in Indonesia, In: I. Eilks, S. Markic & B. Ralle (eds): *Building bridges across disciplines for transformative education and a sustainable future*. Aachen: Shaker,
- Hennessy, S. (1993). Situated cognition and cognitive apprenticeship: Implications for classroom learning. *Studies in Science Education*, 22 (1), 1-41.
- Hill, N. J., Hoover, J. M. & Stahl, S. S. (2013). Aerobic alcohol oxidation using a copper (I)/tempo catalyst system: a green, catalytic oxidation reaction for the undergraduate organic chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 90 (1), 102–105. doi:10.1021/ed300368q.
- Hjeresen, D. L., Kirchoff, M. M. & Lankey, R. L. (2002). Green chemistry: environment, economics, and competitiveness. *Corporate Environmental Strategy*, 9 (3), 259-265.
- Hofstein, A. & Kesner, M. (2006). Industrial chemistry and school chemistry: Making chemistry studies more relevant. *International Journal of Science Education*, 28 (9), 1017-1039.
- Ison, E. A. & A. Ison. (2012). synthesis of well-defined copper n -heterocyclic carbene complexes and their use as catalysts for a “click reaction”: a multistep experiment that emphasizes the role of catalysis in green chemistry. *Journal of Chemical Education*, 89 (12), 1575–1577.
- Johnston, A., Scaggs, J., Mallory, C., Haskett, A., Warner, D., Brown, E., Hammond, K., McCormick, M. M. ve McDougal, O. M. (2013). A green approach to separate spinach pigments by column chromatography. *Journal of Chemical Education*, 90 (6), 796–798. doi:10.1021/ed300315z.
- Karagölge, Z. & Ceyhun, İ. (2011) . Kimya eğitiminde sürdürülebilirlik ve yeşil kimya. II. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, 5-8 Temmuz 2011, Erzurum.
- Karagölge, Z. & Gür, B. (2016). Sustainable chemistry: green chemistry. *Iğdır Üni. Fen Bilimleri Enst. Der. / Iğdır Univ. J. Inst. Sci. & Tech.*, 6(2), 89-96.
- Karagölge, Z. (2018). Ortaöğretimde kimya dersi öğretim programı için yeşil örnekler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 473-492.
- Karpudewan, M., Ismail, Z. H. & Mohamed, N. (2011). Green chemistry: educating prospective science teachers in education for sustainable development at school of educational studies. *USM, Journal of Social Sciences*, 7 (1), 42-50.
- Karpudewan, M., Roth, W-M. & Ismail, Z. (2015). The effects of “green chemistry” on secondary school students’ understanding and motivation. *Asia-Pacific Edu Res*, 24 (1), 35–43.
- King, D. & Ritchie, S. M. (2007). Implementing a context-based approach in a chemistry class: successes and dilemmas. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, New Orleans, LA: April.
- Kolopajlo, L. (2017). Green chemistry pedagogy. *Physical Sciences Reviews*, 20160076, 1-17. DOI: 10.1515/psr-2016-0076.
- Komalasari, K. (2016). The effect of contextual learning in civic education on students’ civic skills. *Educare*, 4(2), 2012.
- Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya” ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 29-62.
- Mammino, L. (2015). A Great challenge of green chemistry education: the interface between provision of information and behaviour. *Patterns Worldwide Trends in Green Chemistry Education* Edited by Vania Gomes Zuin and The Royal Society of Chemistry 2015 Published by the Royal Society of Chemistry, www.rsc.org Published on 01 June 2015 on https://pubs.rsc.org doi:10.1039/9781782621942-00001.
- Manahan, S. E. (2005). Green chemistry and the ten commandments of sustainability. 2nd ed. Columbia, MO: ChemChar Research.
- Marks, R. & Eilks, I. (2010). Research-based development of a lesson plan on shower gels and musk fragrances following a socio-critical and problem-oriented approach to chemistry teaching. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 11, 129–141.
- Murphy, P. (1994). *Gender differences in pupils’ reactions to practical work. teaching science*. London: Routledge.
- Ramsden, J. (1992). If it’s enjoyable, is it science? *School Science Review*, 73, 65–71.
- Murphy, P. & Whitelegg, E. (2006). *Girls in the physics classroom: a review of the research on the participation of girls in physics*. Institute of Physics Report.
- Öz, H. (2012). *Aktüel kimya*. <http://aktuelkimya.blogspot.com/2012/05/yesil-kimya.html> adresinden alınmıştır.
- Özay-Köse, E. & Çam-Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 91-96.
- Özay-Köse, E. & Gül, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının biyoloji bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 84-103.
- Potter, N. M. & Overton, T. L. (2006). Chemistry in sport: context-based e-learning in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 195-202.

- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. *British Journal of Education Studies*, 40 (3), 298-301.
- Soran, H., Morgil, F. I., Yücel, S., Atav, E. & Isık S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *Hacettepe University Journal of Education* 18, 128–139.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. & Yıldırım, A. (2007). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (contextbased) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları. *I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, 20-22 Haziran, s. 108.
- Suwandi , S., Yunus, A. & Rahmawati, L. E. (2018). The effectiveness of ecological intelligence-based indonesian language textbooks on the environmentally friendly behaviors of state junior high school students in surakarta. *The 1st International Seminar on Language, Literature and Education, KnE Social Sciences*, pages 261–267. DOI 10.18502/kss.v3i9.2687.
- Teksöz, G., Şahin, E. & Ertepinar, E. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307- 320.
- Tıraş, H. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 57-73.
- Topuz, F. G., Gençer, S., Bacanak, A. & Karamustafaoglu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- URL1. <https://www.acs.org/content/dam/acsorg/greenchemistry/education/resources/green-chemistry-test-questions-library.pdf>
- URL2. <http://www.transmedya.com/dergi/sayilar/2015/6/files/assets/common/downloads/page0038.pdf>
- URL3. <http://www.transmedya.com/dergi/sayilar/2015/6/files/assets/common/downloads/page0086.pdf>
- URL4. <https://www.comboink.com/blog/soy-ink-cartridges-for-eco-friendly-printing/>
- URL5. <https://www.gidahatti.com/biyodizel-hem-ciftciye-hem-ekonomiye-kazandiriyor-76230/>
- URL6. <https://sifiratik.gov.tr/bitkisel-atik-yag>
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2007). The effect of the course ‘man and environment’ and voluntary environmental organisations on secondary school students’ knowledge and attitudes towards environment. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 210–218.
- Yıldız, Ş. (2011). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

## The Effect Of Context-Based Education On Students' Perceptions Of "Green Chemistry And Sustainability"

Zafer Karagölge<sup>1†</sup>, İlhami Ceyhan<sup>1</sup>, Nermin Arıcı<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Atatürk University

### Extended Abstract

Concerns on environment and sustainability make themselves felt more every day. In a world with continuously increasing population and limited resources one of the greatest ideas in the 21st century has been green chemistry. Today, in order to leave a habitable world to the upcoming generations, it is essential to understand and apply green chemistry and the principles of green chemistry. Green chemistry is often referred as a preventive medicine for the environment and observed as one of the most popular concepts in the science world. The aim of this study is to identify the effect of context-based education on students' perceptions of "green chemistry and sustainability" and ensure that students reinforce the concepts of environment, environmental problems, sustainability and etc. through green chemistry applications.

Sample of this study is made up of a total of 15 senior students at the Atatürk University Mathematics and Science Education, Department of Chemistry Education, who take the course Elective III (Chemistry, Technology and Society) and of which 80% are female students and 20% are male students.

During the courses, students were given contexts on "Green Chemistry and Sustainability" prepared by the researchers and activity sheets related to these contexts and they were benefited throughout the practice. In the study, 40 quad likert-type questions out of 50 in the test "Green Chemistry High School Test Questions" published by American Chemical Society (ACS) Green Chemistry Institute were selected and applied as pre-test and post-test. In order to compare the points that the students collected from the pre- and post-application tests, paired students t-test method was used.

In the study, data collected from the achievement test applied as pre-test, post-test were analyzed by means of SPSS 20.0 Statistics Package. During the comparison of the students' points, arithmetic mean, standard deviation and paired student t test were used. During the analysis, margin of error was acknowledged as 0.05. Before the parametric tests were carried out, availability of data for parametric tests were checked. After the analyses conducted in order to identify the normality of the distribution for pre- and post-tests, results of both Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests demonstrated that the data were distributed normally ( $p > 0.05$ ). During the study, data were also examined to see if they were homogeneous and as a result of the Levene's homogeneity test it was identified that the data set was homogeneously distributed ( $F = 2.440$ ,  $p = 0.131$ ,  $p > 0.05$ ). Findings collected as a result of the analysis have revealed that statistically there is a meaningful difference ( $t_{(15)} = -6.599$ ,  $p < 0.05$ ) between the points collected by the students in support of the post-test and this finding has stood out prominently in the arithmetic means. Looking at the changes of the points collected by students from pre-test to post-test, it is detected that there is a 39% increase in support of the post-test.

These findings achieved throughout the study show that context-based learning method attracted all participant students' interests and is successful in terms of improving students' awareness of sustainability and green chemistry. Furthermore, this study plays an important role for the students in terms of teaching them how environmentally dangerous waste oil is converted into environment-friendly and alternative energy source products, such as biodiesel and glycerol. By such conversions, students notice that chemical science provides alternative methods and that chemical science is a significant part of the daily life as a central discipline.

**Key words:** Sustainability, Green chemistry, Context-based learning, Environmental education, Chemistry education

<sup>†</sup>Corresponding Author: Zafer Karagölge, Atatürk University, zaferk@atauni.edu.tr



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **Does The Perception of Multiculturalism and Altruism Affect the Attitude towards Syrians? A Study from the Perspective of Teacher Candidates**

**Özgür Salih KAYA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan University

#### **To cite this article:**

Kaya, Ö.S. (2019). Does the perception of multiculturalism and altruism affect the attitude towards Syrians? A Study from the perspective of teacher candidates. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 86-100. Doi: 10.33710/sduijes.612077

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## Çokkültürlülük Algısı ve Diğerkâmlık Suriyelilere Yönelik Tutumu Etkiler mi? Öğretmen Adayları Gözünden Bir Çalışma

### Does The Perception of Multiculturalism and Altruism Affect the Attitude towards Syrians? A Study from the Perspective of Teacher Candidates

Özgür Salih KAYA<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-8535-290X

Geliş Tarihi: 27/08/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 17/10/2019

#### Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik tutumlarının çokkültürlülük ve diğerkâmlık açısından incelenmesidir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye'deki üç devlet üniversitesinde (Hacettepe Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi) öğrenim gören 258 kız, 217 erkek olmak üzere toplam 375 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Suriyelilere yönelik tutum ölçeği, çokkültürlülük ölçeği ve diğerkâmlık ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyonu, bağımsız örneklem t testi, tek faktörlü varyans analizi ve çoklu regresyon testi kullanılmıştır. Suriyelilere yönelik olumsuz tutum ile diğerkâmlık arasında negatif yönde yüksek düzeyde, Suriyelilere yönelik olumsuz tutum ile çokkültürlülük tutumu arasında negatif yönde yüksek düzeyde, diğerkâmlık ile çokkültürlülük arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Demografik değişkenlerden Suriyelilere yönelik olumsuz tutumun cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir. En az bir Suriyeli arkadaşı olan ve olmayanların Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür. Yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yere göre bakıldığında büyükşehirlerde yaşayan diğer yerleşim yerlerine göre (il merkezi, ilçe merkezi, köy) Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli göçmenler, Diğerkâmlık, Çokkültürlülük, Öğretmen adayları

#### Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of teacher candidates towards Syrian migrants in terms of multiculturalism and altruism. Research 2018-2019 academic year at university, studying in three states (Hacettepe University, Recep Tayyip Erdogan University and Trabzon University) in Turkey consists of 258 girls and 217 boys. Research data, personal information form prepared by the researcher, attitude scale towards Syrians, multicultural scale and altruism scale were used. Pearson correlation, independent sample t test, one-factor analysis of variance and multiple regression tests were used for data analysis. A negative high level relationship was found between negative attitude towards Syrians and altruism. A negative high level relationship was found between negative attitude towards Syrians and multiculturalism attitude. A mid-level positive relationship was found between altruism and multiculturalism. The negative attitudes towards Syrians do not show a statistically significant difference according to gender. Those who have at least one Syrian friend have a significantly lower negative attitude towards Syrians than those who have no friends at all. It was concluded that the negative attitudes towards the Syrians were less than the other settlements living in the metropolitan cities and a statistically significant difference was found.

**Key words:** Syrian migrants, Altruism, Multiculturalism, Teacher candidates

\*İletişim: Özgür Salih KAYA, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, ozgurpedere15@gmail.com

## GİRİŞ

İnsanoğlu binlerce yıldır açlık, savaş ve doğal afetler gibi çeşitli sebeplerle yaşadığı yeri terk etmek zorunda kalmıştır (Harari, 2016). Nedeni ne olursa olsun göç hem bireyin kendisinin hem de göç ettiği yerdeki diğer bireylerin bağlı olduğu alışkanlıkları, kültürü, sosyo-ekonomik olanakları ve yaşam tarzını etkileyen bir olgudur. Türkiye coğrafyası üç kıta arasında köprü konumunda olduğundan tarih boyunca pek çok milletin ve topluluğun uğrak noktası olmuştur. Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana Yunanistan, Balkanlar, Almanya, Irak, Bulgaristan, Bosna, Kosova ve Makedonya'dan toplam 5 milyondan fazla kişiye Türkiye kapılarını açmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2015). Bu süreçte evlilikler gerçekleştirilmiş ve zamanla Türkiye çokkültürlü bir yapı haline gelmiştir. Bu çokkültürlü yapının en son ve somut göstergesi 2011 yılında Suriye'de meydana gelen savaştan sonra Türkiye'ye gelen üç milyon üzerindeki Suriyeli göçüdür. Türkiye'ye gelen üç milyonun üzerindeki göçmenin yaşadıkları en önemli problemlerden biri yeni geldikleri ülkenin kültürüne alış(ama)madır (Kaya, 2019). Bu durumun oluşmasında bireylerin geride bıraktıkları, kültürleri, alışkanlıkları olmasının yanı sıra göç eden bireylere yönelik ev sahibi halkın tutumları da yadsınamayacak düzeydedir. Suriye'deki savaştan sonra ev sahibi halkının misafirperver, ortak din, benzer kültür temaları etrafında Türklerin gelen Suriyelilere bakış açısı kabul edilebilir düzeyde ılımlı olduğu söylenebilir. Özellikle Suriyelilere yönelik yürütülen açık kapı politikasından sonra (AFAD, 2014) insanların Suriyeli göçmenlerden zamanla daha fazla rahatsız olmaya başlamasına neden olmuştur (Deniz, 2014; İşçioğlu ve Uludağ, 2019; Sarıoğlu, 2019).

Çokkültürlülük, farklı dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim ayrımı yapmaksızın bireyin özgür bir ortamda yaşamını devam ettirmesini ifade eder (APA, 2002). Çokkültürlülük tutumu yüksek bir toplum içinde bulunan azınlık grubun daha az problem yaşayarak daha kolay uyum sağlaması öngörülebilmektedir (Özcan, 2018). Farklı etnik, dini ve kültürel gruplardan oluşan toplumlarda hoşgörü ve toplumsal barış için çokkültürlülük bakış açısı önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir (Johnston, Gregory ve Smith, 1994). Son yıllarda sıklıkla sesi yükselen bir kavram olan çokkültürlülük değişik bağlamlarda (çokkültürlü toplum, çokkültürlü psikolojik danışma, çokkültürlü eğitim v.b.) ele alınmıştır. Çokkültürlü bir topluluğu Fukuyama (1990) birbirinden farklı kültürden olan bir grupla psikolojik danışma ortamına benzetir. Evrensel yaklaşım olarak ele aldığı bu yaklaşımda birbirinden farklı kültürlerin çatışması veya ayrı ayrı ele alınması değil, diğer kültürlerde görülen insanın evrensel kendini ifade ediş tarzları üzerinde durulur. Psikolojik danışma ortamında da insanın doğası ve değerlerinin evrensel yanına odaklanılır. Evrensel yaklaşımda, kültürler tek tek ele alınmaz. Şayet kültürler arası farklar vurgulanırsa grup içerisinde çatışmalar ortaya çıkabilir (Akt.Corey, 2004). Corey (2004) çokkültürlü psikolojik danışman yalnızca psikolojik danışman ile danışan arasındaki bir ilişki olmasına katkıda bulunmaz, aynı zamanda kültürler arası iletişim ve etkileşimi de arttırmak için bir yoldur (Corey, 2004). Dolayısıyla çokkültürlü psikolojik danışma üyeler arasında oluşabilecek direnci de ortadan kaldırır. Çokkültürlülük anlayışını oluşturma sürecinde sağlıklı ve etkili etkileşim ortamı sağlanabileceği gibi çatışma ve bunalım da yaşanabilmektedir. Yaşanan olumsuzlukların temel sebebi olarak çokkültürlülüğün yanlış algılandığı noktasında bir fikir birliği oluşmuştur (Rapp, 2002). Buradaki en önemli husus bireylerin çokkültürlülüğe gösterebilecekleri dirençtir. Bireyler ne kadar direnç gösterirlerse çokkültürlülük algıları da o denli zayıf olacaktır (Hage, 1998). Çokkültürlülükle ilgili toplumsal algının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak yollar aranmasına neden olmuştur. Bunun da ancak çokkültürlü eğitim kavramının bireylere öğretilmesiyle mümkün olduğunu ifade eden Furman ve Shields (2007), toplumsal algının olumlu yönde gelişmesi için çokkültürlülüğün doğru algılanmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Çokkültürlülüğün doğru algılanması, bu kavram hakkında bireylerin derinlemesine bilgi sahibi olmasının yeni karşılaştıkları –özellikle azınlık gruplara- farklı kültürden olan insanlara karşı yaklaşımlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu ifadeyle paralel olarak Damgacı ve Aydın'ın (2013) çokkültürlü eğitimin gerekli olduğu fakat alanda uzmanlaşmış bireyler olmadığından dolayı çokkültürlü eğitim konusunda Türkiye'nin geride kaldığı ve uzmanlaşmış bireyler yetiştirilmesi için ilgili lisans programının açılması gerektiği belirtilmiştir. Senem ve Arıkan (2018) üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük açısından toplumsal farklılıklara yönelik bakışı farklı değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmada kadın öğrencilerin toplumsal farklılıklara yönelik görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha açık ve daha hoşgörülü olduğu bulunmuştur. Bu da kadın



öğrencilerin çokkültürlülük algılarının daha fazla oluşuyla açıklanmıştır. Yukarıda sunulan literatür ve araştırmalar ışığında bireylerin çokkültürlülük algıları ve çokkültürlülük konusundaki bilinci diğer gruplardaki insanlara karşı tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmada Suriyeli göçmenlere yönelik tutumları incelerken ele alınan diğer kavram diğerkâmlıktır. Diğerkâmlık insanlık tarihinin en başından var olan bir kavramdır. Diğerkâmlık kavramı da tıpkı çokkültürlülük kavramı gibi bireyin etrafındaki insanlarla iletişimi ve etkileşimi esnasında kendini gösteren bir durumdur. Freedman ve arkadaşları (1989), diğerkâmlığı, herhangi bir biçimde, ödüllendirme beklentisi olmaksızın bir başkasına yardım etme davranışı olarak tanımlamıştır. Bu yönüyle diğerkâmlık, çokkültürlülük kavramı ile benzer nitelik taşımaktadır. Çokkültürlülük kavramında da birey karşısındakinden bir ödül beklemez. Ayrıştıkları konu ise kişilerarası ilişkilerde yaptıkları vurgudur. Çokkültürlülük kavramı daha çok hoşgörü ile ilişkili iken, diğerkâmlık kavramı kendini adamaya vurgu yapar. Nitekim Gintis, Bowles, Boyd ve Fehr (2003) diğerkâmlığın bireyin başkaları için kendini feda etmesi olduğunu ifade etmiştir. Diğerkâmlığın çokkültürlülük ile benzeştiği bir diğer nokta ise başka insanların sorunlarına karşı duyarlı olma ve onları anlayıp kabul etme olabilir. Maslow'un insan doğasının iyi olduğu düşüncesine paralel olarak Yazgan-İnanç ve Yerlikaya (2011) kişi çevresindekilerin sıkıntılarını ve acılarına duyarlı, onlara yardım etmeye istekli olduğunu belirtirken diğerkâmlık kavramına çağrışımında bulunmuştur. Türk toplumu İslam inanisinden ve kültürel özelliklerinden dolayı hoşgörülü, yardımsever ve misafirperver bir toplum olarak bilinmektedir (Kurtaran, 2011). Suriyeli göçmenler de inanç olarak İslamiyet'i kabul ettikleri için hem benzer inanç hem de Türkiye ile tarihi köklerine bakıldığında ortak kültürel özellikler olduğu görülmektedir. Bu ortak faktörlerden dolayı da Türk toplumunun Suriyelileri kabul etmede en önemli zemini oluşturmuştur. Diğerkâmlık ve çokkültürlülük araştırmacılar tarafından bir kişilik özelliği olarak ele alındığından dolayı bireylerin davranışları ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Bierhoff ve Rohmann, 2004; Gürel, 2013; Sarıçam, 2014; Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer, 2013). Yapılan araştırmalara bakıldığında Spivak ve Farran (2012) diğerkâmlığın empatik olmayla yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pagani ve Robustelli (2010) çokkültürlülük ile empati arasında pozitif düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Çokkültürlülük kavramıyla birlikte ele alınan önemli kavramlardan birisi ırkçılıktır (Mio, Barker ve Tumaming, 2012; Panayi, 2014). Costantine ve Gushue (2003) yaptıkları araştırmada okul psikolojik danışmanlarının göçmen öğrencilere yönelik çokkültürlülük algıları ile ırkçı tutumları arasında bir ilişkinin olduğu, çokkültürlülük bilincine sahip olan psikolojik danışmanların daha az ırkçı tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Göçmenlerin karşılaştıkları en önemli problemlerden birisi ırkçılıktır (Silverman, 2002; van Dijk, 2000; Walker, 2008). Aynı şekilde diğerkâmlık da ırkçılıkla birlikte ele alınan bir kavramdır. Passini (2019) yürüttüğü bir çalışmada diğerkâmlığın ırkçılık ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. ırkçılığı açıklayan değişkenleri inceleyen Hassen ve Legge (2016) diğerkâmlığın göç kararında etkili olduğu ve ırkçılıkla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda kısaca göç kavramından, göç eden Suriyelilere yönelik tutumlarla ilişkili olabilecek çokkültürlülük ve diğerkâmlık kavramlarından ve bu kavramların birbiriyle ve ortak değişkenlerle olan ilişkiden bahsedilmiştir. Psikoloji literatüründe çok ele alınmayan diğerkâmlık kavramının bu araştırmada ele alınmasının Suriyelilere yönelik algıların incelenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Diğerkâmlık literatürü incelendiğinde yeterli sayıda çalışmaya rastlanmadığından çokkültürlülük ile ilgili yapılan benzer değişkenlerle ilgili çalışmalar verilmiştir. Daha önce Suriyelilere yönelik tutumları inceleyen çok sayıda çalışma vardır (Polat ve Kaya, 2017; Sağlam ve Kanbur, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Fakat Suriyelilere yönelik tutumlar incelenirken hangi değişkenlerin etkili olduğuna yeterince değinilmemiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak yapılan derinlemesine literatür araştırması ışığında bu değişkenlerin birbiri ile ilişkili olabileceği ve öğretmen adaylarının diğerkâmlık ve çokkültürlülük algılarının Suriyelilere yönelik tutumlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik tutumların diğerkâmlık ve çokkültürlülük algısı açısından incelenmesidir. Bu açıdan düşünüldüğünde, Suriyelilere yönelik tutumların incelenmesinde alan yazında ve Türk kültüründe çok ele alınmayan çokkültürlülük ve bir kişilik özelliği olarak tanımlanabilecek diğerkâmlık kavramlarıyla ele alınmasının hem önemli olduğuna hem de Suriyelilerin göç ettikleri bölgeye uyumunu kolaylaştıracağına inanılmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın örnekleme olarak seçilen öğretmen adayları

ilerleyen yıllarda çeşitli kurumlarda farklı kültürlere ait öğrencilerle çalışacağından öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik tutumlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının Suriyelilere yönelik tutumların olumlu/olumsuz olmasında etkili olan faktörleri ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Dolayısıyla Suriyelilere yönelik tutumları inceleyen bu araştırmanın kapsamlı bir çalışma olduğu söylenebilir. Bu çalışmada incelenen literatür ve yukarıda sunulan bilgiler referans alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan hipotezler aşağıda sunulmuştur.

- 1.Suriyelilere yönelik olumsuz tutum, çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık arasındaki ilişki istatistiksel açıdan önemli düzeydedir.
- 2.Çokkültürlülük algısı ile diğerkâmlık Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- 3.Suriyelilere yönelik olumsuz tutum cinsiyet, sınıf düzeyi, Suriyeli arkadaşına sahip olma, yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yer ve medyadaki olumsuz haberlerden etkilenme değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark göstermektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının bazı demografik (cinsiyet, sınıf düzeyi, Suriyeli arkadaşına sahip olma, yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yer ve medyadaki olumsuz haberleri değerlendirme) değişkenlere, çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık düzeylerine göre inceleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde (Ankara, Rize ve Trabzon) üniversiteye devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu detaylı ve açık bir şekilde tanımlamak için katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, Suriyeli tanıyıp tanımama, yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ve Suriyelilere yönelik medyadaki olumsuz haberlere inanıp inanmama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin dağılımı

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	258	54.3
	Erkek	217	45.7
	Toplam	475	100
Sınıf düzeyi	Birinci Sınıf	127	26.7
	İkinci Sınıf	111	23.4
	Üçüncü Sınıf	99	20.8
	Dördüncü Sınıf	138	29.1
	Toplam	475	100
En az bir tane Suriyeli tanıma durumu	Tanıyor	208	43.8
	Tanımıyor	267	56.2
	Toplam	475	100
Yaşanılan yer	Büyükşehir	121	25.4
	İl	129	27.2
	İlçe	123	25.9
	Köy	102	21.5
	Toplam	475	100
Suriyelilere yönelik olumsuz haberlerden etkilenme durumu	İnanıyor	201	42.3
	İnanmıyor	274	57.7
	Toplam	475	100

Tablo 1'e bakıldığında Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Türkiye'deki üç devlet üniversitesinde öğrenim gören 258 kız, 217 erkek olmak üzere toplam 475 öğretmen adayı oluşmaktadır. Öğrencilerin 224'ü Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 189'u Hacettepe Üniversitesi ve 62'si Trabzon Üniversitesi'nde eğitimine devam etmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik tutumlarını incelemek olduğu için katılımcıların tamamı eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", "Suriyelilere Yönelik Tutum Ölçeği", "Çokkültürlülük Algı Ölçeği" ve "Diğerkâmlık Ölçeği" kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu (KBF):** Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, Suriyeli tanıdığı olup olmama durumu, yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdiği yer ve Suriyelilerle ilgili medyadaki olumsuz haberlere inanıp inanmadığına dair bilgiler yer almaktadır.

**Suriyelilere Yönelik Tutum Ölçeği (SYTÖ):** Keleş ve arkadaşları tarafından geliştirilen Suriyelilere yönelik tutum ölçeği 26 maddeden oluşmakta olup 5'li Likert ölçeği üzerinden yanıtlandırılmaktadır (1 kesinlikle katılmıyorum, 5 kesinlikle katılıyorum). Pozitif tutumlar ters kodlama yapılarak toplam skor olumsuz tutum üzerinden hesaplanmıştır. Puan yükseldikçe tutum da olumsuzlaşmaktadır. Ölçek, puanlar yükseldikçe tutumun olumsuzlaştığını gösterecek bir şekilde oluşturulmuştur ve puanlar Suriyelilere yönelik olumsuz tutum (SYOT) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .97 ve ölçeğin toplam varyansı %62.4'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95'tir. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 bulunmuştur.

**Çokkültürlülük Algı Ölçeği (ÇAÖ):** Ayaz (2016) tarafından 5'li likert tipi formatında geliştirilen ölçek 25 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin toplam varyansı açıklama oranı %43.13'tür. Ölçekteki maddelerin model uyum indek değerleri kabul edilebilir düzeydedir (GFI=.085, AGFI=.86, CFI=.97, RMSEA=.07). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değeri .94'tür. Bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .96'dır.

**Diğerkâmlık Ölçeği (DÖ):** Ölçek Ersanlı ve Doğru-Çabuker tarafından (2015) geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden ve iki alt boyuttan (özveri ve bencillik) oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi formatında geliştirilmiştir. Ölçeğe katılma düzeyleri; "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum indek değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (GFI=.90, CFI=.91, RMSEA=.06). Yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .76 bulunmuştur. Faktörlere göre güvenilirlik değerleri ise özveri ve bencillik faktörleri için sırasıyla .87 ve .77'dir. Bu araştırmadaki toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .81, özveri için .85, bencillik için .79 bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'deki üç devlet üniversitesinde eğitime devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanması için uygulanan ölçeklerin nasıl doldurulacağı veri grubuna açıklanmıştır. Veriler araştırma grubuna basılı hale getirilerek (kağıt kalem kullanılarak) uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme araçlarını 15-20 dakikada doldurmuşlardır. Araştırma verileri toplanırken katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. 9 katılımcı araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Gerekçe olarak önyargılı olduğunu Suriyelileri istemediğini belirtmiştir. Bunun dışında veriler toplanırken 2 katılımcı anketleri doldurduktan sonra Suriyeli olduğunu belirtmiştir. Bu 2 katılımcı Suriyelileri kapsayan çalışmaların olmasından dolayı memnun olduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu 2 katılımcı da araştırmanın kapsamına girmediğinden dolayı araştırma dışında tutulmuştur. Veri analizi için SPSS 24.0 paket programı

kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyonu, bağımsız örneklem t testi, tek faktörlü varyans analizi ve çoklu regresyon testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın amacı ve alt amaçları bağlamında öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik tutumlarının bazı demografik özellikler, çokkültürlülük ve diğerkâmlık açısından incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığının anlaşılması için toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Kline'a (2011) göre çarpıklık (skewness) katsayılarının  $|3.0|$ 'ten ve basıklık (kurtosis) katsayılarının  $|10.0|$ 'dan küçük olması normallik göstergesidir. Maddelerin ortalama puanları alındıktan sonra ortalama puanlar üzerinden değişkenler arasında ilişki olup olmadığını görmek için korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Analiz sonuçları ve değişkenlere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler ve pearson korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
1.SYOT	1			3.07	.80	.02	-.47
2.Çokkültürlülük algısı	-.61**	1		4.31	.57	-1.36	1.99
3.Diğerkâmlık	-.72**	.48**	1	3.71	.36	.05	0.90

\*\* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde çarpıklık katsayılarının  $|3.0|$ 'ten ve basıklık katsayılarının  $|10.0|$ 'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre normalliğin sağlandığı kabul edilmektedir. Araştırma verileri normal dağıldığı için bundan sonraki analizlerde parametrik testler (Pearson korelasyonu, bağımsız örneklem t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi) yapılmıştır. Suriyelilere yönelik olumsuz tutum ile diğerkâmlık arasında negatif yönde yüksek düzeyde, Suriyelilere yönelik olumsuz tutum ile çokkültürlülük algısı arasında negatif yönde orta düzeyde, diğerkâmlık ile çokkültürlülük algısı arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişki incelendikten sonra Suriyelilere yönelik olumlu tutumlar demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Öncelikle Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlar cinsiyet, en az bir Suriyeli tanıma ve Suriyelilerle ilgili olumsuz haberlerden etkilenme durumu açısından incelenmiştir. Yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların cinsiyet, en az bir Suriyeli tanıma ve Suriyelilerle ilgili olumsuz haberlerden etkilenme durumuna dayalı farklılıklar

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
SYOT	Kadın	258	2.18	.75	2.62	.042*
	Erkek	217	3.38	1.68		
SYOT	Suriyeli tanıma durumu	N	Ort.	Ss.	t	p
	Tanıyor	208	2.02	1.06	2.88	.027*
	Tanmıyor	267	3.73	2.38		
SYOT	Suriyelilerle ilgili olumsuz haberlerden etkilenme durumu	N	Ort.	Ss.	t	p
	İnanıyor	201	3.81	2.86	3.98	.007**
İnanmıyor	274	2.11	.78			

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir ( $p = .042$ ). Erkekler katılımcıların Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların en az bir Suriyeli tanıma durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir ( $p = .027$ ). Yapılan t testi sonucuna bakıldığında en az

bir Suriyeli tanıdığı olan öğretmen adaylarının Suriyelilere karşı daha az olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir. Aynı şekilde Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları daha fazla olan bireylerin hiç Suriyeli tanımadığı görülmektedir. Son olarak Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların Suriyelilerle ilgili olumsuz haberlerden etkilenme durumuna göre anlamlı fark göstermektedir ( $p = .007$ ). Yapılan t-testi sonucuna göre Suriyelilerle ilgili medyadaki olumsuz haberlerden etkilenenlerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlar sınıf düzeyi ve yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yer açısından incelenmiştir. Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların sınıf düzeyine ve yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizinin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların sınıf düzeyi ve yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yere dayalı farklılıklar

Sınıf düzeyi	N	Ort.	Ss.	Gruplar	Kareler toplamı	SD	Kareler ort.	F	p	Fark
1.sınıf	127	3.72	.56	Gruplar	.878	3	.292	6.448	.00**	1>2
2.sınıf	111	2.44	.48	Gruplar arası	175.910	371	.652			1>3
3.sınıf	99	2.38	.44	Gruplar içi	176.718	374				1>4
4.sınıf	138	2.13	.49	Toplam						
** $p < .01$	Levene: .622									
Yaşamını geçirdiği yer	N	Ort.	Ss.	Gruplar	Kareler toplamı	SD	Kareler ort.	F	p	Fark
1.Köy	102	3.42	.29	Gruplar	2.611	3	.871	4.227	.00**	1>2
2.İlçe	123	2.28	.88	Gruplar arası	174.176	371	.640			1>3
3.İl	129	2.36	.76	Gruplar içi	176.787	374				1>4
4.Büyükşehir	121	2.43	.79	Toplam						
** $p < .01$	Levene: .542									

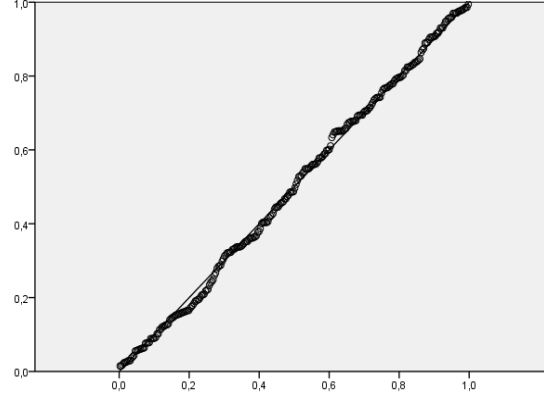
Tablo 4'e bakıldığında Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların sınıf değişkenine göre varyansların normal dağıldığı anlaşılmaktadır ( $Levene > .05$ ). Bu yüzden birden fazla grup arasındaki karşılaştırmaları yaparken parametrik testlerden tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermektedir ( $F = 6.448$ ,  $p < .01$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek post hoc testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi, yaygın kullanılan bir çoklu karşılaştırma testi olup, "eşit örneklem sayısı" ilkesini gerektirmemektedir (Miller, 1969). Yapılan Bonferroni testi sonucunda Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının diğer kademedeki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'e bakıldığında, Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yere göre varyansların normal dağıldığı anlaşılmaktadır ( $Levene > .05$ ). Bu yüzden birden fazla grup arasındaki karşılaştırmaları yaparken parametrik testlerden tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermektedir ( $F = 4.227$ ,  $p < .01$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek post hoc testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Yapılan Bonferroni testi sonucunda Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların yaşamının çoğunluğunu köyde geçiren öğrencilerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Yani, yaşamının çoğunluğunu köyde geçiren öğrencilerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının yaşamının çoğunluğunu diğer yerleşim yerlerinde (ilçe merkezi, il ve büyükşehir) geçiren öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının çokkültürlülük algısı ve diğer kâmlık değişkeni tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu regresyon analizinin varsayımları sınanmıştır. Verilerin normallik varsayımının sınanmasına yönelik olarak histogram grafiği (Şekil 1) ve doğrusallık varsayımının incelenmesine yönelik oluşturulan saçılma diyagramı (Şekil 2) aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Standardize edilen SYOT puanları histogram grafiği



Şekil 2. SYOT saçılma tablosu

Şekil 1’de standardize edilen Suriyelilere yönelik olumsuz tutum puanlarının histogram grafiği görülmektedir. Şekil 1 incelendiğinde Suriyelilere yönelik olumsuz tutum puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Regresyon analizi için gerekli olan bir diğer varsayım verilerin doğrusallığıdır. Bunun için Suriyelilere yönelik olumsuz tutum puanlarının doğrusallığı incelenmiştir. Şekil 2’ye bakıldığında Suriyelilere yönelik olumsuz tutum puanlarının doğrusal dağıldığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizinin diğer varsayımı veri setinde çoklu bağlantı problemi olmamasıdır. Literatürde çoklu bağlantı problemini test etme yöntemlerinden bazıları varyans artış faktörlerinin (VIF) incelenmesi ve Tolerans değerlerinin ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların hesaplanmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk, 2011). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’e göre VIF değerinin 10’dan büyük olması, Tolerans değerinin ise .10’dan küçük olması veri setinin çoklu bağlantı problemi taşıdığını göstermektedir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin ( $r > 0.90$ ) çoklu bağlantı probleminin olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada tolerans ve VIF değerlerinin uygun aralıkta olduğu görülmüştür (Tolerans  $> .333$ , VIF  $< 3$ ). Dolayısıyla veri setinin çoklu bağlantı problemi taşımadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisi de .90’dan büyük olmadığı için çoklu bağlantı problemi taşımamaktadır ( $r = .48$ ). Bunun yanı sıra otokorelasyon değerinin uygunluğunu test etmek amacıyla Durbin-Watson değerine bakılmıştır. Gujarati’ye (2009) göre Durbin-Watson d testi değerinin -4 ile +4 arasında olmalıdır. Bu araştırmada Durbin-Watson d testi değeri 1.786 olarak saptanmıştır ve otokorelasyon değeri kabul edilebilir aralıktadır. Bu bilgiler ışığında Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların yordayıcılarını incelemek için bir engel olmadığını söylenebilir. Dolayısıyla Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların yordayıcılarının incelenmesi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Sabit	4.56		9.91	.000***	.289	.083	.081	10.28
Çokkültürlülük algısı	-.51	-.39	-6.35	.000***				
Diğerkâmlık	-.38	-.27	-4.24	.000***				
*** <i>p</i> <.001	F (2,372)=10.28, <i>p</i> <.001 R=.28, R <sup>2</sup> =.08, Uyarlanmış R <sup>2</sup> =.08							

Tablo 5'te görüldüğü üzere çoklu regresyon analizi sonucunun  $p < .001$  düzeyinde anlamlıdır. Bağımsız değişkenlerin (çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık) öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Analiz sonucuna göre öğrencilerin çokkültürlülük algıları ile diğerkâmlık birlikte ele alındığında, öğrencilerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarına ilişkin toplam varyansın %8'ini açıklamaktadır. Regresyon modeline ilişkin değerler incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlülük algıları Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarını negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir ( $\beta = -.39$ ). Benzer şekilde öğrencilerin diğerkâmlık algıları Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $\beta = -.27$ ). Yani, öğretmen adaylarının çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık düzeyleri arttıkça Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının azaldığı söylenebilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları, çokkültürlülük algısı, diğerkâmlık ve bazı demografik (cinsiyet, Suriyeli arkadaşı olma, yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yer ve medyadaki olumsuz haberleri değerlendirme durumu) değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla sunulmuş ve literatür ışığında tartışılmıştır. Araştırmada öncelikle Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlar ile çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık değişkenlerinin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan literatür incelemesinde Suriyelilere yönelik tutumlarla çokkültürlülük veya diğerkâmlık arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Öte yandan göçmen bireylere yönelik tutumları inceleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Bessudnow, 2016; Brunner ve Kuhn, 2018; Constant, Kahanec ve Zimmermann, 2009; Green ve Staerklé, 2013; Hellwig ve Sinno, 2017). Türkiye'deki Suriyelilere yönelik ev sahibi halkın tutumu inceleyen çalışmalara bakıldığında, ev sahibi halk Suriyelilerin ekonomik külfet oluşturduklarını (Döner, 2016), toplumsal yapıyı olumsuz etkilediğini ve boşanma oranlarının arttığını (Kirişçi, 2014), Suriyelilerin ülke içerisinde güvenliği (Uzun, 2015) gibi sorunların ortaya çıktığı belirtilmiştir. Toytok ve Yıldırım (2019) yaptıkları çalışmada iletişim becerileri ile çokkültürlülük arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ward ve Masgoret (2008) Yeni Zelanda'da yapmış oldukları çalışmada çokkültürlülük algısı yüksek olan bireylerin göçmenleri daha kabul edici davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Palaiologou (2005) yapmış olduğu çalışmada göçmen çocukların okullarda uyum sorunu yaşadığını belirtmiştir. Göçmen çocukların yaşadıkları uyum probleminin en önemli nedeni ev sahibi akranları tarafından benimsenmemeleri olarak belirtilmiştir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir. İlk ve ortaokul çağındaki çocukların çokkültürlülük algısı gelişmediğinden dolayı bir arada yaşama ve birlikte aynı faaliyetleri yapma olasılıkları düşmektedir.

Göçle gelen bireylerin yeni toplumda var olabilmeleri ve alışabilmeleri için ev sahibi halkın tutumunun önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Ergün (2018) göçmen çocuklarla yapmış olduğu çalışmada Suriyeli çocukların okula uyum konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler akran sınıf arkadaşları tarafından Suriyeli oldukları için dışlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenleri ile ilgili olarak ise öğretmenlerini çok sevdiklerini, hiç dışlanmadıklarını, Türkçeyi kendilerine iyi öğrettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle çokkültürlülük algısının yaşa bağlı bir durum olduğu söylenebilir. Çokkültürlü bir ortamda yaşayan göçmen çocukların akranları tarafından olumsuz değerlendirilirken öğretmenleri tarafından olumlu

değerlendirildikleri belirtilmiştir. Sonuç olarak çokkültürlülük algısının göçmenlere yönelik tutumu etkilediği söylenebilir. Bir başka çalışmada Kaya (2019) çokkültürlü bir ortam olan üniversitelerde eğitime devam eden Suriyeli öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada Suriyeli öğrenciler ev sahibi halk tarafından hoşgörü ile karşılandıklarını, farklı kültürden olsalar da kendilerine saygı duyulduğunu ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrenciler ev sahibi halkın çokkültürlülük konusunda farkındalıklarının olduğundan dolayı dışlanmadıklarını ve olumsuz tutumla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bir başka sonucunda Suriyeli üniversite öğrencileri ev sahibi halkın kendilerine iyi davrandıklarını ve dışlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Hale (2016) diğerkâm davranışlar azaldıkça ırkçılığın arttığını belirtmiştir. Hansen (2017) diğerkâmlığın göçmenlere destek faktörü olduğunu ve özgecilik ve göçmen ırkçılığı arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Passini'ye (2016) göre özgecilik önyargıyı etkilemektedir. Benzer şekilde Hansen ve Legge (2016) özgeci davranışlar sergileyen bireylerin göçmenlere daha anlayışlı olduğu, onları dışlamadıklarını ve toplumun bir parçası olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Çiftçi (2018) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin Suriyelilerle birlikte yaşamak istemediklerini onları ötekileştirdiklerini ve Suriyelilere yönelik olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Yukarıdaki araştırmalardan da anlaşıldığı üzere diğerkâmlık, iletişim becerileri, farklılıklara saygı duyabilme, özgecilik ve çokkültürlülük algısı azınlık olan bireylere yönelik tutumları doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada da çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık Türk toplumunda azınlık bir grup olan Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları literatür sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmada Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlar cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir. Göçmenlere yönelik tutumların cinsiyete göre fark gösterdiği çalışmalara incelenen literatürde rastlanmamıştır. Şen ve Şimşek (2019) yaptıkları çalışmada Suriyeli sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Benzer şekilde Çimen ve Quadir (2018) de üniversite öğrencilerinin Suriyelilere yönelik tutumlarını incelediği çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni örnekleme seçilen kadın ve erkeklerin ayırt etmeksizin Suriyelilere olumlu bakış açısına sahip olması düşünülebilir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları kadın öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Erkeklerin olumsuz tutumlarının fazla olmasının en önemli nedeni Suriyelilerin vatanını savunmamaları ve erkek olarak ülkelerinde kalıp vatanlarını korumaları gerektiği fikrine sahip olmalarıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde erkeklerin ülkelerinde kalıp vatanına sahip çıkması düşüncesi erkeğin toplumsal cinsiyet rolleriyle bağdaştırılması şeklinde düşünülebilir. Ayrıca kadınların daha duygusal olduğu bilinmekle birlikte savaş mağduru insanlara acıdıkları düşünülebilir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların Suriyeli tanıyıp tanımama durumuna göre anlamlı fark göstermesidir. İncelenen literatürde göçmenlere yönelik tutumları incelerken göçmen tanıdığı olma değişkenini ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konu ile ilgili Aral, Sevi ve Aydınli-Karakurak (2016) yaptıkları çalışmada mültecileri tanımamalarına rağmen önyargıların Suriyelilere yönelik olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar Suriyelilerin çoğunun bulaşıcı hastalık taşıdığına inandıklarını belirtmişlerdir. Mülteciler konusundaki bilgi sahibi olmanın ve farkındalığın artmasının Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları azalttığı da bu çalışmanın diğer sonucudur. Bu bilgiler ışığında mültecilik konusunda bilgilendirmenin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu çalışmada Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların hiç Suriyeli tanımayanlarda daha fazla olmasında şüphesiz ev sahibi halkın sahip olduğu önyargıların etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biriside katılımcıların Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların medyadaki olumsuz haberlere inanmalarından kaynaklanmaktadır. Bireyin çevresinden duyduklarının, sevdiği ve hayatında kendisi için önemli olan insanların görüşünün, sosyal medya, toplumun genel algısının, yazılı ve görsel yayın organları gibi faktörlerin hiç tanımamasına rağmen Suriyelilere yönelik olumsuz tutumu arttırdığı düşünülebilir. Reid ve Comas-Diaz (1990) bir kimliğe yönelik tutumun o kimlikle temas edilerek ve kişisel deneyimlerle belirlenebileceğini belirtmiştir. Bu durum



Suriyelilere yönelik olumsuz tutumun açıklanmasını doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %42'si Suriyelilerle ilgili medyadaki olumsuz haberlerden etkilenmektedirler. Torun ve Demirtaş'ın (2018) çalışması bu sonucu desteklemektedir. Torun ve Demirtaş'ın çalışmasında ki katılımcıların %80'inin Suriyelilerle ilgili medyada yayınlanan olumsuz haberlerden olumsuz bir şekilde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcının "Medyadaki olumsuz haberler Türkiye'deki Suriyeli insanlara karşı öfkemi artırıyor" ifadesi bu araştırmanın sonucu ile örtüşür niteliktedir. Bu sonucun nedenini araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Mülteciler Derneği'nin (2019) yayınlamış olduğu "Suriyelilerle ilgili yanlış bilinen doğrular" raporu gibi çalışmaların sayısı artırılarak yerli halkın bilinçlenmesi sağlanabilir. Sivil toplum kuruluşları da halkın doğru ve net bilgiye ulaşmasında daha etkin rol alabilir.

Üniversiteler farklı sosyoekonomik düzey, farklı siyasi ve dini görüş, farklı gelenek ve göreneklere bağlı bireylerin bir arada yaşadığı çokkültürlü bir ortamdır. Üniversiteye başlamakla birlikte birey yeni çevre edinmeye başlar. Akademik gelişiminin yanı sıra birey zamanla hem entelektüel hem de sosyal açıdan kendini geliştirme şansı yakalar. Bu da yeni gruplarla iletişim kurarak gerçekleşir ve bu süreçte sahip olduğu bazı önyargıları kırabilir. Bu araştırmanın sonuçlarından birisi de Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların da azaldığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin birinci sınıf düzeyinde olmaları, gelenek göreneklerinden henüz tam olarak kopmamaları ve üniversite bünyesinde Suriyeli akranları ile iletişimde olmamaları olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim hayatının ilerleyen yıllarında yapmış oldukları okul uygulamaları, staj v.b. uygulamaların da sınıf seviyesi yükseldikçe Suriyelilere yönelik olumsuz tutumların azalmasında etkili olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen son bulgu öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarında anlamlı bir farka neden olmasıdır. Araştırmada yaşamının çoğunluğunu köyde geçiren bireylerin ilçe, il ve büyükşehirde yaşayanlara göre Suriyelilere daha olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında köyde yaşayan bireylerin diğer yerleşim yerlerinde yaşayanlara göre yabancı uyruklu insanlarla karşılaşma olasılığının daha düşük olması olabilir. Dolayısıyla bu bireylerle tanışmaları, iletişime geçmeleri, bir ilişki başlatma ve geliştirme ihtimali daha azdır. Yaşamının çoğunluğunu köyde geçiren öğrencilerin farklı bireylere yönelik tutumlarının gelişmesinde aile kalıpları, yaşadıkları yer itibarıyla dışarıya kapalı olmaları, çevre etkisi ve medyanın etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple geçmiş yaşantılarının bugünkü dinamikleri ve tutumları etkilediği düşünüldüğünde yaşamının büyük çoğunluğunu köyde geçirenlerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumlarının daha yüksek olması beklenen bir durumdur.

Bu araştırma yürütülürken araştırmacının karşılaştığı bazı zorluklar araştırmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Veri toplama aşamasında katılımcıların çokkültürlülük ve diğerkâmlık kavramını anlamakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Buna yönelik olarak katılımcılar bazı maddeleri boş bıraktıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların anlamadığı sorular araştırmacı tarafından açıklanarak katılımcılar ölçekleri doldurmaya devam etmiştir. Buna paralel olarak araştırmanın bir diğer sınırlılığı psikolojik danışma ve rehberlik alanında çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık kavramlarının neredeyse hiç çalışılmaması araştırma sonuçları tartışılırken oluşturulmak istenen bütünlüğü zorlaştırmıştır. Araştırmadaki ölçek maddelerinin fazla oluşu, katılımcıların dikkatinin dağılmasına neden olmakla birlikte katılımcılara ulaşmakta araştırmacıya zorluk çıkarmıştır. Veri toplama süreci uzamıştır. Katılımcıların tamamı öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu da araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Farklı araştırmalarda başka fakültelerdeki öğrenciler de seçilerek karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmaya üç üniversiteden öğrenciler dahil edilmiştir. Suriyeli sayısının daha yoğun olduğu şehirlerdeki bireylerden veri elde etmenin de araştırma sonuçlarını farklılaştıracağı düşünülmektedir. Son olarak bundan sonraki araştırmalara birkaç öneride bulunmak gerekirse araştırma sonuçları nitel veya karma araştırmalar yapılarak zenginleştirilebilir. Bu araştırma sonuçları yorumlanırken nitel verilerin olmaması araştırmacıya verileri yorumlamada zorluk çıkarmıştır. Bu, araştırmanın hem önemli bir sınırlılığı hem de bundan sonraki çalışmalara öneri olarak sunulabilir. Çokkültürlülük ve diğerkâmlık algısının Suriyelilere yönelik tutumu etkileyip etkilemediğini anlamak için Suriyeli ve Türkleri kapsayan etkileşim grupları oluşturulabilir. Sonuç olarak Suriyelilere yönelik yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2014). Suriye'den Türkiye'ye nüfus hareketliliği, kardeş topraklarında misafirlik. <https://www.afad.gov.tr/tr/25296/Suriye-Raporlari>, Erişim tarihi: 20.01.2019.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>, Erişim tarihi: 10 Mart 2011
- Aral, T., Sevi, B., ve Aydınli-Karakurak, S. (2016). Mültecilere karşı tutumları açıklayan etkenler: Algılanan hastalıklara açık olma değeri ve bilgi düzeyi. *I. Sosyal Psikoloji Kongresi*, Başkent Üniversitesi
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Bessudnov, A. (2016). Ethnic hierarchy and public attitudes towards immigrants in Russia. *European Sociological Review*, 32(5), 567-580.
- Bierhoff, H. W., ve Rohmann, E. (2004). Altruistic personality in the context of the empathy-altruism hypothesis. *European Journal of Personality*, 18(4), 351-365.
- Brunner, B., ve Kuhn, A. (2018). Immigration, cultural distance and natives' attitudes towards immigrants: evidence from Swiss voting results. *Kyklos*, 71(1), 28-58.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Constant, A. F., Kahanec, M., ve Zimmermann, K. F. (2009). Attitudes towards immigrants, other integration barriers, and their veracity. *International Journal of Manpower*, 30(1/2), 5-14.
- Constantine, M. G., ve Gushue, G. V. (2003). School counselors' ethnic tolerance attitudes and racism attitudes as predictors of their multicultural case conceptualization of an immigrant student. *Journal of Counseling & Development*, 81(2), 185-190.
- Corey, G.(2004). *Theory and practice of group counseling* (6.baskı). Belmont: Thomson Learning
- Çiftçi, H. (2018). Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Suriyeli sığınmacılara yönelik tutum, algı ve empatik eğilimlerinin analizi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3), 2232-2256.
- Çimen, L. K., ve Quadir, S. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1251-1273.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Damgacı, F., ve Aydın, H.(2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Döner, H. (2016). *Suriyeli göçmenlerle yaşanan sorunlar üzerine sosyolojik bir araştırma: Hatay ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Ergün, Ö. R. (2018). *Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ersanlı, K., ve Doğru-Çabuker, N. (2015). Diğerkâmlık Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 43-53.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., ve Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.) İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Gintis, H., Bowles, S., Boyd, R., ve Fehr, E. (2003). Explaining altruistic behaviours in humans. *Evolution and Human Behaviour* (24), 153-172.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2015). İstatistiki veriler. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/turkiyenin-duzensiz-gocle-mucadelesi\\_409\\_422\\_424\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/turkiyenin-duzensiz-gocle-mucadelesi_409_422_424_icerik), Erişim tarihi: 04.02.2019.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2018). İstatistiki veriler. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik), Erişim tarihi: 23.01.2019.
- Green, E.G.T., ve Staerklé, C. (2013). *Migration and multiculturalism*. In L. Huddy, D.O. Sears, & J.S. Levy (Eds.), *Oxford Handbook of Political Psychology* (2nd ed., pp. 852-889). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gujarati, D. N. (2009). *Basic econometrics*. Tata McGraw-Hill Education.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Hale, L. A. (2016). Less altruism, more racism: The relationship between positive deviance and racial bias. *Race, Gender & Class*, 23(3-4), 186-204.
- Hansen, O. P. M. (2017). Quantifying Determinants of Immigration Preferences. *University of St. Gallen Discussion Paper*, (2017-10).
- Hansen, O. P., ve Legge, S. (2016). Drawbridges down: altruism and immigration preferences.

- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. Random House.
- Hellwig, T., ve Sinno, A. (2017). Different groups, different threats: public attitudes towards immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(3), 339-358.
- İşçi, D., ve Uludağ, E. (2019). Sosyal medyada Suriyeliler algısı: Youtube sokak röportajları üzerine bir inceleme. *Ulusa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi*, 3(1), 1-24.
- Johnston, R. J., Gregory, D., ve Smith, D. M. (1994). *The dictionary of human geography* (3rd ed.). Oxford, UK; Cambridge, Mass., USA: Blackwell Reference
- Keleş, S. C., Aral, T., Yildirim, M., Kurtoglu, E. ve Sunata, U. (2016). Attitudes of Turkish youth toward Syrian refugees in respect to youths' gender, income, education, and city: A scale development study. In D. Eroğlu, J. H. Cohen & I. Sirkeci, (Eds), *Turkish migration* (pp.173-181). London: TPL
- Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye'nin Suriyeli mülteciler snavı. (Çev: Sema Karaca Brookings). *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu & Brookings Enstitüsü*.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Mio, J. S., Barker, L. A., ve Tumabling, J. S. (2012). *Multicultural psychology: Understanding our diverse communities*. Oxford University Press.
- Mülteciler Derneği. (2019). Suriyelilerle ilgili doğru bilinen yanlışlar. <https://multeciler.org.tr/suriyeli-multecilerle-igili-dogru-bilinen-yanlislar/> Erişim Tarihi: 12.08.2019
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-28.
- Pagani, C., ve Robustelli, F. (2010). Young people, multiculturalism, and educational interventions for the development of empathy. *International Social Science Journal*, 61(200- 201), 247-261.
- Palaiologou, N. (2005). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *International Conference Diversity in Education in an International Context*. Verona.
- Panayi, P. (2014). *An immigration history of Britain: multicultural racism since 1800*. Routledge.
- Passini, S. (2016). Concern for close or distant others: The distinction between moral identity and moral inclusion. *Journal of Moral Education*, 45(1), 74-86.
- Passini, S. (2019). The indifference that makes a difference: Why unconcern for minorities disguises prejudicial attitudes. *Journal of Moral Education*, 48(2), 263-274.
- Polat, F. Ç., ve Kaya, E. (2017). Bir Ötekileştirme Pratiği: Türkiye'de Yaşayan Suriyelilere Yönelik Tutumlar. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 38-48.
- Reid, P. T., ve Comas-Diaz, L. (1990). Gender and ethnicity: Perspectives on dual status. *Sex roles*, 22(7-8), 397-408.
- Sağlam, H. İ., ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sarıçam, H. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu*. 114-116
- Sarioğlu, G. (2019). İstanbul Esenyurt'taki Suriyelilere ilişkin medya analizi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(1), 192-211
- Silverman, M. (2002). *Deconstructing the nation: Immigration, racism and citizenship in modern France*. Routledge.
- Spivak, A. L. ve Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education & Development*, 23, 623-639.
- Şahin, M. H., ve Kılınç, E. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çok kültürlü kişilik düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 5(1), 126-136.
- Torun, F., ve Demirtaş, Ç. (2018). Medyada yer alan haberlerin öğretmen adaylarının Suriyelilere yönelik algılarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1211-1226.
- Toytok, E. H., ve Yıldırım (2019). Öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özellikleri ve informel iletişim. *Ekev Akademi Dergisi*. 23(77), 105-120.
- Uzun, A. (2015). Günümüzün sosyal ve ekonomik sorunu olan Suriyelilerin mülteci ve ekonomi hukuku bakımından değerlendirilmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, (1), 107-120.
- Uzun, E. M., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1)
- Van der Zee K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., ve Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a short form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118-24
- Van Dijk, T. A. (2000). Ideologies, racism, discourse: Debates on immigration and ethnic issues. *Comparative Perspectives on Racism*, 91-116.

- Walker, B. (2008). *The history of immigration and racism in Canada: Essential readings*. Canadian Scholars' Press.
- Ward, C., ve Masgoret, A. M. (2008). Attitudes toward immigrants, immigration, and multiculturalism in New Zealand: A social psychological analysis. *International Migration Review*, 42(1), 227-248.
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik Kuramları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

## Does The Perception of Multiculturalism and Altruism Affect the Attitude towards Syrians? A Study from the Perspective of Teacher Candidates

Özgür Salih Kaya<sup>1†</sup>

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan University

### Extended Abstract

**Introduction:** After the war in Syria in 2011, millions of Syrians were forced to emigrate. They have gone to the locals interact with the Syrians coming to Turkey. In addition, the attitudes of indigenous people towards immigrant individuals vary according to individual characteristics. It can be said that individuals who have developed a perception of multiculturalism have positive attitudes towards those who are not themselves. Individuals with a sense of multiculturalism also help others without waiting for interest. In this research, the other concept that is considered when examining the attitudes towards Syrian immigrants is altruism. The altruism is a concept that has existed from the very beginning of human history. The concept of altruism, like the concept of multiculturalism, is a situation that manifests itself during the communication and interaction of the individual with the people around him. The aim of this study is to examine the attitudes of university students towards Syrian migrants in terms of multiculturalism and altruism. For this purpose, the following hypotheses are written. The relationship between negative attitudes towards Syrians and the perception of multiculturalism is statistically significant. The relationship between negative attitude towards Syrians and altruism is statistically significant. The relationship between the perception of multiculturalism and altruism is statistically significant. Perception of multiculturalism and altruism predict negative attitudes towards Syrians at a statistically significant level. The negative attitude towards Syrians shows statistically significant difference according to gender. The negative attitude towards Syrians shows statistically significant difference according to class level. The negative attitude towards Syrians shows statistically significant difference according to the status of being a Syrian friend. The negative attitude towards Syrians shows statistically significant difference according to the place where they spend most of their life. The negative attitude towards Syrians shows a statistically significant difference according to the situation of evaluating the negative news in the media.

**Method:** Research 2018-2019 academic year at university, studying in three states in Turkey consists of 258 girls and 217 boys. Research data, personal information form prepared by the researcher, attitude scale towards Syrians, multicultural scale and altruism scale were used. Research data were collected by the researcher. The students completed the measurement tools in 15-20 minutes. While collecting the research data, attention was paid to volunteer participants. 9 participants stated that they did not want to participate in the study. He stated that he did not want the Syrians to be prejudiced. In addition, 2 participants stated that they were Syrian after completing the questionnaires. These two participants stated that they are pleased that there are studies covering Syrians. As a result, these two participants were excluded from the study because they were not included in the study. SPSS 24.0 software was used for data analysis. Pearson correlation, independent sample t test, one-factor analysis of variance and multiple regression tests were used for data analysis.

**Result:** A negative high level relationship was found between negative attitude towards Syrians and altruism. A negative high level relationship was found between negative attitude towards Syrians and multiculturalism attitude. The negative attitudes towards Syrians show a statistically significant difference according to gender. The negative attitudes towards Syrians show a statistically significant difference according to class level. Those who have at least one Syrian friend have a significantly lower negative attitude towards Syrians than those who have no friends at all. The negative attitudes towards the Syrians were less than the other settlements living in the metropolitan cities and a statistically significant difference was found. The participants were found to have difficulty in understanding the concept of multiculturalism and altruism. To this end, the participants stated that they left some items blank. Excess scale items in the research caused the participants to be distracted. Excess scale questions made it difficult for the researcher to reach out to the participants. Research results can be enriched by qualitative or mixed research. The lack of qualitative data made it difficult for the researcher to interpret the results. This can be presented both as an important limitation of the research and as a suggestion for future studies. Interaction groups involving Syrians and Turks can be established to understand whether multiculturalism and other-perception of perception affect the attitude towards Syrians. In conclusion, it is considered that the studies to be carried out for the Syrian migrants are important.

**Key words:** Syrian migrants, Altruism, Multiculturalism, University students

<sup>†</sup>Özgür Salih KAYA, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, ozgurpedere15@gmail.com



## ***SDU International Journal of Educational Studies***

### **Investigation of the Relationship Between Attachment Patterns and Motivational Levels of Preschool Children**

Ayşe Gözübüyük<sup>1</sup>, Saide Özbey<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education

<sup>2</sup>Gazi University

#### **To cite this article:**

Gözübüyük, A. & Özbey, S. (2019). Investigation of the relationship between attachment patterns and motivational levels of preschool children. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 101-113. Doi: 10.33710/sduijes.607129

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Örüntüleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*\*

### Investigation of the Relationship Between Attachment Patterns and Motivational Levels of Preschool Children

Ayşe Gözübüyük<sup>1\*</sup>, Saide Özbey<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

Orcid ID: 0000-0002-7544-3610

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-8487-7579

Geliş Tarihi: 19/08/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 25/10/2019

#### Özet

Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların bağlanma örüntüleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla planlanmıştır. Bununla birlikte bağlanma örüntülerinin annenin yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu ve babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna da cevap aranmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'ın Silvan ilçesinde bulunan ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 331 çocuk oluşturmaktadır. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda bağlanma puanlarının anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu ve baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte güvenli bağlanan çocukların motivasyon düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi, Motivasyon, Bağlanma

#### Abstract

The study was planned to investigate the relationship between attachment patterns and motivation levels of 48-72 month old children attending preschool education institutions. In addition, the question was asked whether the attachment patterns differ according to the variables such as mother's age, educational status, working status and father's age, educational status, and occupation. The population of the study consists of 48-72 months old children attending kindergartens connected to primary school and independent kindergartens in the Silvan district of Diyarbakır in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 331 children from the universe determined by using random cluster sampling formula. Data were obtained by using “General Information Form”, “Attachment Story Completion Test” and “The Motivation Scale for Preschool Children”. As a result of the study, it was observed that attachment scores did not differ significantly according to the variables of mother age, father age, mother education level and father profession; however, it was found that there was a significant difference according to the variables of father's education and mother's working status. At the same time, it was found that the motivation levels of the children with secure attachment were higher than those with insecure attachment.

\*İletişim: Ayşe Gözübüyük, Milli Eğitim Bakanlığı, [aysegurlu1903@gmail.com](mailto:aysegurlu1903@gmail.com)

\*\*Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Saide ÖZBEY danışmanlığında Ayşe GÖZÜBÜYÜK tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Key words:** Preschool, Motivation, Attachment

## GİRİŞ

Bağlanma, anne ile bebek arasındaki yakınlığı gösteren duygusal, sosyal ve davranışsal bir yapıdır. Bağlanma ile ilgili yapılan ilk çalışmalar hayvanlar üzerindedir. Lorenz (1935) kazlar, Harlow (1961) maymunlar, Sade (1965) alyanaklı maymunlar, Goodall (1965) şempanzeler ile çalışarak bağlanmayı çalışma gruplarında tanımlamışlardır (Bowlby'den aktaran Görgü, 2015).

Bağlanma ile ilgili birçok teori ortaya atılmıştır. Freud, bebek ile anne arasında oluşan ilişki ve çocuğun içgüdüleri üzerinde durmuştur. Erikson ise kişilik gelişiminde anne ve bebek arasındaki ilişkinin önemini vurgulamış ve içgüdülerin çocuğun kişilik gelişiminde çok da önemli olmadığını belirtmiştir. Mahler 3 yaşa kadar olan dönemin önemini vurgulayarak bu dönemi ayrılma-bireyselleşme olarak tanımlamıştır. Bağlanma kavramını ise ilk kez Bowlby kullanmış ve onun tezleri daha sonra Ainsworth ile yaptıkları araştırmalarla bir kurama dönüştürmüştür (Görgü, 2015).

Bowlby, tıp ve psikiyatri eğitimiyle meslek ve araştırma hayatına başlamıştır. 2. Dünya Savaşı sonrası 1940'larda İngiliz Psikanaliz Kurumu'nun aktif üyelerinden olan Bowlby, öncelikle psikodinamik yaklaşımdan, en çok da Melanie Klein'dan etkilenmiştir. 1960'larda somutlaştırmaya başladığı bağlanma kuramı eklektik bir yaklaşımla şekillenmiştir (Sümer, Sayıl & Kazak Berument, 2016: 14).

Bağlanma kuramının kurucusu Bowlby'e göre bakım sağlayanın çocuğa yönelik tepkileri, çocuğun yakın ilişki kurma eğilimine verdiği yanıt ve davranışlar bilişsel temsiller olarak kodlanmaktadır. Bilişsel temsiller bağlanma kuramında, içsel çalışan modeller olarak belirtilir ve kuramın temeli buna dayanmaktadır. İçsel çalışan modeller çocuğun, kendisine ve başkalarına yönelik bilişlerini oluştururken, bunlar bakım sağlayanın tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Bakım sağlayan çocuğun gereksinimleriyle ilgilenip çocuğa yönelik olumlu ve destekleyici bir tutum sergilerse çocukta bakım sağlayanın güvenilir, ulaşılabilir, destekleyici olduğuna dair bilişsel temsiller oluşur. Bakım sağlayan çocuğun gereksinimlerine ilgisiz kalırsa, tutarsız davranışlar gösterirse çocuğun kendisine yönelik algıları olumsuz olur, reddedildiğini düşünür (Bowlby'den aktaran Şipit, 2019).

Doğumla birlikte anneden ayrılan bebek kısa bir süre sonra anne, baba ya da birincil bakıcısına bağlılık geliştirmektedir. Bağlanma, bebeğe güvende hissettiren güçlü duygusal bir bağ olmakla birlikte bebeğin gelecekteki ilişkilerini ve duygusal gelişimini etkilemektedir (Ünlü, 2015). Bağlanma kuramına yönelik yapılan araştırmalar gösteriyor ki bağlanmanın güvenli olması bireyin gelişim sürecinde son derece önemlidir. Bağlanması güvenli olan çocuklarda duygusal esneklik, sosyal işlevsellik ve bilişsel beceriler geliştiği görülürken bağlanması güvensiz olan çocuklarda duygusal katılık, sosyal ilişkilerde sıkıntılar, dikkatte bozulmalar, stresle baş etmede zorluk gibi sonuçlar görülmektedir (Türköz, 2007). Güvenli çocuklar pozitif sosyal beklenti ve becerilerini yeni ilişkilere aktararak pozitif sosyal etkileşim ve ilişkilere yol açarken güvensiz çocuklar yeni ilişkileri olumsuz etkileyecek daha az pozitif beklenti ve becerilere sahiptir (Ata, 2014).

Güvenli bağlanmaya sahip bireylerin kendilerine ve başkalarına yönelik algıları olumludur. Değerli olduklarına ve sevebileceklerine inanırlar. Kendilerine ve çevrelerine saygılıdırlar. Diğer bireylerle ilişki kurmaları ve çevreye uyumları kolaydır. Onları güven veren, destekleyici, ulaşılabilir ve iyi niyetli olarak görürler. Aslında bu tarz özellikler taşımaları sayesinde güvenli bağlanan bireyler diğer bireyler ile kolay yakınlık kurmalarının yanında özerk kalmayı da başarabilirler (Uyar, 2019).

Bağlanma sürecinin ilk yıllarında bebek bakımını çoğunlukla anne üstlendiği ve bebekle daha çok anne vakit geçirdiği için sadece anne-bebek bağı üzerinde durulmuştur. Ancak son dönemlerde baba-bebek bağlanmasının varlığı ve babaların bebeğin gelişim sürecindeki rolünün önemine yönelik çalışma bulgularında artış görülmesiyle bu görüş değişmektedir (Çağdaş, 2015, s. 26). Ryan (1994), çocukların ebeveyniyle ilişkileri ve onların eğitime verdikleri değer üzerine yaptığı araştırmada ebeveynler çocuklarına ne kadar sevgi ve şefkat göstermişlerse çocukların akademik açıdan motivasyon seviyelerinin o derece arttığı sonucunu elde etmiştir. Çocuk yetiştirmenin pek çok alanında ebeveynler bazen motivasyonun ve akademik sürece katılımın önemini unuturlar ya da bu



konularda eğitimleri yoktur. Oysaki şefkat, ebeveynin okulla ilgili olması ve çocuğun özgüveninin gelişmesini sağlama yönündeki çabası, çocuğun başarısına olumlu etki sağlayacak bileşenlerdir (Stipek'den aktaran Yavuz, 2006). Çocuğun eğitiminde aile ortamı ve ebeveynler tarafından çocuklara sunulan olanaklar, sosyal hayata yönelik rehberlikler, öğrenmeye karşı teşvikler, çocuk ile iletişim ve aile katılım çalışmaları çocukların okula ve öğrenmeye karşı motivasyon ve tutumları üzerinde etkili olmaktadır (Reitz, Dekovic' & Meijer, 2006).

Bireyin yaşantısında gösterdiği davranışlara şekil veren içten veya dıştan kaynaklı birçok etken bulunmaktadır. Motivasyon bireyi davranışa doğru enerjik hale getirmede etkili olan, eğitim sürecinde verimliliği arttıran en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Akbaba, 2006). "Motiv" sözcüğü Latince "hareket ettirmek" anlamındaki "movere" sözcüğünden gelmektedir. Motiv, bir davranışı ortaya çıkaran, başlatan, anlaşılır kılan, açıklayan, devam ettiren ve yönlendiren bilinçli ya da bilinçsiz faktörlerdir. Motivasyon ise güdülerin etkisiyle bir davranışın oluşması sürecidir (Yavuz, 2006).

Motivasyon, bireyin belirli bir amaca yönelmesini sağlayan içsel bir güçtür. Bireyin düşünceleri, istekleri, başkalarıyla etkileşimi ve onlardan öğrendikleriyle ilgilidir (Turhan & Çetinsöz, 2019). Pintrich ve Schunk (2002) motivasyonu öğrenmeyle bir bütün olarak görmektedir (Sikhwari, 2014). Awan ve ark. (2011) ise davranışı uyaran, yönlendiren ve devam ettiren içsel güç olarak görmekte ve öğrenme ile motivasyon arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu belirtmektedirler. Bireyler üst düzey yeteneklere sahip olsalar bile yeterli motivasyonları yoksa uzun süreli amaçlarında başarıyla sonuca ulaşamayacaklardır. Buna göre motivasyon, bireyin öğrenmeye yönelik tutumu ve öğrenme davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Zembat, Akşın-Yavuz, Tunçeli & Yılmaz, 2018).

Motivasyon kavramını davranışçı yaklaşım, insancıl yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve sosyal öğrenme kuramları açıklamaya çalışmıştır. *Davranışçı yaklaşımda* bireyi davranışa pekiştireçler sevk etmektedir. Takdir, övgü ve ödül davranışın oluşmasında etkilidir. *İnsancıl yaklaşımda* bireyi amaca yönelten bireyin içinden gelen güçtür. Maslow'a göre bireyin motive olmasının temelinde doyurulmamış bir istek, arzu veya yoksunluk vardır. *Bilişsel yaklaşıma* göre içsel pekiştireçler, içsel ihtiyaçlar ve dengelenme önemlidir. Birey bilmediğinin farkına varınca bilişsel dengesizlik oluşur ve öğrenmeyi gerçekleştirerek dengelenme sonucuna ulaşır. Süreçte de içsel dürtüler sayesinde kararlı davranışlar sergileyecektir. *Sosyal öğrenme kuramı* davranışsal, bilişsel ve çevresel etmenlerin özelliklerini barındırmaktadır. Yaşantı veya pekiştireçlerin yerini gözlem almıştır. Gözlemle edinilenler, ihtiyaç halinde öğrenilmiş şekilde ortaya konur (Traş, 2017, s. 222-230).

Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyonda davranışa yönelten sebepler kişinin içinden gelen ilgi, merak ve haz almakla alakalıdır. Dışsal motivasyonda ise bireyin hedef yönünde davranış sarf etmesi için dıştan verilen teşvik, ödül gibi pekiştireçlerin olması gerekmektedir (Demir, 2018). İçsel motive olan bireyler kendilerini geliştirmek, amaçlarına ulaşmak yönünde çaba sarf ederek, çalışmalarında kendi ilkelerini oluştururken; dışsal motive olan bireylerin kendilerini geliştirme istekleri ya da çabaları yoktur. Ayrıca yetenekleri ve yaratıcılıkları konusunda kendilerine güven duymazlar (Özbey, 2018a). İçsel motivasyonu erken çocukluk döneminde geliştirmek önemlidir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre doğumdan itibaren aileyle olan sağlıklı ilişkiyle çocukta güven, özerklik ve girişimcilik duyguları gelişir. Bu duyguların gelişimi içsel motivasyon gelişimini destekler. Yani çocukta içsel motivasyonu etkileyen ana faktörlerden biri ailedir. Bununla ilgili olarak aile çocuk etkileşimi son yıllarda erken eğitim programlarının en önemli odak noktalarından biri olarak görülmektedir. Çocuk, duygusal deneyimlerini çoğunlukla ailesiyle yaşamaktadır (Özkan, 2014). Duygusal deneyimler ve motivasyon ise iç içe geçmekte ve karşılıklı olarak güçlenmektedir (Berhenke, 2013).

Çocuğun içsel motivasyonu yüksek ise kendisine olan güveni ve yaptığı etkinliğe yönelik ilgi, istek ve hevesi yüksek olacaktır. Kendisine güveni ve etkinliğe yönelik ilgi, istek ve hevesi yüksek olan çocuk, kendisini daha özgür hissedecek ve yaratıcılığını rahatlıkla dışa vuracaktır (Aşçıoğlu, 2012). Motivasyonu yüksek olan çocukta olduğu gibi güvenli bağlanmaya sahip olmanın, insanın gelişim öyküsünde son derece olumlu etkiler yarattığı bağlanma kuramının esas alındığı birçok araştırmada gösterilmiştir. Anne, baba ya da birincil bakıcısına güvenli şekilde bağlanan bireylerin karşılaştıkları

problemler karşısında çözümleyici oldukları, keşfetme ve merak etmede girişken davrandıkları, empati, yardımlaşma gibi özelliklere sahip oldukları, sosyal yaşamda aktif, uyumlu ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Kaymak, 2015).

Bebeğin güvenli ya da güvensiz bağlanma gerçekleştirmesinin, başka bir ifadeyle sağlıklı duygusal gelişimin içsel motivasyonu destekleyen önemli etkenlerden birisi olduğu ve bağlanma biçimlerinin çocukların motivasyon düzeyleri üzerinde önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarındaki güvenli ya da güvensiz bağlanma biçimlerinin motivasyon düzeylerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca çocukların bağlanma biçimlerinin annenin yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu ve babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği gibi değişkenlere göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Araştırma alanda yapılan ilk çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma için genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya varabilmek için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır. Genel tarama modelleri kullanılarak tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilmektedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014, s. 79-80). Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri bazı değişkenlere ve çocukların motivasyon düzeylerine göre inceleneceği için ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'ın Silvan ilçesinde bulunan ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Evren; tüm varlıkları ve olayları içeren bir sistemdir. Üzerinde araştırma yapılacak olan, belirli bir tanıma uyan ve araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimler bütünüdür (Arıkan, 2011, s. 16). Araştırmanın örneklemini evrenden (n=2441) tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 331 çocuk oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, çocukların bağlanma örüntülerini ölçmek amacıyla “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” ve çocukların motivasyon düzeylerini ölçebilmek için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır.

### Genel Bilgi Formu

Annenin yaşı, öğrenim durumu, mesleği ve babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleğine yönelik bilgilerin öğrenilmesini içeren maddeler bulunmaktadır.

### Bağlanma Öykü Tamamlama Testi

Bretherton, Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen test çocukların bağlanma örüntülerini değerlendirmektedir. Uygulama esnasında uygulamacı tarafından başlatılan 5 kısa öyküyü çocuğun oyuncak aileyi kullanarak tamamlaması beklenir. Uygulama önce ısınma öyküsüyle başlayarak çocuğu sürece alıştırmayı hedefler ve bu öykü değerlendirmeye dahil edilmez. Isınma öyküsünden sonra gelen öykünün teması “çocuk kahvaltıda meyve suyunu döker”, ikinci öykünün teması “parkta gezi sırasında

kayaktan düşerek incinir”, üçüncü öykünün teması “uyumak için yatağına gittiği sırada korkar”, dördüncü öykünün teması “anne-baba bir süreliğine çocuğu bakıcıya bırakarak evden ayrılır” ve beşinci öykünün teması ise “çocuk ve anne-baba yeniden bir araya gelir” olarak belirlenmiştir. Genel sınıflama güvensiz öykü sayısına göre yapılmaktadır. Üç ve daha fazla öyküye güvensiz tepki verenlerin bağlanmaları güvensiz olarak sınıflandırılmaktadır (Uluç & Öktem, 2010).

Uyarlama çalışmaları Uluç (2005) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında öykülerin yargıcılar arası güvenilirliğin  $n=45$  için  $Kappa=.810$  ile  $1.0$  ( $p<.05$ ) arasında değiştiği ve genel bağlanma sınıflamasının  $n=45$ ,  $Kappa=.825$  ( $p<.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (Uluç, 2005).

### ***Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (The Dimensions of Mastery Questionnaire DMQ18)***

Morgan ve ark. (1993)’nın 30 yıldır geliştirmeye çalıştıkları bir ölçektir. 1997 ile 2014 yılları arasında DMQ17 sürümüyle kullanılan ölçek, Morgan ve Jozsa (2015)’nin değişik yaş grupları ve kültürlerde yaptıkları uyarlamalardan ulaştıkları verilere dayanarak revize edilip, DMQ18 sürümüne ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Motivasyon Ölçeği (DMQ18) yeni doğan, okul öncesi ve okul çağı çocuklar için revize edilmiştir. Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği (DMQ18), *Bilişsel Sebat*, *Kaba Motor Sebat*, *Yetişkinlerle Sosyal Sebat*, *Çocuklarla Sosyal Sebat*, *Üst Düzey Memnuniyet*, *Olumsuz Tepki* ve *Genel Yeterlilik* olmak üzere 7 alt boyut ve 39 madde içermektedir. 5’li Likert tipindeki ölçeğin maddeleri (1) Hiç onun gibi değil ile (5) Tam onun gibi arasında yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Çocuklar adına öğretmenleri doldurmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması motivasyon düzeyinin artmasını ifade etmektedir. Ölçeğin yurt içinde uyarlamasını Özbey ve Dağlıoğlu (2017) yapmıştır.

Uyarlama çalışmasında ölçeğin dil geçerliliği için ölçeğin orijinal halini 6 dil uzmanının İngilizce’den Türkçe’ye ve Türkçe’den İngilizce’ye çevirmesiyle tutarlılığa bakılmıştır. Bu çeviriler sonucunda ölçeğin orijinal halindeki maddeler ile tutarlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin dil geçerliliği için diğer adımda, iki dilde de yetkin olan ve okul öncesi eğitim alanında uzman, üniversitelerde görevli 3 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından maddelerin orijinal dildeki anlamı karşılayıp karşılamadığı, alana ve kültüre uygunluğu incelenmiş gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bir diğer adımda ölçek maddelerinin kapsamı ve Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmek üzere üniversitelerde okul öncesi eğitim alanında görevli 4 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. 4 akademisyenin görüşünün ardından uygulama için hazır hale getirilen ölçek 5 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuş anlaşılabilirliği test edilip maddelere son şekli verilmiştir. Ölçeğin Alpha güvenilirlik kat sayıları .84 ile .91 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin Sperman Brown İki Yarı Test güvenilirliği katsayıları ise .77 ile .90 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği .85’dir. Ölçeğin bu çalışma kapsamında Alpha güvenilirlik katsayısı, Bilişsel Sebat alt boyutunda .90; Kaba Motor Sebat alt boyutunda .85; Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt boyutunda .88; Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutunda .86; Üst Düzey Memnuniyet alt boyutunda .65, Olumsuz Tepki alt boyutunda .79 ve Genel Yeterlilik alt boyutunda .94’dür (Özbey, 2018a).

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği”nin Ankara örneklemindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık 401 çocuk ile geçerlik güvenilirlik çalışması Özbey (2018b) tarafından tekrar yapılmıştır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile 7 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenilirlik kat sayıları Bilişsel Sebat alt boyutunda .91; Kaba Motor Sebat alt boyutunda .88; Yetişkinlerle Sosyal Sebat alt boyutunda .90; Çocuklarla Sosyal Sebat alt boyutunda .87; Üst Düzey Memnuniyet alt boyutunda .87; Olumsuz Duygular alt boyutunda .81 ve Genel Yeterlilik alt boyutunda .93’dür (Özbey, 2018b).

### **Verilerin Analizi**

Verilerin kodlanması ve istatistiksel analizleri SPSS programında yapılmıştır. Kategorik değişkenler çapraz tablolarda frekans (n) ve yüzde (%) değerleri gösterilerek Pearson’un Ki-Kare testiyle incelenmiştir. Bu çalışmada bağlanma örüntüsü kategorik değişken olduğu için analizinde Pearson’un

Ki-Kare testi kullanılmıştır. Nonparametrik dağılım gösteren bağımsız iki grup arasında medyan değerler yönünden farkın önemliliği Mann Whitney-U testi ile araştırılmıştır.

## BULGULAR

### 1. Anne Yaşı /Bağlanma

Tablo 1. Çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden Aldıkları Puanların Anne Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Testi

	Güvensiz		X <sup>2</sup>	P
	n (%)	Güvenli n (%)		
20-29	13 (12,5)	91 (87,5)	2,192	0,334
30-39	28 (16,4)	143 (83,6)		
40 ve üzeri	12 (21,4)	44 (78,6)		
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>278</b>		

Tablo 1 incelendiğinde çocukların anne yaşına göre “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=2,192$   $p>0,05$ ).

### 2. Baba Yaşı /Bağlanma

Tablo 2. Çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden Aldıkları Puanların Baba Yaşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Testi

	Güvensiz		X <sup>2</sup>	P
	n (%)	Güvenli n (%)		
20-29	5 (14,7)	29 (85,3)	6,217	0,102
30-39	25 (12,5)	175 (87,5)		
40-49	20 (24,1)	63 (75,9)		
50 ve üzeri	3 (21,4)	11 (78,6)		
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>278</b>		

Tablo 2 incelendiğinde çocukların baba yaşına göre “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=6,217$   $p>0,05$ ).

### 3. Anne Öğrenim Durumu/ Bağlanma

Tablo 3. Çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Testi

	Güvensiz		X <sup>2</sup>	P
	n (%)	Güvenli n (%)		
Okuryazar değil	13 (20,0)	52 (80,0)	9,871	0,079
Okuryazar	11 (19,3)	46 (80,7)		
İlkokul mezunu	18 (22,0)	64 (78,0)		
Ortaokul mezunu	6 (13,6)	38 (86,4)		
Lise mezunu	2 (4,5)	42 (95,5)		
Önlisans ve üstü	3 (7,7)	36 (92,3)		
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>278</b>		

Tablo 3 incelendiğinde çocukların anne öğrenim durumuna göre “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=9,871$   $p>0,05$ ).

#### 4. Baba Öğrenim Durumu/ Bağlanma

Tablo 4. Çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden Aldıkları Puanların Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Testi

	Güvensiz	Güvenli	$X^2$	P
	n (%)	n (%)		
Okuryazar değil	6 (31,6)	13 (68,4)	12,513	<b>0,028*</b>
Okuryazar	5 (18,5)	22 (81,5)		
İlkokul mezunu	14 (25,5)	41 (74,5)		
Ortaokul mezunu	8 (12,9)	54 (87,1)		
Lise mezunu	15 (16,1)	78 (83,9)		
Ön lisans ve üstü	5 (6,7)	70 (93,3)		
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>278</b>		

\* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde çocuklardan babası okuryazar olmayanların %68,4’ünün (n=13) güvenli bağlandığı, babası okuryazar olanların %81,5’inin (n=22) güvenli bağlandığı, babası ilkököl mezunu olanların %74,5’inin (n=41) güvenli bağlandığı, babası ortaokul mezunu olanların %87,1’inin (n=54) güvenli bağlandığı, babası lise mezunu olanların %83,9’unun (n=78) güvenli bağlandığı, babası ön lisans ve üstü mezunu olanların %93,3’ünün (n=70) güvenli bağlandığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığı zaman çocukların baba öğrenim durumu iyileştikçe güvenli bağlanan çocuklarda artış olduğu görülmektedir ( $X^2= 12,513$   $p<0,05$ ).

#### 5. Anne Çalışma Durumu/ Bağlanma

Tablo 5. Çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Testi

	Güvensiz	Güvenli	$X^2$	P
	n (%)	n (%)		
Çalışıyor	1 (3,2)	30 (96,8)	4,158	<b>0,041*</b>
Çalışmıyor	52 (17,3)	248 (82,7)		
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>278</b>		

\* $p<0,05$

Tablo 5 incelendiğinde çocukların anne çalışma durumuna göre “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden aldıkları puanlar arasında annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ( $X^2=4,158$   $p<0,05$ ).

#### 6. Baba Mesleği/ Bağlanma

Tablo 6. Çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden Aldıkları Puanların Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Ki-Kare Testi

	Güvensiz	Güvenli	$X^2$	P
	n (%)	n (%)		
Profesyonel-Yarı prof.	2 (3,8)	50 (96,2)	9,171	0,057
Memur	2 (11,1)	16 (88,9)		

<b>İşçi</b>	6 (13,3)	39 (86,7)
<b>Serbest</b>	39 (20,5)	151 (79,5)
<b>Çalışmıyor</b>	4 (15,4)	22 (84,6)
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>278</b>

Tablo 6 incelendiğinde çocukların baba mesleğine göre “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=9,171$   $p>0,05$ ).

## 7. Motivasyon / Bağlanma

Tablo 7. Çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” nden Aldıkları Puanlarla “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann-Whitney U Testi

		N	Motivasyon ölçeği			P
			Sıra ort.	Sıra topl.	U	
<b>Bilişsel sebat</b>	Güvenli	278	186,80	51930,50	1584,500	<0,001*
	Güvensiz	53	56,90	3015,50		
<b>Kaba motor sebat</b>	Güvenli	278	186,66	51892,00	1623,000	<0,001*
	Güvensiz	53	57,62	3054,00		
<b>Yetişkinlerle sosyal sebat</b>	Güvenli	278	186,19	51761,50	1753,500	<0,001*
	Güvensiz	53	60,08	3184,50		
<b>Çocuklarla sosyal sebat</b>	Güvenli	278	187,48	52119,00	1396,000	<0,001*
	Güvensiz	53	53,34	2827,00		
<b>Üst düzey memnuniyet</b>	Güvenli	278	184,50	51290,50	2224,500	<0,001*
	Güvensiz	53	68,97	3655,50		
<b>Olumsuz tepki</b>	Güvenli	278	179,11	49791,50	3723,500	<0,001*
	Güvensiz	53	97,25	5154,50		
<b>Genel yeterlilik</b>	Güvenli	278	187,39	52905,50	1459,500	<0,001*
	Güvensiz	53	53,78	2850,50		

\* $p<0,01$

Tablo 7 incelendiğinde, çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği” nin *Bilişsel Sebat* ( $U=1584,500$   $p<0,01$ ), *Kaba Motor Sebat* ( $U=1623,000$   $p<0,01$ ), *Yetişkinlerle Sosyal Sebat* ( $U=1753,500$   $p<0,01$ ), *Çocuklarla Sosyal Sebat* ( $U=1396,000$   $p<0,01$ ), *Üst Düzey Memnuniyet* ( $U=2224,500$   $p<0,01$ ), *Olumsuz Tepki* ( $U=3723,500$   $p<0,01$ ) ve *Genel Yeterlilik* ( $U=1459,500$   $p<0,01$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar ile “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” sonuçları arasında *güvenli* bağlanan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 1’de *anne yaşı* değişkenine göre çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Nair ve Murray (2005) tarafından 3-6 yaş arasındaki çocuklarda bağlanma güvenliği göstergelerinin incelendiği çalışmada çocukların bağlanma düzeylerinin anne yaşına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Görgü (2015) çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçladığı çalışmasında çocukların bağlanma biçimlerinde anne yaşına göre anlamlı bir fark saptanmıştır. Nalbantoğlu (2016)’nın 6 ile 11 yaş arasında çocuklarda görülen ruhsal sorunların annelerin bağlanma düzeyi, çocuk yetiştirme tutumu ve aile işlevleri ile olan ilişkisini incelediği çalışmasında bağlanma türleri annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu konuda literatürdeki bulguların çalışma bulgularıyla benzer olduğu görülmüş olup; bu bulgular annenin çocuğuyla sağlıklı ilişki kurmasının, çocuğuna karşı ilgili, sevgi dolu ve şefkatli olmasının bağlanma

süreci için önemli olduğunu; anne yaşının ise bağlanmayı belirleyici etken olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 2’de *baba yaşı* değişkenine göre çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi”’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Nalbantoğlu (2016) da çalışmasında bağlanma türlerinin babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Aynı şekilde Şahin (2019) 60-72 aylık çocukların bağlanma durumları ile yalnızlık ve memnuniyetsizlik duyguları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında baba yaşı değişkenine göre çocukların bağlanma durumları anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürdeki bulgular çalışma bulgularıyla benzerdir. Bağlanma sürecinde daha çok annenin önemi vurgulanmasına karşın baba ile bebek arasındaki bağlanma çocuğun gelişiminde oldukça kritiktir. Yaş faktörüne bağlı kalmaksızın babanın çocuğa karşı ilgili olmasının ve baba-çocuk arasında güvenli bağlanma kurulmasının çocuğun gelişiminde önemli olduğu bundan dolayı baba yaşının çocukların bağlanma düzeylerinde etkili olmadığını düşünülmektedir.

Tablo 3’de *anne öğrenim durumu* değişkenine göre çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi”’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çalışma bulgularından farklı olarak İlaslan (2009) anne öğrenim durumlarına göre çocukların güvenli bağlanma puanlarını karşılaştırmış ve annesi ortaöğretim ve lisans mezunu olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken annesi ilköğretim mezunu olan çocukların güvenli bağlanma davranışlarının ortaöğretim ve lisans mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Nair ve Murray (2005)’in, Görgü (2015)’nin ve Kaymak (2015)’in yaptıkları çalışmalarda çocukların bağlanma durumları anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan çalışmada anne öğrenim durumu değişkeninin çocuğun bağlanmasında belirleyici olmadığı saptanmış olup Nair ve Murray (2005), Görgü (2015) ve Kaymak (2015)’in çalışmaları bu çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmanın bulguları, annenin öğrenim durumu ne olursa olsun bebeğine karşı destekleyici ve sevgi dolu olması, bebeğin ihtiyaçlarını vaktinde ve yeteri kadar karşılaması, çocuğuyla zaman geçirmeye istekli ve geçirdiği zamanın da kaliteli olması yönünde çaba sarf etmesiyle çocuğun annesiyle arasında güçlü bir bağ kurulacağını ve bu güçlü bağ sayesinde güvenli bağlanmanın gerçekleşeceğini düşündürmektedir.

Tablo 4’de *baba öğrenim durumu* değişkenine göre çocuklardan babası okuryazar olmayanların %68,4’ünün, babası okuryazar olanların %81,5’inin, babası ilköğretim mezunu olanların %74,5’inin, babası ortaokul mezunu olanların %87,1’inin, babası lise mezunu olanların %83,9’unun, babası ön lisans ve üstü mezunu olanların %93,3’ünün güvenli bağlandığı görülmektedir. Babaların öğrenim durumu iyileştikçe babalık rolü algıları, kendilerine güvenleri, çocuklarına gösterdikleri sevgi ve ilgi artmaktadır. Ayrıca eğitilmiş baba çocuk gelişimi konusunda kendini daha yeterli gördüğü için de çocuğunun bakımına daha aktif katılmaktadır. Bu yüzden baba öğrenim durumunun iyileşmesinin çocukta güvenli bağlanmayı olumlu etkilediği düşünülmektedir (Poyraz, 2007). Çalışma bulgularından farklı olarak Kaymak (2015)’in çalışmasında baba öğrenim durumu değişkenine göre bağlanma stilleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Evirgen Geniş (2017) çocuklarda bağlanma ile benlik algısı arasında olan ilişkiyi incelediği çalışmasında baba öğrenim durumu değişkenine göre çocukların bağlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Aynı şekilde Mayda (2019)’nın çocuklara yönelik şiddet ve bağlanma ilişkisini incelediği çalışmasında çocukların baba öğrenim düzeyine göre bağlanma stillerinin farklılık göstermediği saptanmıştır. Literatürdeki bulguların çalışma bulgularıyla farklı olduğu görülmüş olup saptanan sonuç çalışmanın kırsal ve imkânları sınırlı bir bölgede yapılmış olması, çalışma grubundaki babaların çoğunlukla yerli halktan oluşması, kırsal bölgedeki bu babaların aldıkları eğitimi yaşantılarına yansıtılabilmelerinde başarılı, eğitimin katkısıyla çocuklarının gereksinimlerine karşı daha duyarlı ve bilinçli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5’de *anne çalışma durumu* değişkenine göre çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi”’nden aldıkları puanlar arasında annesi çalışan çocukların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Çalışma bulgularına göre annelerin çalışmasının çocukta bağlanmayı pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Türköz (2007) tarafından okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İlaslan (2009) da çalışmasında annelerin çalışma durumuna göre

çocukların bağlanma davranışlarında anlamlı bir fark saptamamıştır. Aynı şekilde Görgü (2015) çalışmasında annenin çalışma durumuna göre çocukların bağlanma biçimlerinin farklılık göstermediğini saptamıştır. Bu konuda literatürdeki bulguların yapılan çalışmanın bulgularıyla farklı olduğu görülmüştür. Bu farklılığın örneklemedeki çalışan annelerin çalışmayanlara kıyasla nitelikli zaman geçirme konusunda daha bilinçli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü annenin çocuğuyla geçirdiği zamanın miktarı değil niteliği önemlidir. Örneklem grubundaki çalışan annelerin sınırlı zamanlarını verimli geçirdikleri ve çocukların bu etkileşimden yeterince faydalandıkları bunların da anne-çocuk bağına olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Tablo 6'da *babanın mesleği* değişkenine göre çocukların “Bağlanma Öykü Tamamlama Testi” nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatürde bağlanmayı inceleyen çalışmaların baba mesleği değişkenini çalışmaya dahil etmediği görülmüş olup Karaboğa (2011) çocuklarda bağlanma stilleri ve benlik saygısının aleksitimi üzerindeki yordayıcı rolünü incelediği çalışmasında baba çalışma durumu değişkenine göre bağlanma stillerini incelemiş ve anlamlı farklılık saptamamıştır. Çalışmanın yapıldığı örneklemede çocuğa ilişkin sorumluluklar genel olarak anneye ait görülürken babaya verilen en temel sorumluluk ailenin barınma ve beslenme ihtiyacını karşılamaktır. Baba-çocuk bağlanmasında çocuğa sunulan imkânlardan ziyade babanın çocuğuna ilişkin sorumlulukları anneye birlikte üstlenmesi önemli olduğu için örneklemedeki çocukların bağlanma düzeyinde baba mesleğinin etkili olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde çocukların “Okul Öncesi Çocuklar için Motivasyon Ölçeği” nin *Bilişsel Sebat, Kaba Motor Sebat, Yetişkinlerle Sosyal Sebat, Çocuklarla Sosyal Sebat, Üst Düzey Memnuniyet, Olumsuz Tepki* ve *Genel Yeterlilik* alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında *güvenli* bağlanan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Literatürde bulunan çalışmalar, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Türköz (2007) çalışmasında çocuklarda güvenli bağlanma düzeyi arttıkça, çocuğun kişilerarası stresli durumlarda, girişken-pozitif başa çıkma yolunu kullanma olasılığının arttığı ve genel bellek performansının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ural vd. (2015)'nin okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında çocukların anneye bağlanma biçimi ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu saptamışlardır. Evirgen Geniş (2017) çocuklarda bağlanma ile benlik algısı arasında olan ilişkiyi incelediği çalışmasında çocuklarda bağlanma düzeyleri ile genel benlik ve sosyal benlik arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde motivasyonun ve güvenli bağlanmanın karşılıklı etkileşim içinde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Güvenli bağlanan çocukta kendine ve çevresindekilere güven duygusu gelişir ve çocuk olumlu bir benlik algısına sahiptir. Kendine güvenen çocuk başarmak için ısrar eder, sabır gösterir, problem çözmek için farklı yolları araştırmaktan ve denemekten kaçınmaz, sorumluluk sahibidir ve bir görevi yerine getirmek için içinden gelen bir enerji vardır. Güvenli bağlanan çocuklar kolaylıkla vazgeçmezler isteklerine ulaşmak için çaba göstermekten kaçınmazlar. Tüm bu özellikler dikkate alındığında güvenli bağlanmanın çocuklarda eş zamanlı olarak içsel motivasyonu destekleyici etkisinin olduğu yorumunu yapabilmek mümkündür.

Araştırma sonucunda çocukların bağlanma puanlarının anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu ve baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte güvenli bağlanan çocukların motivasyon düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler verilebilir;

Araştırma sonucunda baba eğitiminin önemli olduğu görülmüş olup çalışmanın kırsal ve imkânları sınırlı bir bölgede yapılmış olması, çalışma grubundaki babaların çoğunlukla yerli halktan oluşmasından dolayı belediye ve sivil toplum kuruluşları yoluyla babaların eğitim düzeyini arttırmaya yönelik eğitimler planlanabilir.



Araştırmada annesi çalışan çocukların daha güvenli bağlanma gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bunun örneklemdeki çalışan annelerin çalışmayanlara kıyasla nitelikli zaman geçirme konusunda daha bilinçli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yüzden özellikle veri toplanan bölgeye benzer sosyo-kültürel özellikleri barındıran bölgelerde halk eğitim merkezleri ve ilkokullarda ebeveynler için planlı olarak çocuk bakımı ve eğitimi konusunda eğitimler düzenlenerek özellikle anne adaylarının hamilelik öncesinden itibaren eğitim etkinliklerine katılmaları teşvik edilebilir.

Araştırmacılara, çalışan ve çalışmayan annelerin çocukları ile nasıl zaman geçirdikleri, birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerin niteliği, çocuk bakımı konusunda destek alıp almadıkları, çalışmayan annelerin evdeki iş yükü ve çocukla ilgilenmesini engelleyecek faktörleri saptamak amacıyla araştırma yapmaları önerilebilir. Sonucunda çalışmayan annelerin çocukla sağlıklı etkileşim kurmalarını etkileyen faktörlere yönelik iyileştirici, eğitici çözüm önerileri getirilebilir.

Bu çalışma 48-72 aylık çocuklardan tek seferde toplanan verilerle yapılmıştır. Bağlanma ile motivasyon arasındaki ilişki ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılarak ilişkinin sabitliği ya da değişimi incelenebilir.

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Silvan ilçesinde bulunan ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık 331 çocuk ile sınırlıdır. Benzer araştırmaların şehir merkezinde ve kırsalda yaşayan babalar ve anneler dahil edilerek karşılaştırmalı bir çalışma olarak yapılması önerilebilir.

Tüm önerilen eğitim etkinliklerinde motivasyonun çocuğun hem akademik hem de sosyal hayatında başarılı olmasındaki rolüne vurgu yapılarak, kendine güvenen, azimli, sabırlı, problem çözebilen, yaratıcı, başarılı, içsel motivasyonu yüksek çocuklar yetiştirmede ebeveynin anahtar rol oynadığı konusuna etkin bir şekilde yer verilmesi önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Aşçıoğlu, G. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyonun görsel sanat çalışmaları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Awan R. U. N., Noureen G., & Naz A. (2011). A study of relationship between achievement motivation, self-concept and achievement in English and Mathematics at secondary level. *International Education Studies*, 4(3), 72-79.
- Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool*. Doctoral Thesis. University of Michigan.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. II. Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne- baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Evirgen Geniş, N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlaslan, Ö. (2009). *Çocukların bağlanma davranışlarının özlük niteliklerine ve anne bağlanma stillerine göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaboğa, M. (2011). *Çocuklarda bağlanma stilleri ve benlik saygısının aleksitimi üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaymak, P. (2015). *Bağlanma stillerinin okul öncesi dönem sosyal davranışlara etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Mayda, F. A. (2019). *Çocuklara yönelik şiddet ve bağlanma ilişkisinin incelenmesi: Futbol altyapı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nair, H., & Murray, A. D. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of genetic psychology*, 166(3), 245-263.
- Nalbantoğlu, G. (2016). *6 ile 11 yaş arasında çocuklarda görülen ruhsal sorunların annelerin bağlanma düzeyi, çocuk yetiştirme tutumu ve aile işlevleri ile olan ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*. Vol.4 2(1), 1-14.
- Özbey, S. (2018a). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(65), 26-47.
- Özbey, S. (2018b). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(16), 1-15.
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research and application*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların babalık rolünü algulamalarıyla kendi ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reitz, E., Deković, M., & Meijer, A. M. (2005). The structure and stability of externalizing and internalizing problem behavior during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 577-588.
- Sikhwari, T. D. (2014). A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a University in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 6(1), 19-25.
- Sümer, N., Sayıl, M., & Kazak-Berument, S. (2016). *Anne duyarlılığı ve çocuklarda bağlanma*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Stipek, D., & Seal, K. (2001). *Motivated minds: Raising children to love learning*. New York: Henry Holt & Company.
- Şahin, H. G. (2019). *60-72 aylık çocukların bağlanma durumları ile yalnızlık ve memnuniyetsizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şipit, G. (2019). *Yetişkin bireylerde bağlanma stillerinin duyguları ifade etme şekilleri ve empatik eğilim yeteneklerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Traş, Z. (2017). Sınıfta motivasyon. G. Yüksel & S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 213-240). Ankara: Pegem.
- Turhan, M., & Çetinsöz, B. C. (2019). Duygusal zekâ ve motivasyon arasındaki ilişki: Turizm programı öğrencileri üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 268-287.
- Türköz, Y. (2007). *Okulöncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uluç, S. (2005). Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uluç, S., & Öktem, F. (2010). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryoları ve kişilerarası beklentiler arasındaki ilişkiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 17 (3), 139-147.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2, 589- 598.
- Uyar, M. (2019). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamada bağlanma tarzları ve bilişsel duygu düzenlemenin rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, F. (2015). *Ebeveyni boşanmış bireylerde benlik saygısı, yalnızlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenirliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zembat, R., Akşın-Yavuz, E., Tunçeli, H. İ., & Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 11(4), 789-808.

## Investigation of the Relationship Between Attachment Patterns and Motivational Levels of Preschool Children

Ayşe Gözübüyük<sup>1†</sup>, Saide Özbey<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education

<sup>2</sup>Gazi University

### Extended Abstract

**Introduction:** The baby leaves the mother at birth and soon develops a commitment to the mother, father or primary caregiver. Attachment is a strong emotional bond that makes the baby feel safe, but also affects the future relationships and emotional development of the baby (Ünlü, 2015). It is thought that whether the baby performs secure or insecure attachment, in other words, healthy emotional development is one of the important factors supporting intrinsic motivation and attachment styles have a significant effect on children's motivation levels. Therefore, in this study, it was investigated whether secure or insecure attachment styles affect the motivation levels of preschool children. In addition, in this study, whether the attachment styles of children change according to the variables such as mother's age, educational status, working status and father's age, educational status, and occupation were also examined. The study is important because it is the first study in the field. It is thought that the study will make a significant contribution to the field.

**Method:** The population of the study consists of 48-72 months old children attending kindergartens connected to primary school and independent kindergartens in the Silvan district of Diyarbakır in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 331 children from the universe determined by using random cluster sampling formula. Data were obtained by using "General Information Form", "Attachment Story Completion Test" and "The Motivation Scale for Preschool Children". Coding and statistical analysis of the collected data were performed in SPSS 20.00 for Windows 11.5 package program. The results were evaluated in 95% confidence interval and  $p < 0.05$  was calculated as statistically significant.

**Results:** There was no significant difference between the scores obtained from "Attachment Story Completion Test" according to the age of mother and father.

There was no significant difference between the scores obtained from the children's "Attachment Story Completion Test" according to the mother's educational status variable.

When the attachment of the children is evaluated according to the father's educational status variable, 68.4% of children whose father is illiterate, 81.5% of children whose fathers are literate, 74.5% of children whose fathers are primary school graduates, 87.1% of children whose fathers are secondary school graduates, 83.9% of children whose fathers are high school graduates and 93.3% of children whose fathers are associate degree or higher graduates, are securely fastened. When viewed in general, it is seen that as the fathers education level of the children improved, the number of children who are securely attached.

Significant differences were found between the scores obtained from the children's "Attachment Story Completion Test" according to the working status of the mother. There is no significant difference between the scores obtained from the "Attachment Story Completion Test" according to the father's profession variable.

It is seen that there is a significant difference obtained between the scores of the children from the sub-dimension of The Motivation Scale for Preschool Children, Cognitive Persistence, Crude Motor Persistence, Adults with Social Persistence, Children with Social Persistence, Senior Satisfaction, Negative Response and General Adequacy, in favor of the children who are securely attached.

**Conclusion:** As a result of the study, it was observed that attachment scores did not differ significantly according to the variables of mother age, father age, mother education level and father profession; however, it was found that there was a significant difference according to the variables of father's education and mother's working status. At the same time, it was found that the motivation levels of the children with secure attachment were higher than those with insecure attachment.

**Key words:** Preschool, Motivation, Attachment

<sup>†</sup>Corresponding Author: Ayşe Gözübüyük, Ministry of National Education, aysegurlu1903@gmail.com



## ***SDU International Journal of Educational Studies***

### **The Role of Strategic Leadership in Occupational Professionalism**

**Yener Akman<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Süleyman Demirel University

#### **To cite this article:**

Akman, Y. (2019). The role of strategic leadership in occupational professionalism. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127. Doi: 10.33710/sduijes.602214

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## Stratejik Liderliğin Mesleki Profesyonellikte Oynadığı Rol

### The Role of Strategic Leadership in Occupational Professionalism

Yener Akman<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Süleyman Demirel Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-6107-3911

Geliş Tarihi: 06/08/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 28/10/2019

#### Özet

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin göstermiş olduğu stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev yapmakta olan 344 öğretmen oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada veriler nicel teknikler ile çözümlenmiştir. Veri toplama sürecinde “Stratejik Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları göstermeleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının göreceli olarak iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Korelasyon analizine göre dönüşümsel liderlik ile mesleki profesyonelliğin boyutları olan kişisel gelişim ve duygusal emek arasında en yüksek düzeyde ilişkinin kurulduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise dönüşümsel ve etik liderliğin, kişisel gelişim ve duygusal emeğin ve ayrıca dönüşümsel ve politik liderliğin mesleki duyarlılığın anlamlı yordayıcıları olmalarıdır. Ayrıca stratejik liderlik boyutlarının kuruma katkı boyutu üzerinde herhangi bir yordayıcılığının olmadığı da tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Stratejik liderlik, Mesleki profesyonellik, Okul müdürü, Öğretmen, Okul

#### Abstract

In this research, the relationship between the strategic leadership behaviors of the school principals and the occupational professionalism of the teachers were examined according to the views of teachers'. The research was carried out in Altındağ district of Ankara province in 2018-2019 academic year. The study group consisted of 344 teachers working in public schools. In the study, the research which was applied relational survey model, the data were analyzed with quantitative techniques. “Strategic Leadership Scale” and “Occupational Professionalism Scale of Teachers” were used. As a result, it was determined that school principals' strategic leadership behaviors and teachers' perceptions of occupational professionalism are relatively good. In addition, positive, moderate and significant relationships were found between the variables. According to the correlation analysis, the highest relationship was found between transformational leadership with personal development and emotional labor. Another result of the study is that transformational and ethical leadership are significant predictors of teachers' personel development and emotional labor. In addition, it was found that transformational and politic leadership are sinificant predictors of teachers' professional awareness. Also, it has been determined that strategic leadership dimensions do not have any predictor on the contribution to organization.

**Key words:** Strategic leadership, Occupational professionalism, School principal, Teacher, School

\*İletişim: Yener Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi, yenerakman@sdu.edu.tr

## GİRİŞ

Günümüzde liderlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin okul üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Okul müdürleri sahip oldukları liderlik becerileri ile okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Bir liderlik türü olan stratejik liderlik ise okulların etkili gelişiminde kritik rol oynayan bir unsur olarak ifade edilebilir. Son yıllarda çoğu ülkede stratejik liderlik; okul etkililiği ve okul gelişimi konularında odaklanılan bir kavram olarak göze çarpmaktadır (Davies ve Davies, 2006). Copland (2001), 1980'li yıllarla birlikte ortaya çıkan şeffaflık ve hesap verilebilirlik hareketleri ile okulda liderliğin öneminin dikkat çektiğini belirtmiştir. Zaten neo-liberal politikaların başta özel sektör ve ardından kamu yönetimi üzerinde meydana getirdiği değişimler çeşitli kavramların dönüşüm yaşamasına yol açmıştır. Bu kavramlar arasında hesap verilebilirlik ile yakın ilişki içerisinde olan profesyonellik de vurgulanabilir. Öğretmenlerin hem alan uzmanlığı hem de pedagojik yönden yeterliliği mesleki profesyonellik kavramı üzerinden incelenebilir. Profesyonellik kavramının dönüşümünün öğretmenlerin sergileyecekleri yaklaşımların niteliğini de etkileyerek okulu değişimin odağına yerleştirebilir. Zaten tarihsel açıdan her zaman okulların bir değişim ve iyileştirme sürecine ihtiyaç duyduğu belirtilebilir. Dönemsel farklılıklardan dolayı değişimin kapsamı ve niteliği, ihtiyaçları şekillendirmiştir. Nasıl ki sanayi devriminde okullar endüstrinin ihtiyaç duyduğu öğrencileri yetiştirmeyi hedeflerken, günümüz toplumu okulların, öğrencileri teknoloji, bilim, küresel ticaret ve dünya genelinde rekabet yeterliliğine sahip olarak yetiştirilmelerini arzulamaktadır. Okul liderliğinin ele alınışı 1980'li yıllardan günümüze hızla değişmekte olup özellikle eğitim reformları ve okulların yeniden yapılanma hareketlerine bakış açısını değiştirmiştir (Fullan, 1998; Cheng ve Townsend, 2000). Bu süreçte ulusal vizyonların ve eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması, okul eğitiminin özelleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, eğitime ebeveyn ve toplum katılımının artması, eğitimde niteliğin, standartların ve hesap verebilirliğin sağlanması, öğrenme ve öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojileri ile farklı bir yapıya bürünmesi gibi değişimler eğitim liderliği ve uygulamalarında önemli etki göstermiştir (Cheng, 2005; Keeves ve Watanabe, 2003). Cheng'e (2002) göre, bu değişimler geleneksel düşünce ve eğitim liderliği uygulamalarında önemli etkiler yaratarak yeni bir stratejik yaklaşım ve liderliğin yolunu açmıştır. Benzer şekilde, Williams ve Johnson (2013) da, okullarda uygulanan etkili stratejik liderlik uygulamalarının okulların değişimlere ayak uydurabilmesinde önemli rol oynadığını işaret etmiştir. Ayrıca, okul başarısı üzerine modern eğitim teorisinin temelinde stratejik liderlik ve planlamanın olduğunu ileri sürmüştür.

Liderlik sembolik, dönüşümsel, öğrenme merkezli, yapılandırmacı, duygusal, etik, dağıtılmış, sosyal adalet gibi birçok türde nitelendirilebilir. Stratejik liderlik terimi, diğerlerinin dışında bir tür olarak düşünülemez, ancak diğer türlerin içerisinde yer alan kilit bir boyut olarak ele alınabilir. Diğer bir deyişle, kendi başına bir liderlik tarzı değildir, ancak tüm başarılı liderlik tarzı kategorilerinde inşa edilmesi gereken bir çerçevedir (Davies ve Davies, 2006). Williams ve Johnson (2013) stratejik liderliğin, tüm liderlik tarzları ile bağlantılı olan ve liderlik uygulamalarının başarı ile sonuçlanmasını sağlayacak özellikler ve eylemler üzerine kurulduğunu ifade etmiştir. Stratejik liderlik diğer liderlik türlerine göre özellikle örgütün üst kademe yöneticileri ile ilgilidir ve lider-üye etkileşimiyle birlikte stratejik uygulamaları da gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Hambrick ve Pettigrew, 2001). Ayrıca, okullardaki stratejik liderliğin, gelecekteki eğilimleri önceden tahmin ederek ve planlamalar yaparak değişikliklere cevap verebilecek esnek bir yapı içerisinde sürekli iyileştirmeyi temel alan okulların liderine rehberlik edeceği düşünülebilir. Benzer şekilde Ülgen ve Mirze (2004) de stratejik liderlerin, stratejik değişimler yapabilmeleri için sağlam bir vizyona sahip olduklarını, geleceğe yönelik isabetli çıkarımlarda bulduklarını ve çalışanların potansiyellerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Alan yazında stratejik liderliğin çeşitli boyutlar altında incelendiği görülmüştür. Bu konuda Pisapia'nın (2006) modeline göre stratejik liderlik dönüşümsel, yönetimsel, etik ve politik olmak üzere dört boyut olarak ele alınmıştır. Dönüşümsel liderlik devamlılığı olan bir öğrenme süreci oluşturarak kültürel değişim sağlamayı; yönetimsel liderlik örgütsel hedefleri etkili ve verimli şekilde gerçekleştirebilmeyi; etik liderlik örgüt içerisindeki amaç ve değerleri benimsemeyi; politik liderlik de örgütün gelişimi için kaynak bulmak amacıyla iç ve dış paydaşlarla birliktelik kurmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda olumlu stratejik liderlik uygulamalarının örgütsel işleyişin niteliğini artırdığı ve çalışanların performansını, motivasyonunu, yeterliliğini ve örgüte bağlılığını yükselttiği

belirtilebilir. Alan yazın incelendiğinde stratejik liderlik ile pozitif ilişkiler içerisinde olan kavramları olumlu yönde etkileyen diğer bir kavram da mesleki profesyonellik olarak düşünülebilir.

Son yıllarda araştırmacıların yoğunlaştığı kavramların başında gelen profesyonelliğe çok sayıda anlam yüklendiği ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir (Bayhan, 2011; Evans, 2011; Evetts, 2003; Kramer, 2003; McMahon ve Hoy, 2009; Robson, Bailey ve Larkin, 2004; Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Bu durumda profesyonelliğin dinamik bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Profesyonelliğin dinamik yapısı, yönetim erkinin politikalarından, medyadan ve halkın istekleri ile dönüşüm yaşayan ve bunlardan beslenen bir kavramdır (Evans, 2008; Evetts, 2009; Thomas, 2011). Sachs (2016) öğretmen profesyonelliğini performans kültürü, hesap verilebilirlik ve standartların şekillendirdiğini ifade etmiştir. Hilferty (2008) de, kavramın eğitim teorisi, politikaları ve uygulamaları doğrultusunda sürekli yeniden tanımlandığının altını çizmiştir. Zaten farklı ülkelerde benimsenen farklı eğitim reformları öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını değiştirerek öğretmenlerin çalışma yaklaşımlarını ve profesyonellik algılarını etkilemektedir. Bu nedenle alan yazında öğretmen profesyonelliğini açıklamaya çalışan farklı tanımlamalar ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, iyi davranışlara sahip olma, başkaları tarafından örnek alınma ve mesleki çalışmalarına yönelik olumlu bir tutum geliştirme gibi çeşitli yeterliliklerle ilişkili görülmüştür (Botha, 2011). Schreuder (1993: 10) profesyonelliğin, eğitimsel görevlerin başarılı şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan yeterlilik, bağlılık ve olumlu tutumu işaret ettiğini vurgulamıştır. Hargreaves (2000) de profesyonelliği “uygulama kalitesini ve standartlarını iyileştirmek” olarak ifade etmiştir. Wise’a (1989: 304-305) göre, mesleğini profesyonellik içerisinde yürüten öğretmenler uzmanlık alanlarına hâkim ve mesleki entelektüel alt yapıya sahiptir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin gereksinimlerini fark ederek ihtiyaçlarını karşılar ve mesleki normları bilirler. Sockett (1993) ise, profesyonel öğretmenlerin beş ana özellik kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bunlar; karakter, değişime bağlılık ve sürekli gelişim, uzmanlık bilgisi, pedagojik bilgi ve sorumluluklar ve iş ilişkileridir. Araştırmacıların öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini çok çeşitli özellikler bağlamında açıklamaya çalıştıkları ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin farklı boyutlar açısından ele alındığını işaret etmiştir.

Yılmaz ve Altinkurt (2014) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği kavramını kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olmak üzere dört boyut altında sınıflandırmıştır. Kişisel gelişim, öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda kendilerine yatırım (lisansüstü eğitim görmek, hizmet içi eğitimlere katılmak vb.) yapmaları olarak düşünülebilir. Kuruma katkı, öğretmenlerin bilgi ve birikimlerini kurumun maddi ve manevi yönden gelişimi için kullanmalarıdır. Mesleki duyarlılık ise öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencilerle etkili iletişim ve işbirliği kurabilmesini, etik ilkeleri benimsemesini ve davranışları ile örnek alınabilecek bir yapıya sahip olmasını işaret etmektedir. Duygusal emek de öğretmenlerin hangi şartlar altında olursa olsun mesleğin gereklerini başarıyla yerine getirebilmesi için duygularını kontrol edebilme yeterliliği olarak ifade edilmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Alanyazında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kültürel çeşitlilik (Hilferty, 2008), öğretmen kalitesi (Connell, 2009), öğretmen özerkliği (Pearson ve Moomaw, 2005), öğretmen liderliği (Çelik Yılmaz, 2017), güven (Tschannen-Moran, 2009), performans yönetimi (Evans, 2011), eğitim politikası (Mausethagen ve Granlund, 2012) ve tükenmişlik (Çelik ve Yılmaz, 2015) gibi kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin gerek mesleki gerekse insan ilişkileri çıktılarını olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu düşünülebilir. Özellikle stratejik liderlik davranışlarının hem örgüt hem de insan kaynaklarının çok yönlü gelişimi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında kavramlar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesinin eğitimin niteliği üzerindeki tartışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca alanyazında ilgili değişkenlerin bir arada irdelendiği araştırmaların olmaması mevcut çalışmanın dolduracağı alanı da işaret etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki ile okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına yönelik algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları nasıldır?
3. Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre, ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ayrıca, araştırmanın bağımsız değişkeni "stratejik liderlik" ve bağımlı değişkeni de "öğretmen profesyonelliği" olarak belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma herhangi bir evrene genelleme düşüncesi olmadığından çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Altındağ ilçesinde kamu okullarında görevli 344 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	212	61.6
	Erkek	132	38.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	260	75.6
	Lisansüstü	84	24.4
Okul Türü	İlkokul	46	13.4
	Ortaokul	192	55.8
	Lise	106	30.8

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunun 212'si kadın (% 61.6) ve 132'si erkektir (% 38.4). Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde 260'ının lisans (% 75.6), 84'ünün ise lisansüstü (% 24.4) eğitim mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların 46'sı ilkokulda (% 13.4), 192'si ortaokulda (% 55.8) ve 106'sı da lisede (% 30.8) görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

#### *Stratejik Liderlik Ölçeği*

Ölçek, Pisapia (2009) tarafından geliştirilmiştir ve Aydın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beşli Likert türünde uyarlanan ölçek 26 madde ve dönüşümsel ( $\alpha=.87$ ), yönetsel ( $\alpha=.70$ ), etik ( $\alpha=.87$ ) ve politik ( $\alpha=.76$ ) olmak üzere dört boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach alfa katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı .94 ve boyutlarının ise sırasıyla .87, .74, .90 ve .79 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısının .70'in üzerinde değer üretmesi ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu işaret etmektedir (Nunnally, 1978: 245). Ölçeğin geçerliliği de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.



Tablo 2. Stratejik liderliğe ilişkin DFA sonucunda ulaşılan değerler

	$\chi^2$	<i>sd</i>	$\chi^2/sd$	AGFI	NFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
Stratejik liderlik	925.65	207	4.47	.90	.94	.95	.95	.07	.08
Dönüşümsel	38.31	13	2.93	.93	.98	.99	.99	.02	.07
Yönetimsel	12.13	4	3.03	.95	.98	.98	.98	.04	.03
Etik	18.52	5	3.70	.94	.96	.96	.96	.06	.08
Politik	16.23	4	4.05	.91	.97	.98	.98	.05	.08

Tablo 2 incelendiğinde, ulaşılan değerler ölçeğin geçerliliğini işaret etmiştir. Ayrıca t-değerlerinin anlamsızlığı sonucunda (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 305) yönetimsel liderlik boyutunda 11., etik liderlik boyutunda 5. ve 2. ve politik liderlik boyutunda da 3. maddeler veri kümesinden çıkartılmıştır. Ek olarak analiz sürecinde modifikasyon önerileri dikkate alınarak dönüşümsel boyutunda 10. ile 12., yönetimsel liderlik boyutunda 6. ile 23. ve politik liderlik boyutunda da 9. ile 16. ve 21. ile 22. maddeler arasında korelasyon oluşturulmuştur. Bu düzeltmelerin ardından uyum iyiliği indeksleri dönüşümsel boyutu için  $\chi^2 = 38.31$ ; *sd* = 13 ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 2.93$ ; AGFI = .93; NFI = .98; CFI = .99; IFI = .99; RMR = .02 ve RMSEA = .07; yönetimsel boyut için  $\chi^2 = 12.13$ ; *sd* = 4 ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 3.03$ ; AGFI = .95; NFI = .98; CFI = .98; IFI = .98; RMR = .04 ve RMSEA = .03; etik boyutu için  $\chi^2 = 18.52$ ; *sd* = 5 ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 3.70$ ; AGFI = .94; NFI = .96; CFI = .96; IFI = .96; RMR = .06 ve RMSEA = .08; politik boyutu için  $\chi^2 = 16.23$ ; *sd* = 4 ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 4.05$ ; AGFI = .91; NFI = .97; CFI = .98; IFI = .98; RMR = .05 ve RMSEA = .08 olarak hesaplanmıştır ( $N=344$ ). Çokluk vd.'e (2016) göre,  $\chi^2/sd$ 'nin 5'ten düşük değer üretmesi; RMSEA ve RMR değerinin .08'den düşük olması ve NFI, CFI, IFI ve AGFI'nin de .90 üzerinde değere sahip olması modelin geçerliliğini işaret etmektedir.

### Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından beşli Likert türünde geliştirilen ölçek 24 madde ve dört boyuttan (kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık, duygusal emek) oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .90 iken, kişisel gelişim boyutu .79, kuruma katkı boyutu .86, mesleki duyarlılık boyutu .74 ve duygusal emek boyutu .80 olarak saptanmıştır. Analizler bu araştırma veri kümesi üzerinde de tekrarlanmıştır ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanırken kişisel gelişim boyutu .77, kuruma katkı boyutu .85, mesleki duyarlılık boyutu .90 ve duygusal emek boyutu .86 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracının geçerliliği ise DFA ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin DFA sonucunda ulaşılan değerler

	$\chi^2$	<i>Sd</i>	$\chi^2/sd$	AGFI	NFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
Mesleki profesyonellik	789.22	186	3.97	.89	.93	.94	.94	.07	.08
Kişisel gelişim	16.84	4	4.21	.89	.97	.98	.98	.05	.09
Kuruma katkı	39.6	8	4.95	.80	.94	.95	.95	.07	.08
Mesleki duyarlılık	11.85	3	3.95	.86	.98	.98	.98	.03	.07
Duygusal emek	34.94	9	3.88	.90	.98	.99	.99	.02	.07

Tablo 3, DFA sonucunda veri toplama aracının geçerliliği tespit edilmiştir. Kuruma katkı boyutunun 7. ve 8. maddeleri t-değerleri anlamlı çıkmasına rağmen hata varyanslarının yüksekliğinden (Çokluk vd., 2016: 305) ve mesleki duyarlılık boyutunun 18. maddesi t-değeri anlamsız olduğundan dolayı değerlendirilmeden çıkartılmıştır. Ayrıca kişisel gelişim boyutunun 1. ile 2. ve kuruma katkı boyutunun 9. ile 10. maddeler arasında korelasyon oluşturulmuştur. Bu düzeltmelerin ardından uyum iyiliği indeksleri kişisel gelişim boyutu için  $\chi^2 = 16.84$ ; *sd* = 4 ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 4.21$ ; AGFI = .89; NFI = .97; CFI = .98; IFI = .98; RMR = .05 ve RMSEA = .09; kuruma katkı boyutu için  $\chi^2 = 39.6$ ; *sd* = 8 ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 4.95$ ; AGFI = .80; NFI = .94; CFI = .95; IFI = .95; RMR = .07 ve RMSEA = .08; mesleki duyarlılık boyutu için  $\chi^2 = 11.85$ ; *sd* = 3 ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 3.95$ ; AGFI = .86; NFI = .98; CFI = .98; IFI = .98; RMR =

.03 ve RMSEA = .07; duygusal emek boyutu için  $\chi^2 = 34.94$ ;  $sd = 9$  ( $p < .0001$ );  $\chi^2/sd = 3.88$ ; AGFI = .90; NFI = .98; CFI = .99; IFI = .99; RMR = .02 ve RMSEA = .07 olarak hesaplanmıştır ( $N=344$ ).

## İşlemler ve Veri Analizi

Veriler üzerinde aritmetik ortalama, Pearson Momentler korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Çok değişkenli analizlerin varsayımlarından olan doğrusallık ve normal dağılımın sağlanma durumu irdelenmiştir. Bu doğrultuda Q-Q Plot grafiği ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Hem grafiğin görünümü hem de basıklık-çarpıklık değer aralıkları (dönüşümsel=-.75 ile -1.04, yönetsel=-.72 ile .09, etik=-.99 ile .06, politik=-.73 ile -1.01, kişisel gelişim=-.57 ile -1.12, kuruma katkı=-.35 ile -.95, mesleki duyarlılık=-1.00 ile .43, duygusal emek=-1.11 ile .45) varsayımların doğrulandığını işaret etmiştir. Ayrıca Durbin-Watson ve VIF değerleri de değerlendirilmiştir. Durbin-Watson (DW) değerinin 1.5 ile 2.5 ve VIF değerinin de 10 değerinden düşük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2014: 267-268). Bu bağlamda DW değerleri bağımlı değişkenler kişisel gelişim boyutu için 2.06; kuruma katkı boyutu için 1.89; mesleki duyarlılık boyutu için 2.08 ve duygusal emek boyutu için 1.97 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.80 aralığı “çok düşük”, 1.81-2.60 aralığı “düşük”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21-5.00 aralığı “çok yüksek” ifadeleri dikkate alınmıştır. Pearson Momentler korelasyon analizi bulgularının değerlendirilmesinde ise 0.0-.30 aralığı “düşük”, .31-.70 “orta” ve .71-1.00 aralığı da “yüksek” olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012: 92). Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS ve LISREL Programları kullanılmıştır.

## BULGULAR

### 1. Stratejik Liderlik ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkilere yönelik analiz bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Aritmetik ortalama ve değişkenler arası ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.STRL	3.42	-	.86*	.70*	.82*	.85*	.53*	.54*	.31*	.46*	.54*
2.DL	3.44		-	.63*	.76*	.77*	.54*	.54*	.31*	.49*	.54*
3.YL	3.30			-	.51*	.63*	.39*	.43*	.22*	.33*	.36*
4.EL	3.55				-	.76*	.51*	.50*	.29*	.42*	.53*
5.PL	3.37					-	.48*	.48*	.31*	.38*	.49*
6.PRO	3.50						-	.72*	.74*	.74*	.82*
7.KG	3.25							-	.42**	.53**	.57**
8.KK	3.28								-	.49**	.62**
9.MD	3.80									-	.64**
10.DE	3.72										-

\*\* $p < .01$

STRL: Stratejik liderlik  
DL: Dönüşümsel liderlik  
YL: Yönetimsel liderlik  
EL: Etik liderlik

PL: Politik liderlik  
PRO: Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği  
KG: Kişisel gelişim  
KK: Kuruma katkı

MD: Mesleki duyarlılık  
DE: Duygusal emek

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin stratejik liderlik ( $\bar{X}$ =3.42) ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik ( $\bar{X}$ =3.50) algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizi bulgularına göre dönüşümcü liderlik boyutu ( $r_{DL \times KG}=.54$ ;  $r_{DL \times KK}=.31$ ;  $r_{DL \times MD}=.49$ ;  $r_{DL \times DE}=.54$ ;  $p<.001$ ), yönetsel liderlik boyutu ( $r_{YL \times KG}=.43$ ;  $r_{YL \times KK}=.22$ ;  $r_{YL \times MD}=.33$ ;  $r_{YL \times DE}=.36$ ;  $p<.001$ ), etik liderlik boyutu ( $r_{EL \times KG}=.50$ ;  $r_{EL \times KK}=.29$ ;  $r_{EL \times MD}=.42$ ;  $r_{EL \times DE}=.53$ ;  $p<.001$ ) ve politik liderlik boyutu ( $r_{PL \times KG}=.48$ ;  $r_{PL \times KK}=.31$ ;  $r_{PL \times MD}=.38$ ;  $r_{PL \times DE}=.49$ ;  $p<.001$ ) ile mesleki profesyonelliğin boyutları arasında pozitif yönde düşük ya da orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin mesleki profesyonellik (KG:  $r=.54$ ,  $p<.01$ ; KK:  $r=.31$ ,  $p<.01$ ; MD:  $r=.49$ ,  $p<.01$ ; DE:  $r=.54$ ,  $p<.01$ ) boyutları ile en yüksek ilişki gösteren boyut olduğu tespit edilmiştir.

## 2. Stratejik Liderliğin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi

Kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emeğin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarının yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	T	p*	
Kişisel Gelişim	Sabit	1.083	4.790	.00	
	Dönüşümcü Liderlik	.38	.37	3.428	<b>.00*</b>
	Yönetsel Liderlik	.16	.11	1.531	.12
	Etik Liderlik	.20	.22	2.119	<b>.03*</b>
	Politik Liderlik	-.12	-.11	-1.049	.29
Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .30, F <sub>(4-339)</sub> =37.539, p<.05					
Kuruma Katkı	Sabit	2.296	9.584	.00	
	Dönüşümcü Liderlik	.16	.17	1.382	.16
	Yönetsel Liderlik	-.08	-.05	-.712	.47
	Etik Liderlik	-.01	-.01	-.150	.88
	Politik Liderlik	.21	.22	1.752	.08
Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .09, F <sub>(4-339)</sub> =10.081, p<.05					
Mesleki Duyarlılık	Sabit	2.020	8.062	.00	
	Dönüşümcü Liderlik	.69	.62	5.533	<b>.00*</b>
	Yönetsel Liderlik	-.01	.00	-.093	.92
	Etik Liderlik	.09	.10	.939	.34
	Politik Liderlik	-.27	-.24	-2.093	<b>.03*</b>
Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .25, F <sub>(4-339)</sub> =29.484, p<.05					
Duygusal Emek	Sabit	1.941	8.952	.00	
	Dönüşümcü Liderlik	.38	.38	3.544	<b>.00*</b>
	Yönetsel Liderlik	-.07	-.05	-.749	.45
	Etik Liderlik	.25	.28	2.749	<b>.00*</b>
	Politik Liderlik	-.05	-.05	-.488	.62
Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .31, F <sub>(4-339)</sub> =39.215, p<.05					

Tablo 5'te ki bulgulara göre, dönüşümcü ( $\beta=.37$ ,  $p<.05$ ) ve etik ( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ ) liderliğin kişisel gelişimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Değişkenlerin tamamı kişisel gelişime ilişkin varyansın % 30'unu açıklamıştır. Stratejik liderlik boyutlarının kuruma katkı boyutu üzerinde ise anlamlı bir yordayıcılık etkisi görülmemiştir. Dönüşümcü ( $\beta=.62$ ,  $p<.05$ ) ve politik ( $\beta=-.24$ ,  $p<.05$ ) liderlik de mesleki duyarlılığı anlamlı şekilde yordamıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin hepsi birlikte mesleki duyarlılığa ilişkin varyansın % 25'ini temsil etmiştir. Son olarak duygusal emeğin dönüşümcü ( $\beta=.38$ ,  $p<.05$ ) ve etik ( $\beta=.28$ ,  $p<.05$ ) liderlik tarafından anlamlı olarak yordandığı ve tüm değişkenlerin toplam varyansın % 31'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan kamu okullarında görev yapan 344 öğretmenin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin stratejik liderlik ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmeleri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır.

Bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını orta düzeye yakın olmakla birlikte görece yüksek düzeyde yansıttıklarını göstermiştir. Bu bulgunun alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir (Aksulu Köse ve Güçlü, 2018; Aydın, Güçlü ve Pisapia, 2015; Çetin ve Akpolat, 2017; Girgin Köse, 2013; Güçlü, Çoban ve Atasoy, 2017). Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri stratejik liderlik davranışlarına sahip oldukları yorumu yapılabilir. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate aldığı, önem verdiği ve öğretmenlere saygı duyduğu çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla sorumluluk alabilecekleri fırsatları oluşturduğu ve aldığı kararlarda adil davranışlar sergilediği düşünülebilir. Ancak okul müdürlerinin politik liderlik davranışlarının düşük düzeyde görünmesi okullar arası işbirliğinin zayıf olmasına ve okula katkı sağlayabilecek dışsal unsurların eğitim-öğretim faaliyetlerinde yeterince yer almamasına neden olabilir. Bu durum hem dış paydaşların görüş ve önerilerinden faydalanamamaya ve kurumların karşılıklı öğrenme potansiyellerinin gelişmemesine yol açabilir. Zaten dış paydaşların sürece dâhil edilmesi de hem hesap verebilirlik (Öztekin, 2000) hem de demokrasi bilinci (Bilge, 2011) açısından önemli olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısının da iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun Altinkurt ve Yılmaz (2014), Çelik ve Yılmaz (2015), Ekinci ve Ekinci (2017), Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018), Hoşgörür (2017), Nartgün, Ekinci, Tukul ve Limon (2016) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüştüğü saptanmıştır. Bulgular arasında özellikle öğretmenlerin kişisel gelişim ve kuruma katkı davranışlarının düşük düzeyde olması dikkat çekmiştir. Şöyle ki öğretmenlik mesleği sadece üniversite sıralarında edinilen bilgilerle sürdürülebilecek bir meslek değildir. Her şeyin hızla değiştiği 21. yüzyıl dünyasında, klasik öğretim yaklaşımlarıyla öğrencileri etkileyebilmek ve nitelikli bir öğretim sağlayabilmek çok olası görünmemektedir (Kaufman ve Zahn, 1993). Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemek, çağın gerektirdiği öğretim yöntem ve tekniklerini teknolojik gelişimlerle bütünleştirerek bir öğretme-öğrenme süreci planlamaları gereklidir. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) (2015) da öğretmen yeterlilikleri konusunda teknolojik, pedagojik ve iletişim becerilerine vurgu yaparak değişimin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel gelişim davranışlarını orta düzeyde sergilemelerinin hem çağın gereksinimlerine uygun olmadığı hem de öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarının da düşük düzeyde olduğu izlenimini vermiştir. Bu durumun sebepleri arasında öğretmenlerin yoğun bir iş temposu içerisinde olmaları, gerek alan gerekse pedagojik okumaların karşılığını alamayacaklarına yönelik algıları yer alabilir. Bir diğer bakış açısından, Acquaah (2004) örgütsel bağlılık ile pozitif bağlantılı olan örgütsel vatandaşlığı açıklarken kişisel gelişimin önemini vurgulamıştır. Reyes (1992) ise öğretmenlerin öğrenme motivasyonunu örgütsel bağlılığın güçlü yordayıcılarından biri olarak işaret etmiştir. Bu ifadelerin öğretmenlerin kişisel gelişim davranışları ile öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi kısmen desteklediği belirtilebilir. Ayrıca son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretmenlerin akademik toplantılara katılımının kolaylaştırılmasına yönelik uygulamaları olmasına rağmen zaman zaman okul yöneticilerin izin konusunda gösterebildikleri olumsuz tutumlar da akademik yenilikleri takip etme noktasında öğretmenleri isteksizliğe itebilir. Bir diğer dikkat çeken konu da öğretmenlerin kuruma katkı davranışlarının istenilen düzeyde olmamasıdır. Bulgular öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olup okulun genelini ilgilendiren konularda daha geri planda kaldıklarını düşündürmüştür. Öğretmenlerin grup temelli katılımcı bir yaklaşımdan ziyade bireyselliği tercih ettiği öngörülebilir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının düşük olduğu izlenimi de bırakabilir. Halbuki çağdaş öğretim yöntemleri grup bazlı çalışmaların öğrenciler üzerinde katılımcılığı, karşılıklı saygıyı, hoşgörüyü ve takım ruhunu geliştirdiğini ifade etmiştir. Ancak sınıf ve öğrenci arasındaki

ilişkiyi, okul ve öğretmen arasında da kurabiliriz. Nasıl ki öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerden birlikteliği ve yardımlaşmayı bekliyor ise okulun amaçlarını başarabilmesinde de toplumun öğretmenlerden aynı birlikteliği ve yardımlaşmayı beklemesi oldukça doğal karşılanmalıdır.

Araştırmada ulaşılan diğer bulguya göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ayrıca dönüşümsel liderlik ve etik liderliğin kişisel gelişim ve duygusal emek; dönüşümsel liderlik ve politik liderliğin de mesleki duyarlılık üzerinde anlamlı şekilde yordayıcılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle dönüşümsel ve etik liderliğin öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesi boyutları üzerinde en yüksek etkiyi gösterdiği göze çarpmıştır. Smith, Montagno ve Kuzmenko (2004) dönüşümcü liderlerin, çalışanların özgüvenlerini geliştiren, isteklerini dikkate alan ve bireysel gelişimlerini destekleyecek ortamları oluşturan bir yaklaşımı benimsediğini ifade etmiştir. Bass (1999) da, dönüşümcü liderliğin çalışanların bireysel ve mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini işaret etmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderliğin çalışanların motivasyonları ile anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu da görülmüştür (MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001). Çalışanların düşüncelerine önem veren, çalışanları karar alma sürecine katan ve onların sorumluluk almasını teşvik eden yöneticiler çalışanların motivasyonlarını yükselterek örgütsel bağlılığı ve performansı artırabilir. Bunun sonucunda içsel ve/ya da dışsal motivasyon unsurlarını işe koşan yöneticiler öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin sağlanması ve gelişiminde önemli rol oynayabilir. Bu niteliklere sahip yöneticilerin liderlik özelliklerinin geliştiği düşünülebilir. Benzer şekilde Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson (2006) da çalışanların motivasyonunu ve gelişimlerini etkileyen bir diğer unsur olarak etik liderliği işaret etmiştir. Murphy ve Enderle (1995) etik liderlerin ahlaki davranış kalıplarını benimsediklerini ve çalışanlarına adil yaklaştıklarını ifade etmiştir. Zaten etik ilkelere sahip liderlerin yönettikleri örgütlerde adalet algısının yüksek olduğu görülmüştür (Brown ve Treviño, 2006; Yeşiltaş, Çeken ve Sormaz, 2012). Bu durumun çalışanların işlerinde daha verimli olmalarını ve bireysel gelişimlerini yükselteceği öngörülebilir. Mevcut araştırma bulgularının da dönüşümcü ve etik liderlik arasında yüksek ilişki göstermesi, öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek davranışlarının değinilen liderlik boyutları ile bağlantılı olduğunun altını çizmiştir.

Ayrıca, araştırmanın Ankara ili Altındağ ilçesi kamu okullarında gerçekleştirilmiş olması, çalışma grubunun öğretmenlerden oluşması ve verilerin nicel bir yaklaşımla ele alınması çalışmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir.

Sonuçlar bağlamında araştırmacılara;

- (i) Stratejik liderlik davranışları açısından çalışmanın okul müdürleri örnekleminde tekrarlanması (okul müdürlerinin öz değerlendirme yaparak kendi seviyelerine yönelik çıkarımda bulunabilmeleri),
- (ii) Araştırmanın daha geniş örneklerde tekrarlanması,
- (iii) Karma ya da nitel yöntemlerle konunun daha derinlemesine incelenmesi,
- (iv) Değinilen kavramların örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve motivasyon gibi değişkenlerle birlikte incelenerek doğrudan ve dolaylı etkilerin çözümlenmesi önerilebilir.

Ayrıca, uygulamaya yönelik olarak da,

- (i) Politika belirleyiciler tarafından okul müdürlerinin ve öğretmenlerin uzmanlık, pedagojik ve liderlik açısından gelişimlerini destekleyecek lisansüstü eğitim almalarının teşvik edilmesi ve kolaylaştırılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acquaah, M. (2004). Human factor theory, organizational citizenship behaviors and human resources management practices: An integration of theoretical constructs and suggestions for measuring the human factor. *Review of Human Factor Studies Special Edition*, 10(1), 118-151.
- Aksulu Köse, A., & Güçlü, N. (2018). Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 241-252.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.

- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin Stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının Örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. K., Güçlü, N., & Pisapia, J. (2015). The relationship between school principals' strategic leadership actions and organizational learning. *American Journal of Educational Studies*, 7(1), 5-25.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilge, M. (2011). Türkiye'de demokrasi kültürü: Siyaset ve toplum. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 49-60.
- Botha, R. J. (2011). The managerial role of the principal in promoting teacher professionalism in selected Eastern Cape schools. *Africa Education Review*, 8(3), 397-415.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (2. Bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheng, Y. C. & Townsend, T. (2000). Educational change and development in the Asia-Pacific Region: trends and issues, in T. Townsend & Y. C. Cheng (Ed.), *Educational change and development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the future* (pp. 317-344). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cheng, Y. C. (2002). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. In K. Leithwood & P. Hallinger (Ed.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 103-132). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: globalization, localization and individualization*. Dordrecht: Springer.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Copland, M. A. (2001). *The myth of the super principal*. Phi Delta Kappa, 528-533. (10.06.2019), Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170108200710>.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, M., & Akpolat, T. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin stratejik liderlik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 16-37.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (4. Bs), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Davies, B. J., & Davies, B. J. (2006). Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 121-139.
- Ekinci, C. E., & Ekinci, N. (2017). A study on the relationships between teachers' critical thinking dispositions and their perceptions of occupational professionalism. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 53-78.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56, 20-38.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18, 395-415.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism. In S. Gewirtz, P. Mohoney, I. Hextall, & A. Cribb (Ed.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*, (pp. 19-30). London: Routledge.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century of learning, In A. Hargreaves, A. Lierberman, M. Fullan & D. Hopkins (Ed.), *International Handbook of Educational Change*, (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Girgin Köse, S. (2013). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ve stratejik liderlik arasındaki ilişki üzerine algıları: İzmir ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güçlü, N., Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2017). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 215, 167-191.
- Hambrick, D., & Pettigrew, A. (2001). Upper echelons: Donald Hambrick on executives and strategy. *Academy of Management Executive*, 15(3), 36-44.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 161-173.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 6. Baskı, Asil yayın dağıtım, Ankara.
- Kaufman R., & Zahn, D. (1993). *Quality management plus: the continuous improvement of education*. Corwin Press Inc.
- Keeves, J. P. & Watanabe, R. (Eds.) (2003). *International handbook of educational research in the Asia-pacific region*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Rich, G. A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(2), 115-134.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833.
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Ed.). *Studies in school improvement* (pp. 205-230). Greenwich, CN: Information Age.
- Murphy, P. E., & Enderle, G. (1995). Managerial ethical leadership: Examples do matter. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), 117-128.
- Nartgun, Ş. S., Ekinci, S., Tukul, H., & Limon, İ. (2016). Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 112-118.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*, (2nd Ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
- Öztekin, A. (2000). *Siyaset bilimine giriş*. Ankara: Siyasal.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pisapia, J. (2006). *Mastering change in a globalizing world: New directions in leadership*. Education Policy Studies Series No. 61, The Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W., & Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63(4), 345-359.
- Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: implications for restructuring the workplace*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17, 183-195.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it?, *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Schreuder, J. H. (1993). *Professional development activities for the principal and teacher*. Cape Town: Maskew Miller.
- Smith, B. N., Montagno, R. V., & Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and servant leadership: Content and contextual comparisons. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 80-91.
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Thomas, S. (2011). Teachers and public engagement: An argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 371-382.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) (2015). About ISTE. <http://www.iste.org/about>.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Williams, H., & Johnson, T. (2013). Strategic leadership in schools. *Education*, 133(3), 350-355.

- Wise, A. (1989). Professional teaching: A new paradigm for the management of education. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Ed.), *Schooling for tomorrow* (pp. 301-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Yeşiltaş, M., Çeken, H., & Sormaz, Ü. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 18-39.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.



## The Role of Strategic Leadership in Occupational Professionalism

Yener Akman<sup>1†</sup>

<sup>1</sup>Süleyman Demirel University

### Extended Abstract

**Introduction:** Today, the general opinion of researchers is that school principals have an effect on the school. School principals can make it easier for the school to achieve its goals with their leadership qualities. Strategic leadership can be considered as a factor that taking attention in the development of schools. In recent years, strategic leadership has been a prominent concept in most countries about school effectiveness and development. The importance of leadership in the school attracted attention with the transparency and accountability movements in the 1980s. Already, the changes brought about by neo-liberal policies on the private sector and then on public administration have led to the transformation of various concepts. Among these concepts, professionalism associated with accountability can be emphasized.

Strategic leadership is not a leadership style in itself, but a framework that needs to be built in all categories of successful leadership styles. It can be said that strategic leadership is based on features and actions that cover the successful implementation of all leadership styles. Strategic leadership is especially related to the high level executives of the organization compared to other types of leadership and tries to implement strategic applications along with leader-member interaction. It can also be thought that strategic leadership in schools will guide the school leader on the basis of continuous improvement in a flexible structure that can respond to changes by anticipating future trends and making plans. Another concept that positively affects the elements mentioned in the literature can be considered as teacher occupational professionalism.

Professionalism is a concept that is transformed by the policies of the governing power, the media and the wishes of the people. In addition, it can be stated that teacher professionalism is shaped by performance culture, accountability and standards. Teachers occupational professionalism has been associated with various competences, such as having good behavior, and developing a positive attitude towards their professional work. Professionalism can be considered to indicate the competence, commitment and positive attitude for the successful performance of educational tasks. In addition, professionalism is defined as “improving the quality and standards of practice”.

It can be considered that the leadership behaviors of school administrators are a factor that positively affects teachers' professional and human relations outcomes. Especially considering the effects of strategic leadership behaviors on the multi-faceted development of both organization and human resources, it is predicted that the analysis of the relations between the concepts will contribute to the discussions on the quality of education. The aim of this study is to investigate the relationship between school principals' strategic leadership behaviors and teachers' occupational professionalism and the effect of school principals' strategic leadership behaviors on occupational professionalism.

**Method:** In this study, relational survey model was used. The study group of this research consisted of 344 teachers working in public schools in Altındağ district of Ankara. The data was collected with “The Strategic Leadership Scale” developed by Pisapia (2009) and adapted by Aydın (2012) and “The Occupational Professionalism Scale of Teachers” developed by Yılmaz and Altinkurt (2014). The scales' validity and reliability analyzes of were repeated on the existing data set and statistical values indicated the usability of the scales. Arithmetic mean, Pearson Moments correlation and multiple linear regression analysis were used to analyze data.

**Results:** It was determined that the strategic leadership of the school principals and the professional professionalism of the teachers were relatively good. According to the analysis findings, it was seen that there were positive low or medium significant relationships between the dimensions of dependent and independent variables. Transformational and ethic leadership were found to be a significant predictor of personal

<sup>†</sup>Corresponding Author: *Yener Akman, Süleyman Demirel University, yenerakman@sdu.edu.tr*

development. All of the variables explained 30% of the variance related to personal development. There wasn't find a significant predictor effect of strategic leadership dimensions to contribution to organization. Transformational and political leadership predicted professional awareness significantly. In addition, all independent variables represented 25% of the variance related to professional awareness. Finally, it was found that emotional labor was significantly predicted by transformational and ethic leadership, and all variables explained 31% of the total variance.

**Conclusion and Recommendations:** As a result, the strategic leadership practices of the school principals and the occupational professionalism of the teachers were relatively good but not sufficient. In addition, significant relationships were found between the variables. In particular, it was determined that transformational and ethic leadership behaviors of school principals had significant effects on teachers' occupational professionalism. Another finding is that the strategic leadership behaviors of school principals do not change the teachers' contribution to the organization.

As a result; (i) repeating the study in the sample of school principals in terms of strategic leadership behaviors (the ability of school principals to make inferences towards their own levels through self-assessment), (ii) conducting the study in larger samples, (iii) a more in-depth study of the subject using mixed or qualitative methods, (iv) It may be suggested to analyze effects by examining with variables such as organizational citizenship, organizational commitment and motivation. In practice, it may also be suggested that (i) policy-makers encourage and facilitate school principals and teachers to receive postgraduate training to support their development in terms of expertise, pedagogy and leadership.

**Key words:** Strategic leadership, Occupational professionalism, School principal, Teacher, School



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **Look on Student Resistance from the Eyes of Teachers: Opinions, Strategies and Recommendations**

**Emine Yıldız<sup>1</sup>, Mediha Sarı<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Yüreğir Köklüce Secondary School

<sup>2</sup>Çukurova University

#### **To cite this article:**

Yıldız, E. & Sarı, M. (2019). Look on student resistance from the eyes of teachers: Opinions, strategies and recommendations. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 128-149. Doi: 10.33710/sduijes.604519

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## Öğretmen Gözünden Öğrenci Direncine Bakış: Görüşleri, Stratejileri ve Önerileri

### Look on Student Resistance from the Eyes of Teachers: Opinions, Strategies and Recommendations

Emine Yıldız<sup>1\*</sup>, Mediha Sarı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Yüreğir Köklüce Ortaokulu

Orcid ID: , 0000-0001-6297-3877

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi Eğiti Fakültesi

Orcid ID: 0000- 0002-1663-648X

Geliş Tarihi: 09/08/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 11/11/2019

#### Özet

Öğretmenler zaman zaman öğrencilerin uygun olmayan hareketleriyle karşılaşabilirler. Öğrencilerin sistemli bir şekilde, planlayarak, kendilerince olumsuz olan veya olabilecek bir duruma karşı gerçekleştirdikleri bu tepkiler direnç davranışı olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, öğrenci direnç davranışlarının farkında olması ve bu duruma yönelik stratejileri öğrenme-öğretme sürecinin aksamaması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durum temel alınarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bakış açısından, öğrenci direnç davranışlarına ilişkin görüşleri, stratejileri ve önerileri incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, fenomenolojik desende yapılan nitel bir çalışmadır. Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana il merkezinde bulunan yedi devlet ortaokulunda görev yapan 70 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında yazarlar tarafından hazırlanan "Öğrenci Direnç Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin direnç davranışlarına ilişkin algılarının olumsuz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin direnç davranışları konusunda bilgilendirilmesi için ve direnç davranışlarıyla baş etme stratejilerini uygulayabilmesi için hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Direnç davranışları, Öğrenci direnci, Ortaokul, Öğretmen, Öğrenci

#### Abstract

Teachers may occasionally encounter inappropriate behaviors of students. These reactions, which students make systematically, plan, against a situation that is negative or possible to them, are expressed as resistance behavior. The fact that the teachers are aware of student resistance behaviors and the strategies for this situation are very important in terms of the failure of the learning-teaching process. Based on this situation, this research, which was conducted with the aim of examining the opinions, strategies and suggestions about student resistance behaviors from the point of view of teachers working in secondary schools, is a qualitative study conducted in phenomenological pattern. Descriptive analysis was used in the data analysis. The study was carried out on 70 teachers working in three state secondary schools located in the city center of Adana in 2017-2018 academic year and in different socio-economic levels (lower-middle-upper). "Teacher Interview Form for Student Resistance Behavior" prepared by the authors was used in the collection of the data. As a result of the study, it was seen that teachers' perceptions about resistance behaviors were negative. It may be advisable to provide in-service training to inform teachers about their resistance behavior and to implement strategies to cope with resistance behaviors.

**Key words:** Resistance behaviours, Student resistance, Secondary school, Teacher, Student

\*İletişim: Emine YILDIZ, Köklüce Ortaokulu, Yüreğir, Adana, [emineeyildizz@gmail.com](mailto:emineeyildizz@gmail.com)

## GİRİŞ

“Dayanma, karşı koyma gücü, mukavemet” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018) ve “Öğrencinin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı koyma davranışı” (Yüksel, 2003, s.237) anlamlarına gelen direnç kavramı her alanda olduğu gibi eğitimde de kendini göstermektedir. Eğitimde öğrenci direnç davranışları olarak karşımıza çıkan direnç davranışlarının pek çok etkileri bulunmaktadır. Eğitimde direnç davranışları, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde planlı, sistemli ve bilinçli olarak öğretmenlerine, arkadaşlarına, derslerine, buldukları ortama karşı göstermiş oldukları tepkisel davranışlardır.

Öğretmenler okulda veya sınıf ortamında birçok istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşabilir. İzinsiz, yüksek sesle veya arkadaşlarıyla konuşma, ders esnasında yerinden kalkma gibi davranışlar anlık yapılan davranışlardır ve bunlar, istenmeyen davranışlar olarak ele alınır. Yapılan davranış önceden düşünülmüş ve planlanmış, bilerek ve sürekli yapılıyorsa direnç davranışı olarak adlandırılır (Erickson, 1984, akt. Yüksel, 2003: 237). Alpert (1991), bir mesaj taşıyan, önceden planlanmış sessizlik ve mırıldanma gibi davranışların bile direnç davranışları arasında ele alınabileceğini belirtmektedir.

Direnç davranışları ile istenmeyen davranışlar aynı değildir. Direnç davranışlarında planlama, ön hazırlık yapma ve bilinçli olma durumu söz konusu iken, istenmeyen öğrenci davranışları öğrencilerin anlık olarak, plan yapmadan gerçekleştirdikleri dikkat çekme amacı güden davranışlardır. Sever (2012), direnç davranışı ile istenmeyen davranış arasındaki farkı şu şekilde belirtmektedir:

Öğrenci direnci, öğrencinin günlük yaşamı ve okuldaki yaşantıları arasında varolan çelişkilerden beslenen, uzun sürede, planlı bir biçimde ortaya çıkan ve kimi zaman sonuçları istenmeyen öğrenci davranışlarına göre daha yıkıcı kimi zaman da istenmeyen öğrenci davranışlarından farklı olarak yapıcı olabilen davranışları kapsamaktadır. Bu iki kavramın ayrıldıkları bir başka nokta ise, direnç davranışı gösteren öğrenci öğrenme isteği ve öğrenememe kaygısı taşırken istenmeyen öğrenci davranışı sergileyen öğrencinin öğrenme isteği bulunmamasıdır (s.70).

Araştırmacılar direnç davranışlarını farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Spaulding (1995) direnç davranışlarını pasif ve agresif direnç olmak üzere ayırmıştır. Söz kesme, erteleme gibi davranışlar pasif direnç olarak adlandırılırken, ders akışını bölme, protesto gibi davranışlar agresif direnç davranışı olarak adlandırılmıştır. Burroughs, Kearney ve Plax (1989) ise direnci yapıcı ve yıkıcı davranış olarak tanımlamışlardır. Yapıcı direnç davranışları eğitimin kalitesini arttıracak gibi öğretmene de yol gösterici olabilir. Yıkıcı direnç davranışları eğitimin kalitesini düşürecek gibi öğretmenin motivasyonunu, azmini ve performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca Burroughs ve diğerleri (1989) yaptıkları araştırmada direnç davranışlarını 19 kategoride sınıflandırmışlardır. Bunlar;

1. Öğretmene tavsiye verme
2. Öğretmeni suçlama
3. Kaçınma
4. Gönülsüz katılım
5. Aktif direnç
6. Aldatma
7. Doğrudan iletişim kurma
8. Karışıklık yaratma
9. Bahane sunma

- 10.Öğretmeni görmezden gelme
- 11.Öncelikler
- 12.Öğretmenin otoritesine karşı çıkma
- 13.Öğrenci desteği
- 14.Otoriteye şikayet
- 15.Öğretmen davranışlarını model alma
- 16.Öğretmeni model almanın etkisi
- 17.Düşmanca savunma
- 18.Öğrencinin delil çürütmesi
- 19.İntikam

Öğrencilerin gösterdiği pasif, agresif veya yıkıcı direnç davranışları, sürekli olması halinde, öğretmeni ve diğer öğrencileri olumsuz etkileyebilir, dersten uzaklaştırabilir, psikolojik olarak yıpratır. Koyuncu'ya (2017) göre bu tür davranışlar, çoğunlukla öğrencinin kendisine, öğretmene, sınıf arkadaşlarına, öğrenme-öğretme sürecine zarar verici niteliktedir. Öğretmenler, öğrencilerin direnç davranışlarını tespit etmeye, tespit ettikten sonra davranışın altında yatan sorunu ve bu sorunun kaynağını anlamaya ve çözmeye çalışmalıdır. Direnç davranışlarının kaynakları, direnç davranışlarını anlamak, tespit etmek ve olumlu davranışlara çevirme açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin göstermiş oldukları direnç davranışlarının birçok nedeni veya kaynağı olabilir. Öğrenciler direnç davranışlarını öğretmenlerine, ailelerine, arkadaşlarına, sınıf veya okul ortamına, herhangi bir olaya, duruma tepki olarak gösterebilirler. Kearney, Plax ve Burroughs (1991) yaptıkları araştırmada direnç davranışı kaynaklarını öğrenci kaynaklı ve öğretmen kaynaklı olmak üzere iki kategoride incelemişlerdir. Öğrenci kaynaklı direnç davranışlarında öğrenciler direnç davranışlarının sorumluluğunu üstlenmekte dirlir (Gjesfjeld, 2014). Öğrenci kaynaklı direnç davranışında öğrenciler itaat etmeyi sevmezler, agresif tavırlar sergilerler. Öğrenci kaynaklı direnç davranışında öğrenciler itaat etmeyi sevmezler, agresif tavırlar sergilerler (Goodboy ve Bolkan, 2011). Öğretmen kaynaklı direnç davranışında öğrenci, öğretmende gördüğü bir çelişkiyi fark eder. Öğrencilerin öğretmenlerinden ders içinde beklentileri vardır. Öğrencilerin öğretmenin yetersizliği, hazırlıksızlığı, coşkudan yoksunluğu veya kendilerine karşı duygusal ilgisizliği yönündeki algıları, öğretmen kaynaklı dirençle ilişkilendirilmektedir (Gjesfjeld, 2014). Goodboy ve Bolkan (2011) karizmatik liderliğin (öğretmenin sahip olduğu strateji, ön sezi, çevreye duyarlılığı, grup üyelerine karşı ilgisi, risk alma durumu, düşünülmemiş davranışların), hem öğretmen kaynaklı hem de öğrenci kaynaklı direnç davranışları ile anlamlı ve ters orantılı olduğunu tespit etmiş ve karizmatik liderlik özelliğinin öğrenci direnci üzerinde olumlu etkisinden söz etmişlerdir.

Öğretmenler de öğrencilerin direnç davranışlarını yok etmeye çalışırken verim azalabilir, diğer öğrencilerin dikkati dağılabilir. Yaşanan bu davranışlarla baş etme de öğretmenlerin direnç davranışları konusundaki görüşleri, bu davranışları fark edip derslerinde bu doğrultuda strateji geliştirilmeleri ve bu stratejileri derslerinde uygulamaları etkili olabilir. Öğretmenin göstereceği ekstra özen ve ilgi ile öğrencinin olumlu etkileneceği söylenebilir. Çakır (2015) yaptığı çalışma sonucunda öğretmen yakınlığının, öğrencinin motive edilmesi ve güçlenmesi üzerinde öğrenci tükenmişliğinden daha büyük etkisi olduğunu buna karşın öğrenci tükenmişliğinin öğrenci direnci üzerindeki öğretmen yakınlığından daha büyük etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin direnç davranışları konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlenmesi, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bu davranışların fark edilip düzeltilmesi, eğitimin devamlılığı ve kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Direnç davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu konuda yapılan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Eroğlu (2012), Sever (2012), Sever ve Güven (2014) ve Yüksel (2003)

yaptıkları çalışmalarda direnç konusu ele almışlardır. Ayrıca yurtdışında yapılan çalışmalar da incelenmiş fakat ortaokul düzeyinde yapılan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu doğrultuda alanyazında önemli ölçüde boşluk olduğu görülmüştür. Ayrıca direnç davranışlarının öğretmenler tarafından doğru anlaşılması ve uygun baş etme stratejilerinin geliştirilmesi eğitim ve öğretimin kalitesini arttıracacağı ve bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci direnç davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları direnç davranışlarını belirlemek, bu davranışlar karşısında hangi stratejileri izlediklerini bulmak ve çözüm önerilerini almaktır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğrenci direnç davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı direnç davranışları nelerdir?
3. Öğretmenlerin karşılaştıkları direnç davranışlarıyla baş etme stratejileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğrenci direnç davranışlarına yönelik önerileri nelerdir?

### YÖNTEM

Bu çalışma ortaokul öğretmenlerinin direnç davranışlarına yönelik bakış açılarını incelemek amacıyla, yapılan fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomenolojik modelde esasen farkında olduğumuz ancak tam bir anlayışa sahip olmadığımız olgular üzerine odaklanılmaktadır (Şimşek, 2015). Bu araştırmalarda bireylerin tecrübeleri, algılamaları ve olaylara bakış açıları incelenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin direnç davranışlarına yönelik tecrübe, algı ve bakış açılarına yönelik yapılan bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Adana il merkezindeki üç tipik ortaokulda görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örneklemeyle belirlenmiştir. Tipik durum örneklemesinde örneklem, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan biriyle oluşturulmakta, sıradışı olmayan, ortalama, tipik durum/durumlar seçilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada tipik devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenlerin karşılaştıkları direnç davranışlarını ve geliştirdikleri stratejileri belirlemek amaçlandığından tipik durum örneklemesinin uygun olduğu düşünülmüştür. Buna göre katılımcılar, üç ortaokulda görev yapan toplam 70 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların bazı kişisel değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler	Alt Boyutlar	f	%
Cinsiyet	Kadın	44	62.9
	Erkek	25	35.7
	Belirtmeyen	1	1.4
Branş	Fen ve Teknoloji	13	18.6
	Matematik	11	15.7
	Türkçe	7	10

	İngilizce	7	10
	Sosyal Bilgiler	7	10
	Din Kültürü	6	8.6
	Teknoloji Tasarım	4	5.7
	Görsel Sanatlar	3	4.3
	Müzik	2	2.9
	Rehber	2	2.9
	Bilişim Teknolojileri	2	2.8
	Belirtmeyen	6	8.6
Kıdem	0-5	19	27.1
	6-10	13	18.6
	11-15	6	8.6
	16-20	7	10
	21 ve üstü	22	31.4
	Belirtmeyen	3	4.3
Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt	32	45.7
	Orta	29	41.4
	Üst	9	12.8
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi	48	68.6
	Fen Edebiyat	8	11.4
	Eğitim Yüksekokulu	7	10
	Lisans Tamamlama	3	4.3
	Diğer	3	4.3
	Belirtmeyen	1	1.4

Tablo 1'e göre cinsiyetini belirten 69 öğretmenin 44'ü (%62.9) kadın, 25'i (%35.7) erkektir. Branşını belirten 64 öğretmenden 13'ü (%18.6) Fen ve Teknoloji; 11'i (%15.7) Matematik; 7'si (%10) Türkçe; 7'si (%10) İngilizce; 7'si (%10) Sosyal Bilgiler; 6'sı (%8.6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi; 4'ü (%5.7) Teknoloji ve Tasarım; 7'si (%10) Türkçe; 3'ü (%4.3) Görsel Sanatlar; 2'si (%2.9) Müzik; 2'si (%2.9) Rehber; 2'si (%2.8) Bilişim Teknolojileri öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde kıdem yılını belirten 67 öğretmenin 19'unun (%27.1) 0-5 yıl; 13'ünün (%18.6) 6-10 yıl; 6'sının (%8.6) 11-15 yıl; 7'sinin (%10.0) 16-20 yıl ve 22'sinin (%31.4) 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin 32'si (%45.7) alt sosyo-ekonomik düzeye, 29'u (%41.4) orta sosyo-ekonomik düzeye ve 9'u (%12.9) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmaktadır. Mezuniyetini belirten 69 öğretmenin mezun oldukları okullara göre dağılımı ise 48 (%68.6) eğitim fakültesi; 8 (%11.4) fen-edebiyat fakültesi; 7 (10.0) eğitim yüksekokulu; 3 (%4.3) lisans tamamlama ve 3 (%4.3) diğer fakülte mezunu şeklindedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından bu araştırma kapsamında hazırlanan "Öğrenci Direnç Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüş Formu" kullanılarak toplanmıştır. Formun başında Öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, kıdem, branş ve mezun olunan okul türü) belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.



### **Öğrenci Direnç Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüş Formu**

Öğretmenlerin öğrenci direnç davranışlarına ilişkin görüşlerini, bu davranışlarla karşılaştıklarında kullandıkları stratejileri ve bu davranışlara yönelik önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, beş sorudan oluşmaktadır. Bu sorular sırasıyla “1. Öğrenci direnç davranışlarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?”, “2. Okul ortamında (sınıf içi ve dışında) ne gibi direnç davranışlarıyla karşılaşıyorsunuz? Örnekler vererek bu konudaki deneyimlerinizi paylaşır mısınız?”, “3. Öğrencilerinizin direnç davranışlarıyla karşılaştığınızda kullandığınız stratejileri açıklar mısınız?”, “4. Herhangi bir direnç davranışıyla karşılaştığınızda sonraki dersleriniz için öğrenme-öğretme sürecinde düzenlemeler yaptığınız oluyor mu? Yapıyorsanız, lütfen bu düzenlemelerin neler olduğunu açıklayınız.”, “5. Öğrenci direnç davranışlarına yönelik önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Görüş formunun hazırlanmasında, alan yazındaki kuramsal açıklamaların incelenmesi, taslak soruların hazırlanması, bu sorular hakkında uzman görüşlerinin alınması ve bu görüşlere göre form üzerinde gereken düzenlemelerin yapılması adımlarından oluşan bir süreç izlenmiştir. Öğretmenlerin görüş formunda yer alan açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerini her bir sorunun altında yer alan boşluklara yazarak belirtmeleri istenmiştir. Görüşme formunu dolduran bazı katılımcıların birden fazla görüş belirttiği tespit edilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında 2018 Mayıs ve Haziran aylarında farklı okullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlere, hazırlanan Öğrenci Direnç Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüş Formu verilmiş ve öğretmenlerin 15-20 dakika süre içerisinde soruları yanıtladıkları görülmüştür.

#### **Verilerin Analizi**

Veriler, Öğrenci Direnç Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüş Formundaki sorular çerçevesinde betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bunun için katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar her soru için verilen bütün yanıtlar alt alta gelecek şekilde öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra her bir soru için kodlama çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmanın ardından da benzer anlamlar taşıyan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulup, tablolaştırılmıştır. Daha sonra oluşturulan kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmek amacıyla, elde edilen bulgular, herhangi bir yorum yer verilmeden, sık sık doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır. Cinsiyetlerini belirtmek için Ö1E, Ö2K şeklinde kadın ve erkek kelimelerinin baş harfleri; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyini belirtmek için de Ü (üst), O (orta), A (alt) harfleri eklenmiştir. Örneğin Ö1KA: Birinci öğretmen, kadın ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda görev yapıyor anlamındadır. Ayrıca rastgele seçilen 10 öğretmenin görüşleri üzerinde her iki araştırmacı birbirinden bağımsız kodlama yapmış ve aradaki tutarlılığa bakılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) uyuma/uyuşma+uyuşmama x 100 formülü kullanılarak elde edilen kodlayıcı güvenilirliği katsayısı 0.84 bulunmuştur.

### **BULGULAR**

Bu bölümde, verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın soruları doğrultusunda sunulmuştur.

## 1. Öğretmenlerin Öğrenci Direnç Davranışlarına Yönelik Görüşleri

Çalışmanın birinci alt amacı “Direnç davranışlarına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu doğrultusunda öğretmenlere direnç davranışlarıyla ilgili genel görüşleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, öğretmenlerin iki kategori altında toplanan açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu kategorilerden ilki öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini zarar veren öğrenci davranışlarıyla ilgili açıklamalar yaptıkları “Öğrenmeyi Engelleyici Davranışlar” (f:73) kategorisi iken, ikincisi öğrencilerin direnç davranışlarına kaynaklık eden çeşitli unsurlarla ilgili açıklamaların yer aldığı “Direncin Kaynakları” (f:64) kategorisidir. İlk olarak Tablo 2’de “Öğrenmeyi Engelleyici Davranışlar” kategorisine ait temalar ve bu temalarda yer alan kodlar ve bunları ifade eden katılımcılar ve katılımcıların frekansları verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenmeyi engelleyici davranışları

Tema 1. Sınıftaki Öğretimi Baltalama (f:50)	Katılımcı	f
Dersin akışını engelleme	2-5-7-9-13-14-49-53-59-61-64-68	12
İlgi / dikkat çekmeye çalışma	14-29-35-36-44-51-59-61-64	9
Dersi dinlememe	9-14-15-23-44-59-64	7
Diğer öğrencilerin haklarını ihlal etme	2-9-23-44	4
Arkadaşlarının öğrenmesine engel olma	7-25-27-44	4
Derste gereksiz konuşma	3-13-15	3
Dersi beğenmeme	5-7	2
Dersi girmeme / geç girme	51-54	2
Görev ve sorumluluklarını yerine getirmeme	13	1
Okulu sevmediğini söyleme	16	1
Eğitim-öğretime tepki d.	37	1
Başarıyı düşüren davranışlar	62	1
Öğrenme kaygısı taşımama d.	44	1
Sınıfta bir şeyler yiyip, içme d.	46	1
Derste uyuma	15	1
Tema 2. Öğretmene/Otoriteye Yönelik Direnç (f:16)	Katılımcı	f
Öğretmeni sınama, bıktırma-rahatsız etme	19-22-26-69-70	5
Öğretmene tepki gösterme/itiraz etme	3-25-32-34	4
Uyarıya rağmen yanlış davranışta ısrarcı olma	13-27-51	3
Öğretmeni şikâyet etme	69	1
Öğretmeni küçük düşürmeye çalışma	69	1
Saygısız davranma	54	1
Önceden tasarlayıp planlı şekilde sorun çıkarma	53	1
Tema 3. Okul Yaşamına/Kurallara Uyumsuzluk (f:7)	Katılımcı	f
Davranış kurallarına uymama	28-54	2
Kıyafet kurallarına uymama	45-46	2
Yalan – iftira söyleme	51	1

Yanlışlarına sürekli mazeret uydurma	45	1
Temizliğe karşı direnç gösterme	28	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin direnç davranışları hakkındaki görüşlerini açıklarken öğrenme-öğretme sürecini aksatacak nitelikteki davranışlardan sıklıkla söz ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu kategori altında toplanan görüşleri üzerinde yapılan analizlerde en sık görüş belirtilen temanın “Sınıfta Öğretimi Baltalama” (f:50) olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında en sık belirtilen davranışlar ise Dersin akışını engelleme (f:12), İlgi / dikkat çekmeye çalışma (f:9), Dersi dinlememe (f:7), Diğer öğrencilerin haklarını ihlal etme (f:4) ve Arkadaşlarının öğrenmesine engel olma (f:4) olmuştur. “Öğrenmeyi Engelleyici Davranışlar” kategorisinin ikinci teması “Öğretmene/Otoriteye Yönelik Direnç” (f:16) olarak adlandırılmıştır. Bu temada en sık belirtilen öğrenci davranışları Öğretmeni sınamak, bıktırma-rahatsız etme (f:5), Öğretmene tepki gösterme/itiraz etme (f:4) ve Uyarıya rağmen yanlış davranışta ısrarcı olma (f:3) davranışlarıdır. “Okul Yaşamına / Kurallara Uyumsuzluk” (f:7) temasında okulun “Davranış kurallarına uymama” ve “Kıyafet kurallarına uymama” davranışları ikişer öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Ö44KO sınıf içinde karşılaştığı bazı direnç davranışlarını “*Belirli öğrencilerin sürekli derse geç gelerek dersi bölmesi, yüksek sesle konularak ders dinlemeye engel olması, ders içerisinde öğrencilerin kendi aralarında birbirlerine sataşarak, ders işlenmesine engel olmaya çalışılması*” şeklinde ifade ederken, Ö63EA ise “*Şakalaşmaların kırıcı ve fiziksel olması, derste anlatılanlara ilgi duymamak, dinlememek, ya çok konuşma ihtiyacı hissetmek ya da hiç konuşmamak, bir arkadaşının eksikliği ya da farklılığıyla dalga geçmek*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci direnç davranışlarına ilişkin görüşlerini açıklarken sıklıkla bu davranışların olası kaynaklarından söz ettikleri görülmüştür. “Direncin Kaynakları” adı altında toplanan bu açıklamalar analiz edildiğinde dört temada toplanmıştır. Tablo 3’te “Direncin Kaynakları” kategorisinin temaları, bu temalara ait kodlar, bunları ifade eden katılımcılar ve katılımcıların frekanslar gösterilmiştir.

Tablo 3. Direncin kaynakları temasındaki öğretmen görüşleri

Tema 1. Aile ve Çevre (f:33)	Katılımcı	f
Anne-babanın yanlış davranışları	1-3- 6-8-10-16-18-19-20-23-27-47-48-52-57-61-66-67	18
Öğrencinin sosyal çevresi	4 -6 -8-10-18-29-52	7
Ailenin maddi olanakları (SED)	20-27-29-61-66	5
Ailenin eğitime bakışı	4	1
Ailenin kültürel yapısı	70	1
Arkadaşlar	2	1
Tema 2. Öğrencinin Kendisi (f:19)	Katılımcı	f
Yaş (Ön ergenlik dönemi)	2-11-12-20-21-26-50	7
Önemsene-değerli görülme isteği	61-67	2
Öğrenci psikolojisi	8-48	2
Öğrencinin günlük yaşantıları	6-12	2
Paylaşım yapmak istememe	43	1
Egosunu tatmin etmek isteme	43	1
Akademik başarısızlık	47	1
Popüler olma isteği	64	1
Enerjisini atma ihtiyacı	6	1
Sevgi yoksunluğu	10	1
Tema 3. Okulun Disiplin Sistemi (f:7)	Katılımcı	f
Otorite eksikliği	7-45-46-55-57	5
Disiplin sisteminin gevşekliği	24-27	2
Tema 4. Eğitim Programı (f:5)	Katılımcı	f
Derslerin ilgi çekici olmaması	6-7-67	3
Kazanımların ağır olması	6	1
Derslerin günlük hayattan kopuk olması	6	1

Tablo 3'e göre birinci tema olan "Aile ve Çevre" (f:33) altında en sık belirtilen direnç davranışının olası kaynakları "Anne-babanın yanlış davranışları" (f:18), "Öğrencinin sosyal çevresi" (f:7) ve "Ailenin maddi olanakları" (f:5) şeklinde iken; "Öğrencinin Kendisi" temasında "Yaş (Ön ergenlik dönemi)" (f:7), "Öğrencinin önemsene-değerli görülme isteği" (f:2) ve "Öğrencinin günlük yaşantıları" (f:2) dirence kaynak olarak gösterilmiştir. Direnç kaynağı olarak gösterilen üçüncü tema "Okulun Disiplin Sistemi" (f:7) adı altında "Otorite eksikliği" (f:5) ve "Disiplin sisteminin gevşekliği" (f:2) vurgulanırken "Eğitim Programı" (f:5) teması altında ise "Derslerin ilgi çekici olmaması" (f:3), "Kazanımların ağır olması" (f:1) ve "Derslerin günlük hayattan kopuk olması" (f:1) öğrenci direncine kaynak gösterilmiştir.

Ö6EA "Direnç davranışının birincil nedeni öğrenciden değil çevreden kaynaklanmaktadır. Öncelikle çocuğun ailede aldığı eğitim ve başından geçen olaylardır. Eğitim ortamında çocukların yetenek ve ilgilerine uygun olmaması, öğrenciyi pasif bir bileşen konumunda buldurması da bu sorunun tuzu biberidir. Diğer taraftan ders konularının öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermemesi yani günlük hayatta ilgili olmaması çocuklara enerjilerinin boşaltmak için direnç davranışından başka seçenek bırakmamaktadır." şeklinde direnç davranışına ilişkin görüşlerini ve davranışın olası kaynağını açıklarken, Ö1KÜ de "Gelecek ile ilgili kaygısı olmayan, sorumluluk duygusu olmayan, veli

tarafından zorla okula gönderilen öğrenciler tarafından bu davranışların sergilendiğini düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

## 2. Öğretmenlerin Okul Ortamında (Sınıf İçi ve Dışında) Karşılaştıkları Direnç Davranışları

Çalışmada yanıt aranan ikinci soru öğretmenlerin hangi direnç davranışlarıyla karşılaştıklarını belirleme amacını taşımaktadır. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular üç temada toplanmıştır. Tablo 4’te “Öğretmenlerin Karşılaştığı Direnç Davranışları” kategorisinin temaları, bu temalara ait kodlar, bunları ifade eden katılımcılar ve katılımcıların frekanslar gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin karşılaştığı direnç davranışları

Tema 1. Öğretime ve Öğretmene Yönelik Direnç (f:94)	Katılımcı	f
Derste ilgisiz şeyler yapma (Oyun oynama, şarkı söyleme, arkadaşıyla konuşma vb.)	4-5-6-15-16-13-18-22-23-29-31-41-44-45-46-47-55-61-63-65-67-68-69	23
Öğretmene açıkça düşmanlık/saygısızlık gösterme	9-17-22-23-24-27-28-32-34-35-36-41-42-50-55-57-65-66-69-70	20
Öğretim sürecinin akışını engelleme	4-15-31-33-44-50-59-61-64-66-68-69-	12
Sınıf içinde izinsiz ayağa kalkma/dolaşma	2-6-31-48-52-60-61-67	8
Okul/sınıf/kıyafet kurallarını bilerek çiğneme	1-14-18-21-28-45-46-68	8
Uyarı sonucunda uygunsuz tepkiler verme	27-41-42-43-47-51	6
Derse katılanları engelleme/dikkat dağıtma	2-4-5-59-61	5
Arkadaşlarını öğretmene karşı örgütleme	22-23-57-64-70	5
Derste sakız çiğneme	16-17-18-70	4
Öfke kontrolü sağlayamama	48-51	2
Soruları dalga geçerek cevaplama	67	1
Tema 2. Pasif Direnç (f:56)	Katılımcı	f
Devamsızlık yapma- geç gelme	1-2-4-6-15- 26-29-37-44-45-46-55-65-66-68	15
Materyal getirmeme/getirse de kullanmama	1-2-13-14-16-17-18-19-20-26-31-38-50-55-67	15
Dersi dinlememe-katılmama-ilgilenmeme	4-7-9-12-47-49-52-59-61-63-65	11
Ödev yapmama	12-31-45-49-50	5
Not tutmak, yazı yazmak istememe	1-12-49-50-68	5
Derste hiç konuşmama	63-65-66	3
Özensiz çalışma yapma	13	1
Derste uyuklama	1	1
Tema 3. Diğer Öğrencilere Yönelik Öfke (f:34)	Katılımcı	f

Arkadaşlarına kırıcı/argo/küfürlü söyleme	sözler	9-18-21-23-25-29-31-32-33-35-37-39-44-55-61-63-67-68-70	19
Arkadaşlarıyla kavga etme		10-25-31-35-42-59-66-	7
Arkadaşına fiziksel şiddet uygulama		5-25- 33-36-29-53-65	7
Arkadaşlarının oyunlarını bozma		5	1

Tablo 4’te öğretmenlerin sık karşılaştıkları belirttikleri direnç davranışlarını gösterilmiştir. “Öğretime ve Öğretmene Yönelik Direnç” olan birinci temada öğretmenlerin en sık belirttikleri öğrenci davranışları “Derste ilgisiz şeyler yapma (Oyun oynama, şarkı söyleme, arkadaşıyla konuşma vb.)” (f:23), “Öğretmene açıkça düşmanlık/saygısızlık gösterme” (f:20), “öğretim sürecinin akışını engelleme” (f:12), “Sınıf içinde izinsiz ayağa kalkma/dolaşma” (f:8) ve “Okul/sınıf/kıyafet kurallarını bilerek çiğneme” (f:8) şeklindedir. İkinci tema “Pasif Direnç” olarak adlandırılmıştır ve burada en sık yer alan davranışlar “Devamsızlık yapma-geç gelme” (f:15), “Materyal getirmeme/getirse de kullanmama (f:15) ve “Dersi dinlememe-katılmama-ilgilenmeme” (f:11) olmuştur. Üçüncü ve son tema olan “Diğer Öğrencilere Yönelik Öfke” altında ise “Arkadaşlarına kırıcı/argo/küfürlü sözler söyleme” (f:19), “Arkadaşlarıyla kavga etme” (f:7) ve “arkadaşına fiziksel şiddet uygulama” (f:7) davranışları yer almaktadır.

Ö65EA “*En sık karşılaştığım direnç davranışları sınıf içerisinde ders işlenirken dersi dinlememe, yanındaki arkadaşıyla konuşma, parmak kaldırmadan derse katılma, bazen işlenen konu hakkında bilgi sahibi olsa bile öğretmeni protesto ederek sorulan sorulara cevap vermeme gibi olumsuz davranışlardır. Sınıf dışında karşılaştığım öğrenci direnç davranışları ise teneffüslerde arkadaşlarına zarar verme, okul eşyalarına zarar verme, nadiren de olsa okulu terk etmeye çalışmaya çalışma gibi olumsuz davranışlardır.*” şeklinde karşılaştığı direnç davranışlarını ifade ederken, Ö31KA “*Okul araç-gereçlerini sürekli olarak getirmezler, kalemleri yoktur, ödev yapma alışkanlıkları hiç yoktur, sorumluluk sahibi değildirler. Sürekli küfür ederler, büyüklerine saygıları yoktur, sınıfta kavga ederler, ayağa kalkıp gezerler. Ellerini ağızlarına vurarak tuhaf sesler çıkarırlar, sıranın ayaklarını yere vurarak gürültü çıkarırlar.*” şeklinde ifade etmiştir.

### 3. Öğretmenlerin Direnç Davranışları Karşısında Kullandıkları Stratejiler

Çalışmada öğretmenlerin direnç davranışları karşısında kullandıkları stratejiler de belirlenmeye çalışılmış ve buna yönelik bir soru sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda öğretmenlerin başvurduklarını ifade ettikleri stratejiler üç temada toplanmıştır. Tablo 5’te “Öğretmenlerin Direnç Davranışları Karşısında Kullandıkları Stratejiler” kategorisinin temaları, bu temalara ait kodlar, bunları ifade eden katılımcılar ve katılımcıların frekanslar gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin direnç davranışları karşısında kullandıkları stratejiler

Tema 1. Öğrenciye Yönelik Stratejiler (f:133)	Katılımcı	f
Gösterdiği direnç davranışı hakkında öğrenciyle toplantı yapma	1-2-3-4-5-8-9-10-12-14-17-19-20-22-23-24-25-26-30-32-33-34-36-38-41-42-43-44-50-51-52-53-55-57-61-62-63-65-66-68-70	41
Öğrenciyi uyarma	2-4-5-13-16-17-18-19-26-28-38-39-44-45-46-47-59-61-63	19
Öğrenciyle güvene dayalı pozitif, empatik ve etkili iletişim kurma	10-11-12-14-15- 20-23-34-37-53-57-61-62-63-70	15
Öğrenciye sorumluluk verme	1-2-4-5-9-13-23-26-47-60-61-66-67-69	14
Çeşitli cezalar verme	16-28-30-58-60-69-70	7
Göz teması kurma	28-38-45-49-61-69	6
Öğrenciye özel, değerli olduğunu hissettirme	5-14-62-64-68-70	6
Öğrenci ilgisini çekme	7-10-13-58-67	5
Ödül ve pekiştiricileri kullanma	2-26-38-48-60	5
Sabırlı olup öğrencinin sakinleşmesini bekleme	10-38-42-70	4
Öğrenciye sorular sorma	58-67	2
Öğrenci gelişimini izleme	25-37	2
Öğrenciyle karşılıklı anlaşma yapma	23- 60	2
Tatlı-sert davranma	45-64	2
Davranışın sönmesini bekleme	29-39	2
Davranışının sorumluluğunu almasını sağlama	68	1
Tema 2. İş birliği /Destek Stratejileri (f:39)	Katılımcı	f
İdare-veli-öğretmen iş birliğini sağlama	1-4-9-18-24-27-29-31-32-39-41-45-47-49-51-55-59-65-66-69	20
Okul/sınıf rehber öğretmenine danışma/ yönlendirme	1-4-7-9-13-20-21-27-46-47-49-53-55-57	14
Tutanak tutma ve öğrenciyi değerlendirme kuruluna sevk etme	4-18	2
Önleyici tedbirler alma	10	1
Anında müdahale etme	35	1
Derse geç kalan öğrencilerden geç kâğıdı isteme	46	1
Tema 3. Davranışa Yönelik Stratejiler (f:28)	Katılımcı	f
Davranışı, nedenleri, oluş biçimi vb. tüm	2-8-11-20-21-22-23-36-39-61-63-65-	14

yönleriyle analiz edip anlamaya çalışma	66-68	
Görmezden gelme	5-16-17-23-26-29-32-36-39-44-59-66-67	13
Davranışı eleştirme	27	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin direnç davranışları karşısında en sık kullandıkları yollar “Öğrenciye Yönelik Stratejiler” (f:133) temasında yer almaktadır. Bu temada en çok kullanıldığı belirtilen strateji “Öğrenciyle görüşme, açıklamalar yapma, ikna etmeye çalışma” (f:41) iken bunun ardından “Öğrenciyi uyarma” (f:19), “Öğrenciyle güvene dayalı pozitif, empatik ve etkili iletişim kurma” (f:15) ve “Öğrenciye sorumluluk verme” (f:14) stratejileri gelmektedir. Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenler, öğrenci direnç davranışları karşısında, çeşitli cezalar verme, göz teması kurma, öğrenciye özel-değerli olduğunu hissettirme, ilgisini çekme, ödül ve pekiştiricileri kullanma gibi çeşitli stratejilerden de söz etmişlerdir.

Direnç davranışları karşısında kullandığı stratejileri Ö2KÜ “*Önce uyarıyorum. Dersin huzurunu bozmamak için önce gözle uyarıp, öğrenci anlamıyorsa sözle uyarıyorum. Neden yaptığını soruyorum. Elinde bir cisim varsa onu elinden alıyorum (makas, oyuncak vb.). Doğru davranışın ne olduğunu soruyorum. Ders dışında onları yanıma çağırıp konuşuyorum.*” şeklinde, Ö39KA ise “*Direnç davranışlarla karşılaştığımda ilk yaptığım şey öğrenciyi uyararak. Bazı öğrenciler de uyarının etkisi olmayınca bazen görmezden gelip davranışın sönmesini bekliyorum. Buna rağmen bu davranışta değişiklik olmuyorsa veli ile iş birliği yapıp bu davranışa iten sebepleri öğrenip, azaltmaya çalışıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Direnç davranışları karşısında öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri bir strateji teması da “İş Birliği-Destek Stratejilerini Kullanma” (f:39) olmuştur. Bu temada 20 öğretmen “İdare-veli-öğretmen iş birliğini sağlama” ve 14 öğretmen de “Okul/sınıf rehber öğretmenine danışma/ yönlendirme” yolunu tercih ettiklerini belirtirken, “Önleyici tedbirler alma”, “Anında müdahale etme” ve “Derse geç kalan öğrencilerden geç kâğıdı isteme” birer öğretmen tarafından ifade edilen yöntemler olmuştur.

Ö1KÜ “*Kademeli olarak şu yollara başvururum: öğrenciyle birebir görüşme, sınıf rehber öğretmenleriyle görüşme, okul rehber öğretmenine yönlendirme, veliyle görüşme.*” şeklinde, Ö9KÜ “*Öğrenci ile iletişim kurma yollarını ararım, özel konuşurum aile ile iletişime geçerim (gerekirse okul rehberlik servisinden yardım talep ederim)*” şeklinde kullandıkları iş birliği-destek stratejilerini açıklamışlardır.

Yapılan analizlerde 28 öğretmenin doğrudan davranışa odaklanan stratejiler kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. “Davranışa Yönelik Stratejiler” temasında 14 katılımcı “Davranışı, nedenleri, oluş biçimi vb. tüm yönleriyle analiz edip anlamaya çalışma”, 13 katılımcı “Görmezden gelme” ve bir katılımcı da “Davranışı eleştirme” yollarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö21KO “*Öğrencilerin direnç davranışlarının sebebini anlamaya, çözmeye çalışırım. Öğrenci ile sakin ve onu anladığımı hissettirerek konuşmaya çalışırım. Rehber öğretmene yönlendiririm.*” Şeklinde Ö26EA ise “*Direnç davranışı gösteren öğrencileri sözel olarak uyarırım. Yaptığı davranışların yanlış olduğu ve tekrarlanmaması gerektiği üzerine açıklamalar ve uyarılar yaparım. Daha sonra direnç davranış gösteren öğrencileri görmezden gelirim veya yaptıkları davranışları pekiştirmem.*” şeklinde davranışa yönelik stratejilerini açıklamışlardır.



#### 4. Direnç Davranışlarıyla Karşılaştıklarında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaptıkları Düzenlemeler

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüş formunda öğretmenlere yöneltilen sorulardan biri de herhangi bir direnç davranışıyla karşılaştıklarında daha sonraki dersleri için öğrenme-öğretme süreçlerinde yaptıkları –eğer yapıyorlarsa– düzenlemelere ilişkindir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde ulaşılan bulgular, bunları ifade eden katılımcılar ve bu katılımcıların frekansları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Dirence Karşı Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaptıkları Düzenlemeler

Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Düzenlemeler (f:93)	Katılımcı	f
Oturma düzenini değiştirme	2-4-15-23-25-27-31-46-57-63-66-67-68-69	14
Olumlu sınıf atmosferi yaratma	4-8-12-16-33-34-39-45-48-55-61-62-64-70	14
Dersin işlenişini değiştirme/düzenleme	5-7-8-12-13-22-24-38-44-52-53-62-65	13
Dersi eğlenceli/ilgi çekici hale getirme	2-6-7-23-50-52-60-61-64-65-66	11
Derse daha etkin katılımı sağlama	1-2-4-5-27-62-68-69	8
Dirence karşı önceden önlem alma	13-22-33-60-62-63	6
Notla veya sözel dönüt-düzeltilmeyi sıklaştırma	18-27-41-47-54-55	6
Bireysel farkları dikkate alma	5-6-12-65	4
Etkinlik düzenleme/yaptırma	9-25-53	3
Video izletme	49-66-69	2
Yarışma düzenleme	66-67	2
Oyun oynatma	67-69	2
Tatlı sert öğretmenlik yapma	4-10	2
Daha çok örnek verme	11-63	2
Müzik dinletme	69	1
Materyal kontrolü yapma	68	1
Öğrenciler arası grup çalışması yaptırma	14	1
Dersin günlük hayattaki yerini ve önemini anlatma	44	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenci direnciyle karşılaştıktan sonra, derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik en sık yaptıklarını belirttikleri düzenlemeler “Oturma düzenini değiştirme” (f:14), “Olumlu sınıf atmosferi yaratma” (f:14), “Dersin işlenişini değiştirme/düzenleme” (f:13) ve “Dersi eğlenceli/ilgi çekici hale getirme” (f:11) şeklindedir. Öğretmenlerin daha az sıklıkta belirttikleri düzenlemelerden bazıları ise “Derse daha etkin katılımı sağlama”, “dirence karşı önceden

önlem alma”, “Notla veya sözel dönüt-düzeltilmeyi sıklaştırma”, “Bireysel farkları dikkate alma” düzenlemeleridir.

Ö4EÜ “Benim eğitim anlayışımın temelinde sevgi ve saygı yer almaktadır. Öğrencilerimi severim ve bunu onlara hissettiririm. Fakat bu sevgi öğrenci ile aramda çok ince bir duvar olmasını engellemez. Çünkü bu yaş grubu öğrencilerde sevgi, özgüven, şımarıklık kavramları birbirine karıştırılır. Aradaki ince (görünmeyen) duvarı yıktığımız zaman eğitim-öğretim aksamaya başlar. Özellikle bu tür davranış sergileyen öğrencileri ön sıralarda oturtmaya, dersin içerisine dâhil etmeye çalışırım. Küçük sorumluluklar vererek önemsendiklerini anlatmaya çalışırım.” şeklinde Ö62EA ise “Direnc gösteren öğrenciyle yakından ilgileniyorum. Yaptığı eylemleri dikkatli takip ediyorum. Rehber öğretmenle iş birliği yapıyorum. Okul idaresini bilgilendiriyorum. Direnci önleme ve gidermede tedbirleri sürekli alıyorum. Öğrencileri derse katarak bunu önlemeye çalışıyorum.” şeklinde öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları düzenlemeleri açıklamışlardır.

## 5. Öğretmenlerin Öğrenci Direnc Davranışlarına Yönelik Önerileri

Çalışmada öğretmenlere yöneltilen son soru öğrenci direnc davranışlarına yönelik önerilerine ilişkindir. Yapılan analizlerde katılımcıların çeşitli önerilerde buldukları görülmüştür. Bu öneriler üç tema altında toplanmıştır. “Öğretmenlerin Öğrenci Direnc Davranışlarına Yönelik Önerileri” kategorisinin temaları, bu temalara ait kodlar, bunları ifade eden katılımcılar ve katılımcıların frekansları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin öğrenci direnc davranışlarına yönelik önerileri

Tema 1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler (f:100)	Katılımcı	f
Öğrencilere karşı samimi, sabırlı ve sevecen olma	3-4-10-11-12-14-15-17-30-34-38-41-61-65	14
Davranışın nedenini araştırarak çözmeye çalışma	6-11-22-27-28-38-39-49-58-60-61-70	12
Öğrenci merkezli/katılımlı eğitim yapma	2-5-4-6-7-9-12-37-38-53-68	11
Etkili sınıf yönetimi stratejileri kullanma	14-17-25-26-45-46-47-55-61-62-69	11
Öğrenciyi ve okul dışı hayatını (çevresi/ailesi) inceleme	4-22-23-33-47-58-66-68-70	9
Rehber öğretmen ile iş birliği/yönlendirme	2-13-16-17-18-19-26-47-52	9
Öğrenciyle sorun üzerine görüşme	4-16-18-19-22-24-27-28-48	9
Öğrenciyle empatik ilişkiler kurma	4-28-29-37-42-43	6
Dersleri ilginç/eğlenceli hale getirme	2-14-15-64	4
Aşırı otorite ve cezadan kaçınma	6-34-37-69	4
Hayatilik ilkesini kullanma	12-15-64	3
Kararlı ve tatlı sert davranma	11-30-65	3
Öğrenci davranışlarını takip etme	25-68	2
Anlık çözümler üretme becerisine sahip olma	33	1
Akran arabuluculuğu stratejisini kullanma	26	1
Model olma	4	1

Tema 2. Okul İdaresine Yönelik Öneriler (f:43)	Katılımcı	f
İdare -öğretmen-veli- (öğrenci) iş birliği	3-16-17-19-24-26-27-28-35-36-39-41-47-52-53-56-59-60-65-66	20
Disiplin kuralları koyma ve uygulama	1-10-13-24-45-46-51-54	8
Velileri bilinçlendirme çalışmaları yapma	3-20-21-39-46-57-67	7
Öğrencilere yönelik eğitimler düzenleme (iletişim, çatışma çözme, öfke yönetimi, hedef belirleme, okumanın önemi, ahlak vb.)	26-44-55-64	4
Okulu sevdirmeye etkinlikleri (parti, vb.) yapma	44-66	2
Demokratik bir okul ortam oluşturma	62	1
Sosyolog-psikolog- öğretmen iş birliği sağlama	29	1
Tema 3. MEB'e Yönelik Öneriler (f:13)	Katılımcı	f
Öğretmenin itibarını ve yaptırım gücünü artırma	27-32-51-57-63	5
Öğretmenlere hizmet içi eğitim verme	33-66-67	3
Yönetmelikleri düzenleme- yeni yasalar yapma	53-57	2
Konuları/ders kitaplarını titizlikle hazırlama	63	1
Eğitimi zorunlu olmaktan çıkarma	31	1
Bu konuları fakültede ders olarak okutma	66	1

Tablo 7’de katılımcıların en çok “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” (f:100) teması kapsamında önerilerde buldukları ve bunların başında “Öğrencilere karşı samimi, sabırlı ve sevecen olma” (f:14), “Davranışın nedenini araştırarak çözmeye çalışma” (f:12), “Öğrenci merkezli/katılımlı eğitim yapma” (f:11) ve “Etkili sınıf yönetimi stratejileri kullanma” (f:11) şeklindeki önerilerin geldiği belirlenmiştir. 9’ar katılımcı tarafından belirtilen “Öğrenciyi ve okul dışı hayatını (çevresi/ailesi) inceleme”, “Rehber öğretmen ile iş birliği/yönlendirme” ve “Öğrenciyle sorun üzerine görüşme” önerileri de sık belirtilen görüşler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin “Okul İdarelerine Yönelik Öneriler” (f:43) temasında en çok ifade ettikleri öneri “İdare -öğretmen-veli- (öğrenci) iş birliği” (f:20) olmuştur. Bunun ardından “Disiplin kuralları koyma ve uygulama” (f:8), “Velileri bilinçlendirme çalışmaları yapma” (f:7) ve “Öğrencilere yönelik eğitimler düzenleme (iletişim, çatışma çözme, öfke yönetimi, hedef belirleme, okumanın önemi, ahlak vb.)” (f:4) şeklindeki öneriler gelmiştir.

Öğretmenlerin “MEB’e Yönelik Öneriler” temasında en çok belirttikleri öneriler ise “Öğretmenin itibarını ve yaptırım gücünü artırma” (f:5), “Öğretmenlere hizmet içi eğitim verme” (f:3) ve “Yönetmelikleri düzenleme- yeni yasalar yapma” (f:2) şeklindedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma öğretmenlerin direnç davranışlarına bakış açılarını, direnç davranışları hakkındaki görüşlerini, stratejilerini ve önerilerini incelemek amacıyla çeşitli okullarda görev yapan 70 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin direnç davranışlarına yönelik

algılarının olumsuz olduğu görülmüş ve tüm öğretmenlerin direnç davranışlarını “öğrenmeyi engelleyici davranışlar” olarak gördüğü belirlenmiştir. Öğretmenler, sınıftaki öğretimi baltalama, öğretmene/otoriteye direnç gösterme ve okul yaşamına/kurallara uygun olmayan davranışlar gösterme temaları altında toplanan çeşitli davranış biçimlerini, öğretimi engelleyici davranışlar çerçevesinde açıklamışlardır. Benzer bulgular Sarı (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Sarı'nın çalışmasına katılan öğretmenlerin de sınıflarında en sık karşılaştıklarını belirttikleri direnç davranışları, öğretmen otoritesine direnme, söylediklerini dikkate almama, öğretmene ve arkadaşlarına düşmanca tavırlar sergileme temaları altında yer alan, öğretim sürecini sekteye uğratabilecek nitelikte davranışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerin sergilediği direnç davranışlarını öğretim süreci üzerindeki olumsuz etkisi bakımından böylesine vurgulamış olmaları, öğrenme sürecinin etkililiği konusunda ciddi kaygılar taşıdıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Öğretim sürecini baltalamakta olan direnç davranışları, öğretmenlerin dikkatle ele alarak, anlaması, analiz etmesi ve en uygun müdahale stratejilerini geliştirmesi gereken birer öğrenme engeli olarak görülmektedir. Moore (2007), öğretmenlerin direnç ile öğrenme arasındaki bağlantıyı iyi anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin direnç davranışlarına yönelik açıklamaları da bu bağlantıyı kavradıklarına ve bu nedenle öğretim sürecinin etkililiği bakımından endişeler taşıdıklarına işaret etmektedir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenci direnç davranışlarını birer problem olarak ele aldıkları dikkate alındığında, etkin bir problem çöze sürecinin izlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu süreçte izlenecek ilk adım, problem olarak görülen davranışın kaynağını belirleyerek iyice anlamaya çalışmak olmalıdır. Katılımcılara, problem olarak gördükleri direnç davranışlarının kaynakları sorulduğunda verdikleri yanıtların başında aile ve çevre gelmektedir. Ardından öğrencinin kendisini, okulun disiplin sistemini ve eğitim programını direnç davranışlarından sorumlu tutan öğretmenler, öğrencinin kendisinden de kaynaklanmış olabileceğini göz ardı etmişlerdir. Benzer sonuçlar Sever (2012) tarafından da bulgulanmıştır. Sever'in çalışmasına katılan öğretmenler de öğrencilerini direnç davranışı göstermeye iten kaynakları belirtirken öncelikle aile, öğrencinin kendisi, çevrenin etkisi, yetersiz dinlenme gibi faktörleri sıralamış, ardından öğretmenden söz etmişlerdir. Alanyazındaki başka çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Argon ve Sezen-Gültekin, 2016; Kearney, Plax & Burroughs, 1991; Seidel & Tanner, 2013; Sarı, 2017). Burada öğretmenlerin soruları yanıtlarken sosyal beğenirlik kaygısına kapılmış olabileceği ihtimali dikkate alınmalı ve bu sınırlılık nedeniyle bulgular yorumlanırken dikkatli olunmalıdır. Çünkü alanyazında, öğrencilerin direnç davranışları göstermelerinde öğretmenin de önemli bir faktör olduğunu vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Chory-Assad (2002) ve Chory-Assad ve Paulsel (2004), sınıf ortamını adil algılayan öğrencilerin, öğretmenlerine karşı düşmanca davranışları veya diğer direnç davranışlarını gösterme eğilimlerinin sınıfı adaletsiz algılayan öğrencilerden daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmalar, öğrencileriyle iyi ilişkiler kuran öğretmenlerin daha az dirençle karşılaştıklarını göstermektedir (Chory-Assad, 2002). Bu bulgulara dayanarak, direnç davranışlarının kaynakları arasında öğretmenin de ele alınması gerektiği söylenebilir. Nitekim bu çalışmaya katılan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları direnç davranışlarını, “Öğretime ve öğretmene yönelik direnç” teması altında açıklamış olmaları da bu kanıyı desteklemekte ve bazı öğrencilerin öğretmenlerine yönelik içsel bir öfke duymakta olabileceklerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin, karşılaştıkları öğrenci direnç davranışları karşısında izledikleri stratejiler incelendiğinde, ilk sırada öğrenciye yönelik stratejileri, ardından iş birliği ve destek stratejilerini, üçüncü sırada ise davranışa yönelik stratejileri kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Burada da öğretmenlerin direnç davranışlarının kaynakları arasında öğretmeni görmemiş olmaları doğrultusunda, kendilerine yönelik stratejiler geliştirmeye de gereksinim duymadıklarını düşünmek mümkündür.

Bunu yanı sıra öğretmenlerin başvurdukları stratejiler dikkatle incelendiğinde, ana temaların altında ifade ettikleri çeşitli stratejilerin de genellikle öğrenci davranışlarını düzeltmeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu stratejilere genel olarak bakıldığında, direnç davranışlarına müdahalenin, sıradan problem davranışlarına müdahaleden çok farklılaşmadığı söylenebilir. Koyuncu (2017) da direnç davranışları ile ilgili çalışmaların son yıllarda sınıf yönetimi çerçevesinde ele alındığını ve bu çerçevede uygun stratejiler geliştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğrenci direncine müdahalede çeşitli stratejilerin kullanılacağı belirtilmektedir. Wells, Jones ve Jones (2014), “motive edici görüşme modeli” (motivational interviewing) ile öğrencilerin davranışlarının nedenini sorgulamadan, durumu kabullenme ve yapıcı çabalar eşliğinde yapılacak görüşmeleri önermişlerdir. Gjesfeld (2014) ise öğrenci direncinin, dirence yönelik farkındalığı olan, dirençle uyumlu ve dirence karşılık olabilecek bir öğretim yöntemi olan empatik öğretim yoluyla etkili bir şekilde ele alınmasını önermektedir. Sever ve Güven (2014) de her öğrencinin farklı direnç davranışları gösterdiklerini ancak bu davranışların uygun öğretim yaklaşımları ile olumlu olarak değiştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Çalışmada öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru da direnç davranışlarıyla karşılaşmaları durumunda öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları düzenlemelere ilişkindir. Öğretmenlerin direnç davranışlarıyla karşılaştıklarında “oturma düzenini değiştirme, olumlu sınıf atmosferi yaratma, dersin işlenişini değiştirme/düzenleme, dersi eğlenceli/ilgi çekici hale getirme, vb” çeşitli düzenlemeler yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan öğretmenlerin direnç davranışlarıyla karşılaştıklarında sınıf atmosferini olumlu etkileyebilecek şekilde düzenlemeler yaptıkları görülmüştür. Bu bulguya dayanılarak, öğretmenlerin direnç davranışlarına yönelik belli bir farkındalığa sahip oldukları ve zaman zaman öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerine uygun düzenlemeler yaparak daha elverişli sınıf ortamları oluşturmaya çalıştıkları söylenebilir.

## Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonucunda öncelikle öğretmen adaylarına üniversitede direnç davranışları konusunda eğitim verilebilir, öğretmen adaylarında bu konuda bir farkındalık oluşturulabilir.
2. Öğretmenlerin direnç davranışlarıyla karşılaştıklarında nasıl bir yol izlemeleri gerektiği, davranışa ve öğrenciye nasıl bir tepki vermeleri gerektiği ile ilgili stratejik bir plan hazırlanabilir.
3. Rehber öğretmenler velilere, öğrencilere ve öğretmenlere direnç davranışları hakkında bilgilendirme çalışmaları yapabilir. Özellikle velilerle iş birliği içinde olabilir.
4. Bu çalışma, Adana ilinde merkez ilçelerde bulunan ortaokullarda görev yapan 70 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve illerinde daha büyük örneklerle, nicel ve nitel yöntemlerle, farklı kademelerdeki öğretmenlerle benzer çalışmalar yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Alpert B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(4), 350-366.
- Argon, T., & Sezen-Gültekin, G. (2016). Pedagogical formation students' resistance behaviors towards teaching-learning processes and their moral maturity. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A), 16-21. DOI: 10.13189/ujer.2016.041303
- Burroughs, N.F., Kearney, P. & Plax, T.G. (1989). Compliance-Resistance in the college students. *Communication Education*, 38, 214-229.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 05.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- Çakır, S. G. (2015). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among Turkish pre-service teachers. *Learning and Individual Differences*, 40, 170-175.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50, 58-77.
- Chory- Assad, R., M. & Paulsel, M., L. (2004) Classroom justice: student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness, *Communication Education*, 53:3, 253-273, DOI: 10.1080/0363452042000265189
- Gjesfjeld, C. D. (2014). Meeting Student Resistance with Empathic Teaching in the College Classroom. *Gausius*, 2, 1-8. <https://gausius.weebly.com/gjesfjeld---empathic-teaching.html>
- Goodboy, A. K. & Bolkan, S. (2011). Leadership in the college classroom: the use of charismatic leadership as a deterrent to student resistance strategies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 4-10.
- Eroğlu, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Burroughs, N. F. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40(4), 325-342.
- Koyuncu, B. (2017). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin derslere yönelik direnç davranışlarının yordanması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1071-1090.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Moore, H. A. (2007). Student resistance in sociology classrooms: Tools for learning and teaching. *Sociology Department, Faculty Publications* 88, 28-44. <http://digitalcommons.unl.edu/sociologyfacpub/88> 31 ocak 2019
- Sarı M., "Öğretmen algılarına göre ilkököl öğrencilerinde direnç davranışları: Sessizce planlanan meydan okuyuşlar", 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, 26-28 Ekim 2017, vol.1, pp.644-645, Marmaris, Muğla
- Sever, D. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci dirençlerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sever, D. & Güven, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci dirençlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1583-1605.
- Seidel, S. B. & Tanner, K. D. (2013). "What if students revolt?"—Considering Student Resistance: Origins, Options, and Opportunities for Investigation. *CBE—Life Sciences Education*, 12, 586-595.
- Spaulding, A. M. (1995). *A qualitative case study of teacher-student micropolitical interaction: The strategies, goals, and consequences of student resistance*. Paper presented at The American Educational Research Association Annual Conference, San Francisco, 18-22.
- Şimşek, A. (2015). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı) içinde (s. 80-106). Eskişehir: Anadolu Üniversite Yayınları.

- TDK (2018). Türkçe Sözlük. Direnç. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b2d6247df4c86.58783982](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b2d6247df4c86.58783982). Erişim tarihi: 23.06.2018.
- Wells, H., Jones, A., & Jones, S. C. (2014). Teaching reluctant students: using the principles and techniques of motivational interviewing to foster better student–teacher interactions. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 175-184. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2013.778066>.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 235-251.

## Student Resistance from the Eyes of Teachers: Opinions, Strategies and Recommendations

Emine Yıldız<sup>1†</sup>, Mediha Sarı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education

<sup>2</sup>Cukurova University

### Extended Abstract

**Introduction:** The concept of resistance, which stands for endurance, “strength of opposition, withstanding” (Turkish Language Association [TDK], 2018) and “Student's opposition behavior towards education and training activities at school) (Yüksel, 2003, p.237), manifest itself in education as in every field. Resistance behaviors in education are planned, systematic and deliberate reactive behaviors that students exhibit to their teachers, friends, lessons and the current environment in the learning-teaching process. If the behavior is aforesought and planned, and if it is done purposely and continuously, then it is called as resistance behavior (Erickson, 1984, cited in Yüksel, 2003: 237; Yüksel, 2003). Alpert (1991) states that even behaviors such as pre-planned silence and mumbling, which carry a message, can be considered among resistance behaviors.

Researchers classified resistance behavior in different ways. Spaulding (1995) distinguishes resistance behaviors as passive and aggressive resistance. Behaviors such as interrupt, postpone are called passive resistance and behaviors such as splitting the course flow and protest are called aggressive resistance behavior. As to Burroughs, Kearney and Plax (1989), they defined resistance as constructive and destructive behavior.

The general aim of this study is to determine the resistance behaviors in the school environment encountered by teachers working in secondary schools and to find out what strategies they follow against these behaviors and to obtain their solution offers.

**Method:** This study is a qualitative study employed in the phenomenological pattern in order to examine the perspectives of secondary school teachers' attitudes towards resistance behaviors. Information on the Working group, data collection tool, data collection and analysis are given under this heading.

**Results:** It was observed that teachers frequently talk about behaviors that hinder the learning-teaching process while explaining their opinions about resistance behaviors. In the analysis on the opinions of the teachers it was determined that the most frequent opined theme was “Undermining Teaching in the Classroom” (f: 50).

The findings suggested that the most common student behaviors stated by teachers are “Dealing with irrelevant things in the lesson (Playing games, singing, talking to friends, etc.)” (f: 23), and the most frequent strategies teachers follow are “Interviewing with the student, making explanations, trying to persuade” (f: 41).

After encountering student resistance, it was detected that the most frequent regulation that teachers implement in the learning-teaching processes of their lessons is “Changing the seating order” (f: 14).

It was determined that the participants made suggestions under the theme “Suggestions for Teachers” (f: 100) and “Being sincere, patient and caring towards the students” (f: 14) is the foremost recommendation.

**Conclusion:** As a result of the study, it has seen that teachers' perceptions about resistance behaviors were negative and 73 teachers perceived resistance behaviors as “behaviors intercept learning”. The most frequently

<sup>†</sup>Corresponding Author: Emine YILDIZ, Köklüce Secondary School, Yüreğir, Adana, [emineyildizz@gmail.com](mailto:emineyildizz@gmail.com)



encountered resistance behaviors in their classrooms that the teachers stated who participated in the study of Sarı (2017) were also behaviors that will interfere with the teaching process partaking under the themes of resistance to teacher authority, ignoring what the teachers say, exhibiting hostile attitudes to the teacher and his/her friends.

Regarding that teachers consider student resistance behaviors as a problem, it can be said that an effective problem-solving process should be followed. The first step to be followed in this process should be trying to understand the source of the behavior that is perceived as a problem. When respondents are asked about the sources of resistance behaviors that they perceive as problems, the family and the environment come in the lead of their responses. When the teachers who participated in the study of Sever (2012) stated the sources that led their students to exhibit resistance behavior, they primarily listed factors such as family, student himself/herself, influence of environment, inadequate rest and then they made mention of the teacher.

The findings show that teachers made various arrangements as “changing the seating pattern, creating a positive classroom atmosphere, changing/editing the lesson practices, making the lesson fun/interesting etc. when they faced resistance behaviors. Based on this finding, it can be said that the teachers have certain awareness towards resistance behaviors and they occasionally try to create more favorable classroom environments by making appropriate arrangements for their students in learning-teaching processes.

**Key words:** Resistance behaviours, Student resistance, Secondary school, Teacher, Student.



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **Parents' Educational Expectations: Does It Matter for Academic Success?**

**E.Nihal Lindberg<sup>1</sup>, Erdal Yıldırım<sup>2</sup>, Özlem Elvan<sup>3</sup>,  
Dürdane Öztürk<sup>3</sup>, Serpil Receptoğlu<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Kastamonu University

<sup>2</sup>Aksaray University

<sup>3</sup>Ministry of National Education

#### **To cite this article:**

Lindberg, E.N., Yildirim, E., Elvan, O., Ozturk, D. & Receptoglu, S. (2019). Parents' educational expectations: Does it matter for academic success?. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 150-160. Doi: 10.33710/sduijes.596569

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## Parents' Educational Expectations: Does It Matter for Academic Success?\*

E.Nihal Lindberg<sup>1†</sup>, Erdal Yıldırım<sup>2</sup>, Özlem Elvan<sup>3</sup>, Dürdane Öztürk<sup>4</sup>, Serpil Recepoğlu<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Kastamonu University

Orcid ID: 0000-0003-4028-8742

<sup>2</sup>Aksaray University

Orcid ID: 0000-0002-8726-5903

<sup>3</sup>Ministry of National Education

Orcid ID: 0000-0002-1357-966X

<sup>4</sup>Ministry of National Education

Orcid ID: 0000-0003-0177-6620

<sup>5</sup>Kastamonu University

Orcid ID: 0000-0002-4189-4456

Received: 25/07/2019

Accepted: 19/11/2019

### Abstract

Previous studies showed that high parental expectations are linked to student motivation to achieve in school, social resilience, aspirations to attend college, high grades, to achieve high scores on standardized tests, and persist longer in school. Adding to these direct effects, parent expectations have been stated as affecting student outcomes indirectly through parental beliefs and perceived efficacy in providing academic support to their children. In this study, it was aimed to examine the parental expectations of their youths' academic success and future educational career. Thirty-five mothers and 15 fathers whose children were in the eighth grade were interviewed. In the semi-structured interview, fifty parents were asked the factors affecting their expectations, if they share their expectations with their youths, if there are any differences between parents' and youths' own expectations. Thematic analysis technique was applied to the transcribed data. The results showed that although there were differences between expected and current situation of academic success of youths, parents mentioned their expectation that their youths' academic success will be good because of the youths' own ability or effort. On the other hand, parents' expectation is not based on the current situation of the youth's academic success but based on the parents' aspiration.

**Key words:** Academic success, Parental expectation, parental aspiration, educational career of youths

### INTRODUCTION

In literature, academic achievement is often related to variables such as school grades and exam results (Neuenschwander, Vida, Garret, & Eccles, 2007; Phillipson & Phillipson 2007), level of education to be graduated (Jacobs & Harvey, 2005; Phillipson & Phillipson 2007), and the child's performance in the classroom. Besides, intelligence (Rohde & Thompson, 2007), intrinsic motivation for success (Steinmayr & Spinath, 2009), students' own goals or expectations for the future (Walkey, McClure, Meyer, Weir, 2013), and contextual factors including family, teachers, and peers have an impact on academic achievement. In addition, the importance of variables related to parents in the academic achievement of students in all levels of education is indisputable. For example, PISA 2015 results suggest that the most important variables related to success are the ones related to family

\*Preliminary data of this study was presented 14<sup>th</sup> Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, 3-6<sup>th</sup> September 2014, İzmir, Turkey.

†Corresponding Author: E.Nihal Lindberg, Kastamonu University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, Turkey. E-mail:ahioglu@kastamonu.edu.tr, nihal@lindberg.im

(MNE, 2016). The socio-economic level of the family (Dandy & Nettelbeck, 2002; Davis-Kean, 2005), parents' level of education (Davis-Kean, 2005), parenting styles (Murray, 2012), the level of parental participation (Davis & Sexton, 2009; Jeynes, 2007), their role activity and self efficacy beliefs about involvement (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, & Clossen, 2005) are also important in academic success. The role of parental expectations for the children academic success is considered as one of the important variables in today (Baofeng Wang, 2004; Davis-Kean 2005; Neuenschwander et al., 2007; Patrikakou, 2008; Pearce 2006; Phillipson & Phillipson 2007; Rutchick, Smyth, Lopoo, & Dusek, 2009; Yan & Lin, 2005).

Academic expectation is defined as parents' realistic beliefs or judgments for their children's future success, such as school grades, attending a university (Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier, 2001). However, some researchers explain it based on expectations for the children's current academic performance and also predictions about the children's abilities (Carpenter, 2008; Yamamoto & Holloway, 2010). Carpenter (2008) defines parental expectation as parents' views on their children's future success. He also notes that it is different from parental aspiration. Accordingly, parental expectation reflects the parents' own aspiration for the level of future success rather than their expectations for potential future success of the child. Parental expectations can be affected by parents' ethnicity (Yamamoto & Holloway, 2010), socioeconomic status (Mistry et al., 2009; Stull, 2013), educational status (Daymaz, 2012; Rätty, Leinonen, & Snellman, 2002), the child's gender (Jacobs et al., 2005) and previous success of the child (Neuenschwander et al., 2007).

Fan and Chen (2001) and Jeynes (2007) reported that parental expectation was the greatest impacting parenting variable for academic achievement. Besides, the literature suggests that children whose parents have higher expectations secure higher grades than those in the other group. They also perform better on standardized tests and are more likely to pursue higher education (Baofeng Wang, 2004; Davis-Kean 2005; Patrikakou, 2008; Pearce 2006; Rutchick et al., 2009; Yan & Lin, 2005). High parental expectations also positively influence children's motivation for success at school, social resilience, and the willingness to continue to university (Jacobs, Davis-Kean, Bleeker, Eccles, & Malachuk, 2005; Kirk, Lewis-Moss, Nilsen, & Colvin, 2011). Literature explain the effect of parental expectation on academic success in relation with parental participation and their education-oriented communication with the child. Accordingly, parental expectations influence parental participation in home-based activities such as homework and in school-based activities such as their support for classroom and school activities, their willingness and attitudes toward creating a home environment and conditions that support school work, and whether they communicate with their children on their expectations and goals regarding the future (Fan & Chen 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005; Jeynes 2003; Mistry et al., 2009). Parental participation is important because they enable communication and sharing that help both the child and the parents to create more realistic expectations about the child's future. Sharing aspirations and expectations influence positively the child's motivation toward learning and studying as well as their career plans (Davis-Kean 2005; Jacobs et al., 2005; Kirk et al., 2011). However, Hao and Bonstead-Bruns (1998) suggest that the most important factor is the harmony between parents and children's expectations. The harmony implies a realistic mutual understanding shared by parents and the child, which is formed on the basis of the academic achievements. They indicate that behaviors such as offering financial resources to support higher academic goals, being a role model for success, supporting the child's individual goals, and rewarding the child's efforts for success positively influence the harmony between parents' expectation and the child. The parental involvement through such interactions will positively contribute to the relationship between the child and the parent as well as the parental participation (Epstein, 2016). As it was mentioned above, such a relationship based on effective sharing will support both the likelihood of harmony between and increase in parents' and children's expectations about the child's future academic career (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). As it is shown below, parent expectations have been stated as affecting student outcomes both directly through interactions with their children and indirectly through parental beliefs and perceived efficacy in providing academic support to their children. Although parental effect on academic achievement was examined through variables such as parents' educational and/or socioeconomic status, parenting styles, parental involvement, there are relatively few studies addressing the factors exhibiting parents' expectations. On the other hand, it was not encountered any study on the subject in Turkish literature.

## Aims of the Study

The study examines the parental expectations of their youths' future education in general. The research questions are as follows:

- 1- What are the parental aspiration and expectations about their children's education for current year and for the future?
- 2- What is the matter of sharing of these academic expectations of parents with the children?
- 3- What are the similarities and differences between the expectations of parents and children about the academic future?

## METHOD

A qualitative phenomenological approach which focused on the "meaning" of the observable characteristics, rather than the characteristics themselves was adopted in this study. Thus, it deals with how the meaning of an observed reality evolves and changes, how and when subjective evaluations can be described as "objective meanings," and how people adapt these into their own reality (Flick, Kardorff, & Steinke, 2004).

## Participants

It was aimed to reach as much and various participants as possible. On the other hand, to obtain better understanding on the variables, it was reached participants living in socially and culturally more traditional societies. Therefore, the participants are from different cities at middle Anatolian and Southern part of the country. Fifty parents whose children were in the eighth grade were interviewed. The gender of the participants' children was matched due to the likelihood of changing expectations based on the child's gender. Further, the mean age of the participants was 40.56. The mean number of children in the families was 3.08. Other demographic information of participants was presented in Table 1.

Table 1. Demographic indicators of participants

Indicators	f	%
Parental Status		
Mother	35	70
Father	15	30
Education		
Not literate	2	4
Primary school drop-out	1	2
Primary school	17	34
Secondary school	2	4
High school	17	34
University	11	22
Occupation		
Housewife	21	42
Teacher	10	20
Academics	6	12
Farmer	5	10
Craftmen	3	6
Civil Servant	5	10

## Measures

The data was gathered through a semi-structured interview form. After defining the variables of the study, as many questions as possible linked to the variables was written. The questions were examined

whether they have direct relation with the aim, support the conceptual structure of the form or they are researchable. Further, the form was structurally examined in terms of order of the questions and their grammatical features. Finally, the form was delivered to five professionals who have a Doctorate degree at Psychological Counseling and Guidance, Educational Psychology or Social Sciences Education. Some questions were modified to enhance or strengthen the form or new questions were added in this process. As a result, a five-item interview form was obtained. In the form, parents were asked about their children's academic achievement, their aspiration and expectation for their children's education, whether they share their expectations with their children, and, if they did so, whether there was a difference between children's own expectation and theirs. The year-end school grade point of children was obtained from their school.

The interviews were conducted by four interviewers. To avoid possible researcher biases, the aim of each question in the form was discussed to reach a common understanding. Besides, each interviewer conducted and recorded a pilot interview because of ensuring that the form works properly and creating a common sense among interviewers for data gathering process of the study.

### Data Analysis and Reliability

Thematic analysis technique was used to analyze the data. The technique is used to describe, analyze, and report themes within the data. The aim of the method is to discover the data by organizing rich details into the smallest details (Braun & Clarke, 2006). Initially, the records were read by the coders in order to become familiar with the data. Then, remarkable descriptions related to the aims in the data set were coded under general themes by coders separately. Each themes were discussed in order to reach a common definition for them. After an agreement on them, the data was read on question basis to reach in-vivos. In –vivo codes are based on interviewees' use of words. The in-vivos defined by coders separately were reviewed in four group session in order to reach an agreement. Then they were redefined within their own context and named to be summarized in the findings. The coefficient for reliability between coders was used in order to exhibit the validity of the coding process. In calculation of the consistency percentage between four coders, the formula defined by Miles and Huberman (1994:pp. 64) was applied and the reliability coefficient between the coders was calculated as 0.81.

## RESULTS and DISCUSSION

The data was analyzed under three general themes, “the expectations about academic success,” “the aspirations and expectations about the maximum level of education to be attained,” and “the status of sharing those expectations with the child.”

### 1. Expectations about Academic Success

The parents' responses on their children's previous year success and their expectations for year-end success were analyzed under four subcategories. The category of “very good” is created for the responses such as “close to 100 % success” and “high mean grades” by the participants. The category of “good” includes factors such as receiving a “B-grade certificate,” and “70 % success.” The category of “bad” includes descriptions such as “low mean grades.” Final category is named as “I don't know” which means participants do not have any opinion about the question. The results are given below.

Table 2. Parental expectation for success and children's year-end grades

Category	Achievement status in the previous year		Expected achievement status at the end of this year		Mean year-end success of children	
	f	%	f	%	f	%
Very good	13	26	14	28	20	43
Good	33	66	30	60	15	30

Bad	4	8	3	6	11	19
I do not know	-	-	3	6	4	9
Total	50	100	50	100	50	100

As in Table 2, most of the participants (66%) stated their children's success in the previous year as "good." In addition, they indicated the expectation for children's GPA will be "good." However, 43% of the children reached a "very good" GPA of 85–100 points. This result indicates that the parental expectations were relatively lower than the children's year-end success. There are some possible explanations of this result such as inadequate or limited information that parents' have about the grading system at school, the knowledge and skills each child should acquire to be successful in the courses. Literature revealed that parents specifically who has children at primary education have lack of information about what their children learn or will learn at school; moreover, at times information requests in this regard by parents were seen to have been rejected by teachers (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Lindberg, 2013; Ünal, Yıldırım, & Çelik, 2010). However, Epstein (2016) and Hoover-Dempsey and Sandler (2005) stated that informing parents about the curriculum, the knowledge and skills required for each courses increases parental participation. As mentioned earlier, parental participation is influential on developing more realistic expectations and influence children's academic success.

The participants were also asked their casual explanations for the success or failure of their children. The responses were analyzed separately for success and failure. The category of "child-related reasons" includes reasons, such as the failure to do the homework, to attend the courses, reaching puberty. The category of "family-related reasons" includes definitions about the socio-economic level of the family, their living environment, parental attitudes. The "school- and courses - related reasons" category is about the specific characteristics of the school/teachers/courses, the educational methods applied in the school. Final category was for the answer "I don't know". The results are in Table 3.

Table 3. Casual explanations for success and failure

Category	Reasons for Success		Reasons for Failure	
	f	%	f	%
Child-related reasons	17	26.57	33	58.92
Family-related reasons	3	4.69	2	3.58
School-, Teacher-, and Course-related reasons	42	65.62	13	23.22
I do not know	2	3.12	8	14.28
Total	64	100	56	100

Most of the parents explained the success of their children with school- and course-related reasons (65.6%) but the failure with child-related reasons (58.9%). One of the participants explained the reason of success as follows;

*"He loves his teacher and he studies hard because he does not want to disappoint him"*  
(Mother, Housewife,39).

In addition to literature highlighting the importance of the family-related variables in student achievement (Daymaz, 2012; Mistry et al., 2009; Rätty et al., 2002; Stull, 2013), the result show that children's academic success will increase in parallel with the psychological, social, and academic support provided by the school and teachers. This result can also be explained by the level of parental education. Majority of the participants was the primary school graduates (n = 17). Combined with the middle school and high school graduates, the number of parents in the non-university graduate group increased. Hoover-Dempsey et al. (2005) argued that parents' perceptions of self-competence as related to contributing to their children's education decreases as their levels of education decrease. Therefore, they tend to transfer all responsibility for school activities to the teachers and schools

(Hoover-Dempsey et al., 2007; Kaya & Bacanlı, 2016). Moreover, literature revealed that parents with lower education levels consider teachers as the most important authority and so give the responsibility of children's education to the teachers (Lindberg, 2013; Ünal et al., 2010).

Majority of parents who participated in this study explained the reasons for their children's failure with child-related reasons. One of the participants said

*"the previous year was better than this year. This year his grades are dropping because he reached puberty, and he thinks he knows everything... He watches himself in the mirror, tries to make girlfriends."* (Father, Academic,45).

It is considered that there might be two reasons for the results. The main reason is that the participants' children developmental stage. Literature shows that developmental features such as searching identity and seeking independence accompanied by rapid bodily changes during adolescence may negatively affect academic success together with the family, school and peer group related other factors (Wang & Fredricks, 2014). Another explanation is related to the respect for authority, which is specific to traditional Asian cultures. Accordingly, it seems safer and more acceptable to hold the child's individual factors accountable for the child's failure, rather than the teacher, school, or environmental factors (Fleischmann & de Haas, 2016).

## 2. Parental Aspirations and Expectations about the Highest Level of Education to be Attained by the Child

The results of the analysis on parental aspiration and expectation for their children are remarkably similar. The results is shown in Table 4.

Table 4. Aspired and expected highest level of education

Category	Aspired Highest Level of Education		Expected Highest Level of Education	
	f	%	f	%
High school	3	6	9	18
Undergraduate	25	50	32	64
Graduate	22	44	3	6
I do not know	-	-	6	12
Total	50	100	50	100

Accordingly, the majority of parents aspire their children to complete at least higher education, and their expectations support their aspirations. A mother expressed her determination in this regard saying,

*"I mean, it's not a matter of if...He will graduate from a university... I say, university! If I cannot do anything else, I will take him there myself and leave him at the gate... He must go to the university!"* (Mother, Teacher, 39).

The results support the idea that expectations from individuals participating in today's business life are different from those of the past (Chu, Reynolds, Tavares, Notari, and Lee, 2017). Accordingly, having a university degree is considered to be necessary for individuals to have a respectable job and a prosperous future. In fact, the central point emphasized by the media and employers alike is that the first condition for a decent job at any level is having a good educational background.

The parents were also asked about their casual explanation for the responses above. The responses were analyzed under six subcategories. The category of "child-related reasons" includes the aspirations to be successful, the child's aspirations to continue with higher education, regular studying habit, and clear and precise goals for the future. The category of "finding a job" consists of causal answers such as having difficulty in finding a job without a university degree, having to gain financial independence, and having a decent job. The category of "family characteristics" is based on causal explanations including the family's belief that the child will be successful, the family's socioeconomic level, parents' regrets about their own education, and their failures. The category of "socio-cultural environment" includes the socio cultural values regarding with achieving a status that



is accepted and respected by the society. The category of “educational system” includes causal explanations such as exams, evaluation criteria, and the duration of compulsory education in the educational system. Final category is “I do not know”. The results are below.

Table 5. The reasons for the aspiration and expectation for highest level of graduation

Category	Child-related reasons	Finding a job	Family characteristics	Socio-cultural environment	Structural characteristics of the educational system	I do not know	Total
f	28	8	12	3	3	4	58
%	48.28	13.80	20.68	5.17	5.17	6.90	100

As noted earlier, majority of the participants (64%) stated that they expect their children to attain at least university-level education. The reason for this expectation is mostly explained by child-related reasons. In this respect, because children are willing to continue higher education, they study in a planned manner and set clear goals for the future. Literature suggests that higher involved parents have higher expectations about their children’s success (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). In the case of adolescent students, home-based parental involvement is argued to have more significant effects (Hill & Tyson, 2009). Home-based involvement implies setting up relationships based on the principle that the child’s willingness to become independent is satisfied without compromising his or her need for guidance, as well as the relationship between the parent and the child with regard to the child’s school activities and support for schoolwork. Such relationships are important because they offer information to parents about the child’s needs, aspirations, anticipations, strengths, and weaknesses (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). This study claims that parents’ expectations about their children’s future may be affected by such interactions.

In this study, parents stated that the most important determinant of academic achievement was the school the child was educated in, the teacher, and the courses (65.62%); although, they explained their aspirations and expectations regarding the highest level of education to be attained as an important factor in academic success through child-related reasons (48.28%). In a sense, while the factor that determines the level of education parents aspire the child to attain is the child himself; the determinants of the academic achievement required for the child to continue or complete the current level of education are explained by factors related to the school. The result can be explained in different ways. First, parents’ expectations about their children’s education may vary in relation to the near and distant future. Thus, while parents in this study mostly used external variables when expressing their expectations about their children’s success at the current level, which is a close target, they are more likely to use child-related factors (such as the current success level, attitudes toward the courses, learning, and school) when describing expectations about a more distant target (such as the highest level of education). The second possible explanation is related to the success of the participants’ children at the educational level they are currently attending. Majority of parents in this study defined their children’s year-end success in the previous and current year as good. Research indicates that expectations of those parents whose children who get high grades are also high (Baofeng Wang, 2004; Davis-Kean, 2005). Therefore, parents of children with good and very good achievement scores at the current level of education may believe current levels of success as a basis while expressing their expectations that their children will at least be a university graduate in the future.

However, it is considered that parents’ reasons for taking the factors related to the school, teachers, and courses can be explained by a different set of variables, such as their children developmental stage. Participants children were approximately 12–13 years old. Although some physical changes may have begun by this age, they are still considered as child rather than adolescent. Thus, parents may take variables related to school, teachers, and courses, which are important resources for the

education and success of children, as basis for children's success rather than their characteristics. The literature suggests that parents visit schools of primary and secondary school children more often and frequently interact with teachers on issues related to their children's education, but this decreases noticeably during high school (Epstein, 2016). Supporting this finding, parents may have emphasized the variables related to school, teachers, and courses in this study as well.

### 3. Sharing Expectations with the Children

The last theme was about sharing expectations with children. Majority of parents (94%) stated that they shared their expectations with their children whereas only three participants did not. Studies have suggested that parents' realistic aspirations and expectations about their children's education and future positively influence their learning and academic success as well as help them set future goals (Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Jacobs et al., 2005; Kirk, et al., 2011). In addition, parents' sharing their expectations with their children contributes to the relationship between the child and parents, and to the creation of an environment that allows the child to be motivated to meet these expectations (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). One of the participants attributed "reasons specific to the educational system" for her reason for not sharing her expectations and aspirations with her child. She stated that

*"Uncertainty... You tell me how I should guide my child in such uncertainty! Should I ask him what she wants to be, set goals and then give him anxiety? Cause him stress? I did not say anything because I was afraid of misguiding him. This is the reality in Turkey." (Mother, Teacher, 45)*

The participants sharing their expectations and aspirations with their children were also asked about their children's reaction to this. The results are showed in Table 6.

Table 6. Child's reaction to parental sharing for expectations and aspirations

Child's Expectation							
Category	Professional Goal	Academic Goal	Attitudes Toward School and Learning	Children's Personal Characteristics	Parental Attitude	Indecisive	Total
f	9	18	18	7	4	3	59
%	15.2	30.5	30.5	11.9	6.9	5.0	100

Children's most common reaction expressed by the parents was to talk about their own academic goals (30.5%) or their general attitudes toward school and learning (30.5%). One of the mothers described it as follows:

*"He said that I always want to go him higher. He told that he had his own goal and accused me not to ask his goal. He said that he will be an emergency medical technician, not a doctor as I want." (Mother, Civil Servant, 37).*

Another parent described as follows:

*"He says that I should be more thoughtful of him, that I don't know how difficult it is to study now. He says they are always racing from the school to private courses and he is tired and bored of racing. That's all he says." (Mother, Civil Servant, 40).*

Finally, we asked parents whether there was any difference between the child's future academic expectations and aspirations from theirs. There were 52% parents who stated that there was no difference between their expectations while 48% said that there was a difference. When asked about the difference, 83.3% of the parents stated that their expectations and aspirations were higher than those of the child's. One of the participant described the difference between the child's expectations and hers as follows:

*"I can not tell you how many things I expect from Emre... How many positions I think are fit for him! I want to see him in the chair of the Prime Minister. I can see him there... But he wants to be a hotel manager or a hairdresser." (Mother, Housewife, 42).*

Hao and Bonstead-Bruns (1998) have stated that the mismatches between the child and parents have a great impact in the decline of success, even if the socio-economic level of the family is under control. It was stated that the main reason for the incompatibility between parents and the child's expectations was the inadequacy of the interactions between them. Accordingly, the interaction between the parent and the child contributes to the child's success by providing more parental involvement (Fan & Chen 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005; Jeynes, 2003; Mistry et al., 2009).

Besides, there are two possible reasons as to why the expectation of parents could be higher than the expectations of the child. The first is that parents want their children to reach the social and economic status through education that they have could not. Literature has suggested that parents' own educational background is also one of the important predictors for their children's future prospects (Daymaz, 2012; Rätty et al., 2002). Majority of parents in this study were primary school graduates. Some studies have suggested that the expectations of less educated parents may also be low. However, other studies have yielded opposite results, meaning parents with low levels of education have high expectations for their children. The possible explanations of such findings, which will also support the outcomes of this study, may be the economic, social and cultural structures, values, and beliefs that change with modernization. As mentioned earlier, presently, the most important criteria for success are achieving a high quality of life with a high professional and social status. Some studies (Dandy & Nettelbeck, 2002; Hao & Bonstead-Bruns, 1998) which focus on immigrant families indicate that the expectations of Asian parents are higher than other immigrants in USA and they consider education as a means of salvation from the family's current socio-economic status or a means for gaining a higher one. Although parents' levels of education in this study are low, it is considered that there may be elevated expectations on the basis of a similar acceptance.

## **CONCLUSION and RECOMMENDATIONS**

The results of this study imply that the expectations and aspirations of the parents for their children are highly parallel to each other. Nevertheless, it was shown that, children's year-end grades are higher than their parents' expectation at the beginning of the year. It may be related to the level of parental participation. However, since particularly limited literature regarding with the effects of parental participation and parental expectations on success make difficult to draw detailed conclusions on this issue. For this reason, studies are required to be conducted in this area. Moreover, studies done in this area will not only contribute to those related to academic success, but also ones that aim to identify and prevent reasons behind the high number of school drop-outs in Turkey in recent years, which is more than twice as compared to those across the European Union (Eurostat, 2016).

In this study, parents stated that they aspired and also expected their children to receive a university degree and it appeared that children's are similar. However, the research also indicated that parents' and children's aspirations and expectations were not always matching and that parental expectations were higher than children's own expectations and aspirations for their future. This result was obtained through data collection from a small group and through indirect parental inquiry without any data collected directly from children. Therefore, as it is underscored in literature, there is a need to conduct further studies to determine parents' and children's expectations regarding their future in Turkey, and to investigate factors influencing these expectations in a basic and detailed manner.

The study did not question how and at to what extent parental support, assistance or participation of their children to help them fulfill their expectations. In addition, the study did not examine the variables such as personal experiences of their own education and expectations of their parents about their education. These variables are known to affect parents' expectations about their children. Therefore, it is deemed important to examine these issues in further studies for obtaining information that can contribute to preventive family measures related to current problematic areas such as increasing academic achievement and preventing school drop-outs. Besides, a qualitative research method based on in-depth interviews was used in this study. As mentioned earlier, studies investigating the direct and indirect effects of parental expectations on academic achievement are very limited. Therefore, quantitative research is needed to measure the effects in the indicated direction.

## REFERENCES

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Carpenter, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage and Family Review, 43*, 164–185. doi: 10.1080/01494920802013078
- Chu, S.K.W., & Reynolds, R.B., Tavares, N.J., Notari, M., Lee, C.W.Y. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps. S.K.W. Chu, R.B. Reynolds, N.J. Tavares, M. Notari, C.W.Y. Lee (Eds.) In *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning* (pg.17-32). Singapore: Springer Science+Business Media.
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2002). A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 22* (5), 621-627. doi: 10.1080/0144341022000023662.
- Davis-Kean, P. D. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- Davis-Kean, P., & Sexton, H. (2009). Race differences in parental influences on child achievement. *Merrill-Palmer Quarterly, 55* (3), 285-318.
- Daymaz, S. (2012). *The analysis of the relationship between 7th grade of primary school students' parents' expectations and the test anxiety*. Unpublished Master Thesis, Istanbul: University of Yeditepe.
- Epstein, J. (2016). Parent's reactions to teachers practices of parent involvement. J.L.Epstein (Eds), In *School, Family and Community Partnerships* (pg. 150). PA: Westview Press
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Teachers' and school administrators' views of parent involvement in education process. *Educational Administration: Theory and Practice, 16*(3), 399-431.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1–22.
- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research, 109* (5), 554-565. doi: 10.1080/00220671.2014.994196
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal, 38* (3), 547–582. doi: 10.3102/00028312038003547
- Hao, L., & Bonstead-Burns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education, 71* (3), 175–198.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Clossen, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106* (2): 105-130.
- Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S., & Malachuk, O. (2005). I can, but I don't want to: The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math. In Gallagher, M. Ann, J. C. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (pp. 246–263). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society, 35* (2): 202–218. doi: 10.1177/0013124502239392
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42* (1), 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818
- Kaya, Ö., & Bacanlı, H. (2016). Developing a Model to Explain Perceptions of Parental Involvement to Education. *Hacettepe University Journal of Education, 31*(2), 410-423. doi:10.16986/HUJE.2015014092
- Kirk, C. M., Lewis- Moss, R.K., Corinne Nilsen, C., & Colvin, D.Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations, *Educational Studies, 37*:1, 89-99. doi: 10.1080/03055691003728965
- Lindberg, E.N. (2013). Turkish parents' and teachers' opinions towards parental participation in a rural area. *Middle-East Journal of Scientific Research, 17*(3): 321-328. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2013.17.03.12150
- Miles, B., M., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Ed.). London: Sage Publication.

- Ministry of National Education (General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services). (2016). *International Student Assessment Program: PISA 2015 Evaluation Report*. U. E. Taş, Ö. Arıcı, H.B. Ozarkan, B. Özgürlük (Eds). Ankara. Retrieved from: [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor1.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf)
- Mistry, R., White, E., Benner, A. & Huynh, V. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 826-838. doi: 10.1007/s10964-008-9300-0
- Murray, A. (2012). The relationship of parenting style to academic achievement in middle childhood. *The Irish Journal of Psychology*, 33 (4), 137-152. doi: 10.1080/03033910.2012.724645
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garret, J. L., & Eccles, J. (2007). Parent's expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594–602. doi: 10.1177/0165025407080589
- Patrikakou, E.N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Lincoln, IL: The Center on Innovation and Improvement. Retrieved from <http://www.centerii.org/search/Resources/PowerParInvolve.pdf>
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3),329–348. doi: 10.1080/01443410601104130
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92. doi:10.1016/j.intell.2006.05.004
- Räty, H., Leinonen, T., & Snellman, L. (2002). Parents' educational expectations and their socialpsychological patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 129–144. Retrieved from: [http://blogs.ubc.ca/newproposals/files/2009/03/education\\_parents\\_expectation.pdf](http://blogs.ubc.ca/newproposals/files/2009/03/education_parents_expectation.pdf)
- Rutchick, A. M., Smyth, J. M., Lopoo, L. M., & Dusek, J. B. (2009). Great expectations: The biasing effects of reported child behavior problems on educational expectancies and subsequent academic achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3), 392–413. doi: 10.1521/jscp.2009.28.3.392
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90. doi:10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Stull, J.C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement *Research in Education*, 90 (1), 53-67. doi: 10.7227/RIE.90.1.4
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). Analysis of perceptions of primary school principals and teachers about parents. *Selçuk University The Journal of Institute of Social Sciences*, 23, 261-272. Retrived from: <https://docplayer.biz.tr/31155666-Selcuk-universitesi-sosyal-bilimler-enstitusu-dergisi-23-ali-unal-atila-yildirim-methi-celik.html>
- Walkey, F., McClure, J., Meyer, L., & Weir, K. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology* 38 (4), 306–315. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.06.004
- Wang, D.B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41 (1), 40–54. doi:10.1016/j.ijer.2005.04.013
- Wang, M., & Fredricks, J.A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85 (2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138.
- Yamamoto, Y., & Holloway S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189–214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **The Relationship Between Organizational Justice Perception And Job Involvement In Teachers**

**Muhammed Turhan<sup>1</sup>, Yusuf Celal Erol<sup>1</sup>,  
Murat Demirkol<sup>1</sup>, Tuncay Yavuz Özdemir<sup>1</sup>**  
<sup>1</sup>Firat University

#### **To cite this article:**

Turhan, M., Erol, Y.C., Demirkol, M. & Özdemir, T.Y. (2019). The relationship between organizational justice perception and job involvement in teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 161-173. Doi: 10.33710/sduijes.637366

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## Öğretmenlerde Örgütsel Adalet Algısı İle İşe Duyulan İlgisi Arasındaki İlişki

### The Relationship Between Organizational Justice Perception and Job Involvement In Teachers

Muhammet Turhan<sup>1\*</sup>, Yusuf Celal Erol<sup>2</sup>, Murat Demirkol<sup>3</sup>, Tuncay Yavuz Özdemir<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Fırat Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0003-4077-6471

<sup>2</sup>Fırat Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-8588-3137

<sup>3</sup>Fırat Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-3351-1101

<sup>4</sup>Fırat Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-5361-7261

Geliş Tarihi: 23/10/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 25/11/2019

#### Özet

Çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, işlerine duydukları ilgi düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Örgütsel adalet, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için anahtar görevi görmektedir. Çalışanların işlerine duydukları ilgi ise, işleriyle bütünleşmelerine yardımcı olmaktadır. Elazığ ilinde gerçekleştirilen çalışmada, 390 öğretmen ile örneklem oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Ölçeği ve İşe Duyulan İlgisi Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla işe duyulan ilgi düzeyleri arasında aynı yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapmaları ve hayatlarının önemli bir parçası olarak görmesinde örgütsel adaletin önemli bir rolü bulunmaktadır. Okul içindeki yönetsel eylemlerin adil bir şekilde yapılması, yöneticilerin tüm öğretmenlere eşit mesafede olması, çıkarların dağıtılmasında adalet ilkesinin gözetilmesi öğretmenlerin iş tutumlarına olumlu yansıtacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel adalet, İşe duyulan ilgi, Okul müdürü, Öğretmen.

#### Abstract

In this study, teachers' perceptions of organizational justice, their level of involvement in their job and the relationship between these two variables were examined. Organizational justice is the key to achieving the goals of the organization. Employees' involvement in their jobs helps them to integrate with their jobs. In the study carried out in the province of Elazığ, the sample consisted of 390 teachers. In the research, Organizational Justice Scale and Job Involvement Scale were used as data collection tools. It was found that there was a significant and weak relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their job involvement levels. Organizational justice has an important role in teachers' professional lives while they are doing the profession of teaching fondly and seeing the profession as an important part of their lives. To conduct the administrative actions in the school in a fair manner, to be treated all teachers equally by the school principals, to observe the principle of justice in the distribution of benefits will reflect positively on the teachers' job attitudes.

**Key words:** Organizational justice, Job involvement, School principal, Teacher.

\*İletişim: Arş. Gör. Yusuf Celal EROL, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [yucerol@firat.edu.tr](mailto:yucerol@firat.edu.tr)

\*\* Bu araştırmanın bir bölümü 02-05 Mayıs 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 5. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Örgütsel çıktılarının örgüt amaçlarına yönelik olması, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için oldukça gereklidir. Örgütsel çıktılarının, örgütün kuruluş amacına hizmet etmesi ve örgütün amaçlarının yerine getirilebilmesi için de, örgütteki çalışanların örgütsel davranışlarının örgütsel amaçlara dönük olması gerekmektedir (Borkowski, 2009; Özgözü ve Altunay, 2016). Örgütün, amaçlarını yerine getirebilmesi için ise örgütsel çıktı üreten örgütte çalışanların işlerini severek yapmaları, işlerine ilgi duymaları gerekmektedir. Örgüt çalışanları, örgütte çalışırken hem örgüt amaçlarına hizmet etmekte hem de bir takım gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadırlar. Okul paydaşlarından ve okul örgütü çalışanlarından olan öğretmenlerin yaptıkları işe ilgi duymaları, işlerini severek yapmaları, eğitim örgütü olan okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin görevlerini yapmalarını engelleyen etmenlerin neler olduğunun saptanması ve bu engellerin ortadan kaldırılması, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için kurulan eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesinde oldukça önemlidir (Baş ve Şentürk, 2011).

Örgütün amaçlarına ulaşması ve çalışanların bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için, örgüt çalışanlarının örgütte adil bir yönetimin ve örgüt ortamının olduğunu düşünmesi önemlidir. Çalışanların örgütsel adalet algısı, çalışma ortamları ve yönetici ile ilgili adalet algılarını kapsamaktadır (Demircan Çakar ve Yıldız, 2009). Okul müdürlerinin, yönettiği okullarında değer temelli bir yönetim anlayışı sergilemesi, öğretmenlerin olumlu örgütsel adalet algılarının oluşmasında oldukça önemlidir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010). Örgütün adil olarak algılanması da, çalışanların işlerine ilgi duymalarını kolaylaştırabilir.

### Problem Durumu

Adalet, hakkın gözetilerek sağlanması ve haklı ile haksızın ayırt edilmesi için önlem alınmasıdır (Budak, Tolay, Sezgin, Arpacı ve Aksu, 2018). Başka bir açıdan ise adalet, hak edene hakkının verilmesi ve haklının hakkının korunması olarak tanımlanabilir ve insanoğlunun insana layık bir biçimde yaşayabilmesi için en önemli gerekliliklerdendir. Haklı ile haksız olanın ayırt edilmesi, hakka uygun davranılması olarak tanımlanan adalet (Titrek, 2009) insanoğlunun olması için mücadele ettiği, ana ihtiyaçlarından birisidir. Toplum hayatında insanlar, örgütsel hayatta çalışanlar kendilerine adil davranılmasını istemektedirler. Örgütsel yaşamda da işgörenler, haklarının verilmesi ve korunmasını ve dolayısıyla çalıştıkları ortamın adaletli olmasını ve kendilerine adaletli davranılmasını beklemektedirler. Örgütsel adalet, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için önemli bir faktördür.

Örgütsel adalet, çalışanların işlerinde adil davranılıp davranılmadıklarını belirleme yolları ve bu tespitlerin işle ilgili diğer değişkenleri nasıl etkilediğiyle ilgilidir (Moorman, 1991). Örgütsel adalet, örgütsel kaynakların dağıtımında, bu dağıtım kararlarını belirleyen prosedürlerde ve prosedürlerin uygulanmasında ve bu prosedürlerin uygulanması esnasında gerçekleşen kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği ile ilgili kurallar ve sosyal normlar bütünüdür (Çakmak, 2005). Örgütsel adalet, işgörenin iş tutumlarını ve örgüt içerisindeki sosyal iletişim kalitesini de etkilemektedir ve örgütlerin fonksiyonlarının etkin olarak yerine getirilmesi için bir gerekliliktir (Greenberg, 1990). Eğitim örgütleri olan okullarda ise, adaletli uygulamalar olmazsa, öğretmenlerin birbirlerine ve okula güven duyması beklenemez (Çelik ve Gürsel, 2017).

Çalışanlar, örgütlerinde adil davranıldığına inandıkları zaman, çalışmaları, iş sonuçları ve denetçileri hakkında olumlu tutum sergilemeleri daha muhtemeldir (Moorman, 1991). Örgütlerin sahip olduğu insan kaynağını en verimli ve etkin bir şekilde kullanabilmesi için, örgüt çalışanlarının örgütsel adalet algılarının, iş doyumunu ve örgüte duygusal bağlılığı sağlaması gerekmektedir (Tutar, 2007). İşgörenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması, örgüt amaçlarını daha çok benimsemelerine ve örgütle kendilerini özdeşleştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş doyumları ile pozitif yönde ilişkilidir ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları iş doyumlarının %18'ini yordamaktadır (Çelik ve Gürsel, 2017).

Hoy ve Tarter (2004) 10 örgütsel adalet ilkesinin olduğunu ifade etmektedirler:

1. Eşitlik ilkesi: Çalışanların örgütten sağladıkları faydaların çabalarıyla orantılı olması gerekir.
2. Algı ilkesi: Bireysel adalet algısı genel adalet anlayışına katkıda bulunur.
3. Ses prensibi: Karar alma sürecine katılmak adaleti artırır.



4. Kişilerarası adalet ilkesi: Hassas, saygın ve saygılı muamele sağlamak adalet yargısını teşvik eder.
5. Tutarlılık ilkesi: Tutarlı liderlik davranışı, alt adalet algısı için gerekli bir koşuldur.
6. Eşitlik ilkesi: Karar alma bireysel çıkarılardan uzak olmalı ve örgütün ortak misyonu tarafından şekillendirilmelidir.
7. Düzeltme prensibi: Hatalı veya zayıf kararlar düzeltilmelidir.
8. Doğruluk ilkesi: Kararlar doğru bilgiye dayanmalıdır.
9. Temsil etme ilkesi: Kararlar ilgililerin çıkarlarını temsil etmelidir.
10. Etik ilke: Geçerli ahlaki ve etik standartlar takip edilmelidir.

Örgütsel adalet kavramına boyutların belirlenmesinin zor olması ve boyutların birbirine geçmesi dolayısıyla bütünsel olarak bakmak gerekmektedir (Yılmaz, 2010; Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Örgütsel adaletin adil dağıtım ve adil işlem olmak üzere iki kaynağı bulunmaktadır. Adil işlem boyutunun içinde adil etkileşim alt boyutu da bulunmaktadır. Adil dağıtım işgörenlerin elde ettikleri çıktılarının adil olduğunun algılanmasını ve tüm çalışanların hakkının verilmesini ifade eder. Adil işlem ise, örgüte ilişkin bir karar verilirken kullanılan süreçlerin adil olmasını ifade eder. Adil etkileşimde de, örgüt işlemlerinde kişilerarası iletişimin çalışanlar tarafından adil olarak algılanması vurgulanmaktadır (Moorman, 1991; Erdoğan, Kramier ve Liden, 2001). Çıktıların uygun, etik ve ahlaki olup olmamasına ilişkin algılar dağıtımsal adalet kapsamına girmektedir (Demircan Çakar ve Yıldız, 2009). Dağıtım adaletinde, çalışanlar sonuçların moral ve etik olarak uygun olup olmadığını sorgularlar. Nesnel doğruluk payı çok az olduğu için tüm çalışanların tatmin edilmesi oldukça güçtür. Çalışan referans standartlar belirler ve karşılaştırma standartlarıyla aldıklarını karşılaştırır. Çalışanlar, karar verme süreçlerinin adil olmadığını algıladıklarında da örgütsel bağlılıkları azalmaktadır ve performansları düşmektedir. Adil işlemin bir yönü olan adil etkileşim ise, çalışanın maruz kaldığı kişilerarası uygulamaların niteliği ile ilgilidir (Yıldırım, 2007). İşlem adaleti, örgütte kaynakların ve olanakları nasıl dağıtıldığı ile ilgilidir (Tutar, 2007).

Çalışanların iş yaşamının kalitesinin artırılması ve sağlıklı bir iş çevresinin geliştirilmesi için çalışanların örgüte ilişkin örgütsel adalet algısının yüksek olması gerekmektedir (Süral Özer ve Eker Urtekin, 2007). Örgütsel adalet algısı örgüte ilişkin birçok pozitif değişkenle ilişkilidir. Örgütsel adalet algısıyla, örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Arslantaş ve Pekdemir, 2007). Örgütsel güven ve örgütsel adalet ayrılmaz bir şekilde birbirleriyle bağlantılıdır ve biri olmadan diğeri olamaz (Hoy ve Tarter, 2004). Örgütte adaletin olması, hem çalışanlara hem de örgüte katkı sağlayacaktır. Örgütsel adalet, iş doyumunu yordamaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Örgüt çalışanlarının, örgütte adaletli bir ortamın bulunmasına dair olan inançları, örgütsel davranışlarını, performanslarını ve örgütün verimliliğini etkilemektedir (Yavuz, 2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının yüksek olması, işten ayrılma eğilimlerini azaltmakta, iş doyumlarını, örgütsel performanslarını ve işe adanmışlıklarını ise artırmaktadır (Demircan Çakar ve Yıldız, 2009). Çalışanlar, örgütlerinde adil uygulamalar uygulandığını algıladıklarında kendilerini örgütleriyle özdeşleştirmeleri kolaylaşmaktadır (Çetinkaya ve Çimenci, 2014). Okul yöneticileriyle öğretmenler arasında ve öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimin olumlu olmasının şartlarından birisi de karar vericiler olan okul yöneticilerinin çalışanlarına adil davranmasıdır (Titrek, 2009).

İşe duyulan ilgi, mevcut işi tanımlayan bir inançtır ve işin çalışan kişinin şimdiki ihtiyaçlarını ne kadar tatmin edebileceğinin bir fonksiyonu olma eğilimindedir (Kanungo, 1982). Lawler ve Hall (1970), işe duyulan ilginin işgörenin psikolojik olarak işine verdiği önem ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. İşe duyulan ilgi, işin birisinin yaşamıyla olan ilgisini ifade eder (Sonnentag ve Krue, 2006). İşe duyulan ilgi, bir insanın kendi işinin hayatındaki önemini görme derecesidir ve işe duyulan ilgi, kişinin işiyle psikolojik özdeşleşmesinin bilişsel inanç durumudur (Kanungo, 1982). Bu inanç durumu, kişinin hayatında büyük bir etkiye sahiptir. Kişiler önce iş koşullarının gelecekte ihtiyaçlarını tatmin etme fırsatı sağladığı inancını; sonra da, bu inançlara dayanarak, işle psikolojik olarak özdeşleşme bilinci geliştirirler (Kanungo, 1982). Diğer bir deyişle, işe duyulan ilgi, çalışanın işiyle kişisel olarak ilgilenme ve kendini işle özdeşleştirme derecesidir (Azeez, Mabekoje, Jinmi ve Adenuga, 2019).

İşe duyulan ilgi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılıktan farklı bir kavramdır (Brooke, Russell ve Price, 1988; Mathieu ve Farr, 1991). İşe duyulan ilgi, işle psikolojik kimlik derecesini yansıtan bilişsel bir inanç halidir (Lawler & Hall, 1970). İş doyumunu, işini sevme derecesidir; bağlılık çalışanların

örgütlerine karşı hissettiği bağlılık veya sadakat derecesidir; işe duyulan ilgi ise, tüm ilgisini işine verme ve işiyle meşgul olma derecesidir (Brooke, Russell ve Price, 1988).

Küçükaslan Ekmekçi (2011), örgütsel bir perspektiften bakıldığında, işe duyulan ilginin çalışan motivasyonu ve rekabet üstünlüğünün anahtarı olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Bireysel perspektiften bakıldığında ise, kişisel gelişim, memnuniyet ve liderlerin ilgisi, katılımcı karar verme, iletişimin anahtarı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, çalışanların işe duyulan ilgi algıları, örgütsel bağlılıkları üzerinde de etkilidir. İşe duyulan ilginin artırılması, çalışanların işlerini daha fazla kendilerini vermelerini sağlaması ve işlerini daha anlamlı ve tatmin edici bir deneyim haline getirmesi yoluyla örgütün etkinliği ve üretkenliğini yükseltebilir (Brown, 1996). İşe duyulan ilgi, bireysel performansın önemli bir belirleyicisi ve örgütsel vatandaşlık davranışının önemli bir yordayıcısıdır (Diefendorff, Brown, Kamin ve Lord, 2002; Chiu ve Tsai, 2006; Rotenberry ve Moberg, 2007). Çünkü işe duyulan ilgi seviyesi yüksek olan çalışanlar işleriyle daha fazla özdeşleşmekte ve işlerini yaşamları için son derece önemli görmektedir (Sonnentag ve Krueger, 2006).

İşe duyulan ilgi, çalışanların motivasyonu, çabası ve genel performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğundan, liderlerin bunu anlaması ve attırması için gerekli çabayı sarf etmesi gerekmektedir (Bolelli ve Durmuş, 2017). İşe duyulan ilgi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ile pozitif yönde; iş stresi ve tükenmişlik depresyonu ile negatif yönde ilişkilidir (Griffin, Hogan, Lambert, Tucker-Gail ve Baker, 2010). İşe duyulan ilgi, tükenmişlik ile negatif yönde, örgütsel vatandaşlık davranışı ile de pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca, duygusal tükenme, kişisel başarıların azalması ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerde aracılık etkisine sahiptir (Chiu ve Tsai, 2006). Algılanan örgütsel destek, işe duyulan ilgi ile önemli ölçüde bağlantılıdır (O'Driscoll ve Randall, 1999).

Yönetimin destekleyici olması ve çalışanların kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilmeleri, çalışanların işe ilgi duymalarını kolaylaştırmaktadır. Motive edici psikolojik iklim, işe duyulan ilgiyi; işe duyulan ilgi de çalışanın çaba ve performansını arttırmaktadır. Çalışanlar tarafından psikolojik olarak güvenli ve anlamlı olarak algılanan bir çalışma ortamı, çalışanların işlerine daha fazla ilgi duymalarına ve zaman ve enerjilerini daha verimli kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu da çalışanların performansını yükseltmektedir (Brown ve Leigh, 1996).

Çalışanların örgütsel adalet algıları, işlerine duydukları ilgi ile ilişkili olabilir. Çalışanların, işyerlerinde örgütsel adaletin sağlandığını düşünmelerine, işine verdiği önemin artmasını sağlayabilir. Çalışanların adil bir iş ortamında çalıştığını algılamasının, çalışanların örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel özdeşleşme algılarını artırması ve işten ayrılma niyetini azaltması, yüksek örgütsel adalet algısının çalışanların işlerine duydukları ilginin de artmasına yardımcı olacağı öngörülebilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Gerek yurtiçi ve gerekse yurt dışı literatürde örgütsel adalet ile işe duyulan ilgi arasındaki ilişkiyi inceleyen oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda da, örgütsel adaletin, çalışanların işe yabancılaşma (Hosseinzadeh, Nazem ve Eimani, 2014) ve işten ayrılma niyetleri (Örücü ve Özafşarlıoğlu, 2013) ile negatif yönde ve örgütsel adaletin işe duyulan ilgi ile pozitif yönde ilişkili olduğu göze çarpmaktadır (Saufi, Kojuri, Badi ve Agheshlouei, 2013). Çalışanların örgütlerinde adalet olduğunu algılaması işten ayrılma niyetini azaltmaktadır. Kim ve Park (2006), hemşireler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında örgütsel adaletin, işe duyulan ilginin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve işe duyulan ilgi ile ilgili varyansın % 37,5'ini açıkladığını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada da, örgütsel adaletin, işsel motivasyon ile işe duyulan ilgi arasındaki ilişkide aracı değişken olarak rol aldığı belirtilmiştir (Fang, 2011). Örgütsel adalet ve işe duyulan ilgi algıları, örgütün amaçlarına ulaşması ve çalışanların performanslarının yükseltilmesi için önemli olan değişkenlerdir. Bu iki değişken ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi literatüre ve uygulayıcılara katkı sağlayacaktır. Bu amaçla bu çalışmada, bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş korelasyonel bir çalışmadır. İlişkisel tarama yönteminde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve varsa derecesi ortaya konmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının işe duyulan ilgi düzeyleri ile ilişkisi araştırılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırma, Elazığ ili merkez ilçe sınırları içerisinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Bu amaçla, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 390 öğretmenden verileri kullanılmıştır. Örnekleme dâhil olan öğretmenlerin 265'i erkek (%67.9), 125'i kadındır (%32.1). Öğretmenlerin yaş ortalaması 34.17 ve mesleki deneyimlerinin ortalaması 10.55 yıldır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Ölçeği ve İşe Duyulan İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen ve Taşdan ve Yılmaz'ın (2008) Türkçe'ye uyarladıkları tek boyutlu ölçektir. Örgütsel Adalet Ölçeği 5'li likert tipinde ölçeklendirilmiş 10 maddelik bir ölçektir. Araştırmanın verileri üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha = .93 olarak hesaplanmıştır. İşe Duyulan İlgi Ölçeği, Lawler ve Hall (1970) ve Kanungo (1982) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Ölçek, 5'li likert tipinde ölçeklendirilmiş üç maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizlerde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpa = .85 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlere 450 adet ölçek formu dağıtılmış, 21 adet ölçek formunun geri dönüşü olmamıştır. Geri dönüş oranı % 95.3'tür. Bunlardan 15'i düzgün bir şekilde doldurulmadığı için veri setine dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 414 ölçek formunun verileri SPSS programına işlenmiştir. Kalan verilerinden de Skewssness ve Kurtosis değerleri, uç değerleri, z değerleri ve Mahalonobis uzaklığı değerleri (Tabachnick & Fidell, 2015) dikkate alınarak 24 katılımcının verileri istatistiki işlemlere dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 390 adet ölçek formunun verileriyle analiz için ön şartlar sağlanmış, verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş ve analize başlanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama, t-testi, korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada ölçülen değişkenler sürekli değişken, değişkenler arasındaki ilişki doğrusal, yordanan değişkenler birbirinden bağımsız ve 5'li dereceleme ölçeği kullanıldığı (Can,2013) için çoklu doğrusal regresyon analizinin de ön koşulları sağlanmaktadır.

## BULGULAR

Tablo 1'de öğretmenlerin örgütsel adalet ve işe duyulan ilgi ölçeklerine verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 1. Örgütsel adalet ve işe duyulan ilgi ölçeklerinden elde edilen katılımcı verilerinin ortalama ve standart sapma değerleri

	n	$\bar{X}$	SS
Örgütsel Adalet	390	3.49	.87
İşe Duyulan İlgi	390	3.20	.89

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel adalete ilişkin algılarının "Katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{X}$ = 3.49) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe duyulan ilgi düzeylerinin ise "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{X}$ = 3.20) değerlendirildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu söylenebilir. İşe duyulan ilgi algıları ise orta düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve işe duyulan ilgi algılarının erkek ve kadın olma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Tablo 2'de öğretmenlerin örgütsel adalet ve işe duyulan ilgi algılarının erkek ve kadın olma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Örgütsel adalet ve işe duyulan ilgi algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları

Değişkenler	Levene's Test		Erkek n=265		Kadın n=125		t	p
	F	p	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Örgütsel Adalet	7.27	.007	3.48	.92	3.51	.78	-.257	.797
İşe Duyulan İlgi	.390	.533	3.24	.90	3.10	.86	1.467	.143

\*p &gt; 0.05

T-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları ( $t = .257$ ;  $p > .05$ ) ve işe duyulan ilgi düzeyleri ( $t = 1.467$ ;  $p > .05$ ) cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 3'te örgütsel adalet, işe duyulan ilgi ve demografik değişkenlere ilişkin korelasyon matrisi görülmektedir.

Tablo 3. Örgütsel adalet, işe duyulan ilgi ve demografik değişkenlere ilişkin korelasyon matrisi

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Yaş	1					
(2) Kıdem	.829**	1				
(3) Öğretmen sayısı	.098*	.139**	1			
(4) Çalışma süresi	.280**	.308**	.129**	1		
(5) İşe Duyulan İlgi	.046	-.001	.003	.042	1	
(6) Örgütsel Adalet	-.004	.000	.007	-.117*	.271**	1

\*\* p &lt; 0.01; \*p &lt; 0.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere, yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla işe duyulan ilgi düzeyleri arasında pozitif, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $r = 0.27$ ;  $p < 0.01$ ). Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları arttıkça işe duydukları ilgi de artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça, örgütsel adalet algılarının azaldığı dikkat çekmektedir.

“Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, işe duyulan ilgi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için çoklu regresyon analizi tekniğine başvurulmuştur. Tablo 4'te öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının işe duyulan ilgi puanlarını yordama düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Örgütsel adaletin işe duyulan ilgi algısını yordama düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Değişikliği ( $\Delta R^2$ )	F Değişikliği P	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
<b>Standart Adım 1</b>					9.539	.350		27.244	.000**
Kıdem	.044	.002	.002	.851	-.006	.022	-.015	-.288	.773
Öğretmen Sayısı					.000	.006	.001	-.022	.982
Çalışma Süresi					.043	.049	.046	.888	.375
<b>Adım 2</b>	.282	.079	.077	.000					

Örgütsel Adalet	.086	.015	.280	5.833	.000**
--------------------	------	------	------	-------	--------

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tablo 4'te görüldüğü gibi regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre ise; demografik değişkenlerin etkisi çıkarıldıktan sonra öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, işe duyulan ilgi düzeylerine ilişkin varyansın % 7.7'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, işe duyulan ilgi algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmenlerin işe duyulan ilgi algılarının % 7.7'si öğretmenlerin örgütsel adalet algılarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının arttırılmaya çalışılması, işlerine olan ilgilerinin arttırılmasına yardımcı olabilir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve işe duyulan ilgi algıları ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları "Katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda örgütsel adaletin gerçekleşme düzeyini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2012) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu olduğunu ifade etmektedirler. Titrek (2009) de, yöneticilerle ilişkiler ve çalışanlar arası ilişkiler düzeyinde okullarda örgütsel adalet algısının kısmen düzeyinde olumlu algılandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları orta seviyesinin üzerindedir (Çelik ve Gürsel, 2017). Yılmaz ve Taşdan (2009) ve Baş ve Şentürk (2011) ise, okullardaki örgütsel adalet algılarının olumlu olduğu tespit etmişlerdir. Polat ve Celep (2008), çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedirler. Babaoğlu ve Ertürk (2013) de, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğunu söylemektedirler.

Öğretmenlerin işe duyulan ilgi algıları "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin işe duyulan ilgilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde ise, işe duyulan ilgi algılarının yüksek düzeyde olduğu göze çarpmaktadır (Yüksel, 2003; Jing, 2004).

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda; öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarının ve işe duyulan ilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Taşdan da (2009), öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak erkek çalışanların işe duyulan ilgi algılarının, kadın çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Küçükaslan Ekmekçi, 2011).

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla, işe duyulan ilgi düzeyleri arasında aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerde örgütsel adalet algısı işe duyulan ilginin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, öğretmenlerin işe duyulan ilgi algıları ile ilişkilidir. Örgütsel adalet değişkeni, işe duyulan ilgi değişkenine ilişkin varyansın yüzde 7,7'sini açıklamaktadır. Azeez, Mabekoje, Jinmi ve Adenuga (2019) da örgütsel adalet algısının işe duyulan ilgi değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin işlerine duydukları ilgi, büyük ölçüde, işyeri prosedürlerini, etkileşimlerini ve sonuçlarını adil olarak algılamalarına bağlı olduğunu göstermektedir (Azeez, Mabekoje, Jinmi ve Adenuga, 2019). Çalıştıkları örgütte adaletin var olduğunu düşünün çalışanlar, işlerine daha çok ilgi duymaktadırlar (Ebeh, Njoku, Ikpeazu, Nwiana-Ana, 2017).

Yapılan araştırmalarda görülmektedir ki, örgütsel adalet, iş doyumunu, örgütsel adanmışlık, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık, iş doyumunu, örgütsel özdeşleşme gibi örgüt ve çalışanların amaçlarını yerine getirmelerine katkı sağlayacak olumlu değişkenlerle pozitif ilişkilere sahiptir. Örgütsel adalet, iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Demircan Çakar ve Yıldız, 2009). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Babaoğlu ve Ertürk, 2013). Çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, örgütsel bağlılık düzeylerini yordamaktadır (Selvitopu ve Şahin, 2013). Örgütsel adalet algısı ile duygusal ve normatif örgütsel bağlılık algısı

arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Bal, 2014). Örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla anlamlı ve pozitif yönde ilişkilidir (Polat ve Celep, 2008). Örgütsel adalet algısının, en çok da adil etkileşim boyutunun, işgörenlerin iş doyumunu algılarını yordamada önemli payı bulunmaktadır (Yıldırım, 2007). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Uğurlu ve Üstüner, 2011). Öğretmenlerin dağıtım adaleti ve prosedürel adalet algıları iş doyumunu algılarına önemli katkılar sağlamaktadır (Çelik ve Gürsel, 2017). Örgütsel adalet algısı iş doyumunu algısı ile pozitif yönde ilişkilidir (Süral Özer ve Eker Urtekin, 2007; Yelboğa, 2012). Dağıtım adaleti, bilgisel adalet ve kişilerarası adalet örgütsel özdeşleme ile pozitif yönde ilişkilidir (Cüce, Güney ve Tayfur, 2013). İşlemsel adalet ve etkileşim adaleti algısı, iş doyumunu etkilemektedir (Yürür, 2008). Örgütsel işlem adaleti iş doyumuna, iş doyumunu ise, duygusal bağlılığa katkı sağlamaktadır (Tutar, 2007). Altınkurt ve Yılmaz (2012) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Taşdan (2009), öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık algıları arasında, orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedirler. Lider ve çalışanlar arasındaki etkileşim düzeyinin artması çalışanların örgütsel bağlılığı pozitif olarak etkilemektedir (Göksel ve Aydın, 2012). Örgütsel adalet, işe duyulan ilgi değişkeniyle ilişkisi olan değişkenlerle de ilişkilidir. Öğretmenlerin yüksek örgütsel adalet algılarının hem okula hem de öğretmenlere katkı sağlaması ve öğretmenlerin işlerine duydukları ilgiyi arttırması, okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapmaları ve hayatlarının önemli bir parçası olarak görmesinde örgütsel adaletin önemli bir rolü bulunmaktadır. Okul içindeki yönetsel eylemlerin adil bir şekilde yapılması, yöneticilerin tüm öğretmenlere eşit mesafede olması, çıkarların dağıtılmasında adalet ilkesinin gözetilmesi öğretmenlerin iş tutumlarına olumlu yansıtacaktır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin işlerine ilgi duyarak yapmalarını kolaylaştırmak için okullarda adaleti sağlamalı ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yükseltecek çalışmalar yapmalıdırlar.

## KAYNAKLAR

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 463-485.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50-68.
- Arslantaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261-286.
- Azeez, R. O., Mabekojje, S. O., Jinmi, T. O., & Adenuga, R. A. (2019). Will organizational variables predict secondary school teachers' job involvement in Ogun State, Nigeria?. *KIU Journal of Social Sciences*, 5(2), 161-173.
- Babaoğlan, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 87-101.
- Bal, V. (2014). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Manisa'daki eğitim kurumlarında bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-9.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Bolelli, M. ve Durmuş, B. (2017). Work attitudes influencing job involvement among 'y' generation. *International Journal of Commerce and Finance*, 3(1), 1-11.
- Borkowski, N. (2009). *Overview and history of organizational theory in organizational behavior in health care*. USA: Jones and Bartlett Publishers.
- Brooke, P. P. Jr., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 139-145.

- Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120(2), 235-255.
- Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368.
- Budak, G., Tolay, E., Sezgin, O. B., Arpacı, Ç. ve Aksu, S. G. (2018). *Örgütsel adalet*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Chiu, S. F. & Tsai, M. C. (2006). Relationships Among Burnout, Job Involvement, and Organizational Citizenship Behavior, *The Journal of Psychology*, 140(6), 517-530, DOI: 10.3200/JRLP.140.6.517-530.
- Cüce, H., Güney, S. ve Tayfur, Ö. (2013). Örgütsel adalet algılarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-30.
- Çakmak, K. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olaya çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, O. T. ve Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 47-56.
- Çetinkaya, M. ve Çimenci, S. (2014). Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Yapısal eşitlik modeli çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 237-278.
- Demircan Çakar, N. ve Yıldız, S. (2009). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi: "Algılanan örgütsel destek" bir ara değişken mi? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 68-90.
- Diefendorff, J. M., Brown, D. J., Kamin, A. M., & Lord, R. G. (2002). Examining the roles of job involvement and work centrality in predicting organizational citizenship behaviors and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 23(1), 93-108.
- Ebeh, R. E., Njoku, E. C., Ikpeazu, O. C., & Nwiana-Ana, L. B. (2017). Organizational commitment and job involvement among casual workers: The role of organizational justice. *Global Journal of Human Resource Management*, 5(4), 17-32.
- Fang, T. (2011). *The effect of leadership, work motivation on job involvement: the moderate effect of organizational justice*. Unpublished Master Thesis, National Sun Yat-sen University, Institute of Human Resources Management.
- Göksel, A. ve Aydınlan, B. (2012). Lider-üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-271.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Griffin, M. L., Hogan, N. L., Lambert, E. G., Tucker-Gail, K. A., & Baker, D. N. (2010). Job involvement, job stress, job satisfaction, and organizational commitment and the burnout of correctional staff. *Criminal Justice and behavior*, 37(2), 239-255.
- Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 41-64.
- Hosseinzadeh, A., Nazem, F. & Eimani, M. N. (2014). Investigating the factors affecting the employees' job alienation in district 2 of Islamic Azad University. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 3(1), 6-10.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18, 250-259.
- Jing, Z. (2004). *A study on job involvement and job satisfaction: A case of employees of private driving schools in Wuhan, China*. Unpublished Master Thesis, Assumption University, Bangkok, China.

- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.
- Kim, M. S. & Park, Y. B. (2006). The influence of organizational justice on job involvement and organizational commitment perceived by nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 12(1), 32-40.
- Küçükaslan Ekmekçi, A. (2011). A study on involvement and commitment of employees in Turkey. *Journal of Public Administration and Policy Research*, 3(3), 68-73.
- Lawler, E. E., & Hall, D. T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 305-312.
- Mathieu, J. E., & Farr, J. L. (1991). Further evidence for the discriminant validity of measures of organizational commitment, job involvement, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 127-133.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- O'Driscoll, M. P., & Randall, D. M. (1999). Perceived organisational support, satisfaction with rewards, and employee job involvement and organisational commitment. *Applied Psychology*, 48(2), 197-209.
- Örücü, E. ve Özafşarlıoğlu, S. (2013). Örgütsel adaletin çalışanların işten ayrılma niyetine etkisi: Güney Afrika Cumhuriyeti'nde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10)23, 335-358.
- Özgözü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: Bir meta-analiz çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Rotenberry, P. F., & Moberg, P. J. (2007). Assessing the impact of job involvement on performance. *Management Research News*, 30(3), 203-215.
- Saufi, M. A., Kojuri, M. A. S., Badi, M., & Agheshlouei, H. (2013). The impacts of organizational justice and psychological empowerment on organizational citizenship behavior: The mediating effect of job involvement. *International Journal of Research in Organizational Behaviour and Human Resource Management*, 1(3), 116-135.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Sonnentag, S. & Krueger, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 197-217.
- Süral Özer, P. ve Eker Urtekin, G. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics, çok değişkenli istatistiklerin kullanımı, 6. basımdan çeviri* (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 87-96.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 97-120.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Yavuz, E. (2010). Kamu ve özel sektör çalışanlarının örgütsel adalet algılamaları üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 302-312.
- Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 1(1), 3-16.



- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ile iş doyumu ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Ege akademik bakış*, 12(2), 171-182.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 62(1), 253-278.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yüksel, İ. (2003). İş stresi, işe bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkinin analizi (Teknisyenlere yönelik bir uygulama). *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1-2), 213-224.
- Yürür, S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.

## The Relationship between Organizational Justice Perception and Job Involvement in Teachers

Muhammet Turhan<sup>1</sup>, Yusuf Celal Erol<sup>1†</sup>, Murat Demirkol<sup>1</sup>, Tuncay Yavuz Özdemir<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Fırat Üniversitesi

### Extended Abstract

**Introduction:** It is essential for the organizational outputs to be directed towards the objectives of the organization, in order for the organization to achieve its objectives. In order for the organization to fulfill its objectives, the employees working in the organization producing organizational output should do their jobs fondly and be involved in their job. Teachers' interest in their job and doing their job with pleasure will make it easier for the school, the educational organization, to achieve its goals. In order for the organization to achieve its objectives and to meet the individual needs of employees, it is important that the organization's employees think that there is a fair management and organizational environment in the organization. The fair perception of the organization can also make it easier for employees to be involved in their work.

**Problem Statement:** Employees in organizational life expect their rights to be granted and protected, and therefore the work environment to be fair and treated fairly. Organizational justice is an important factor for the organization to achieve its goals. Organizational justice is the set of rules and social norms related to the distribution of organizational resources, the procedures that determine these distribution decisions and how these interpersonal relationships should take place during the implementation of these procedures (Çakmak, 2005). In order for the organizations to use their human resources in the most efficient and effective way, organizational justice perceptions of the employees must provide job satisfaction and emotional commitment to the organization (Tutar, 2007). Teachers' perceptions of organizational justice are positively related to job satisfaction, and teachers' perceptions of organizational justice predict 18% of their job satisfaction (Çelik & Gürsel, 2017). The perception of organizational justice is related to many positive variables related to the organization. There is a significant relationship between organizational justice perception and organizational citizenship behavior (Arslantaş & Pekdemir, 2007). Organizational trust and organizational justice are inextricably linked and cannot be one without the other (Hoy & Tarter, 2004). The high level of organizational justice perception of employees decreases their tendency to intention to leave the job and increases their job satisfaction, organizational performance and commitment (Demircan Çakar & Yıldız, 2009).

Interest in the job is a belief that defines the current job and tends to be a function of how much the job can satisfy the current needs of the worker (Kanungo, 1982). In an other saying, the interest in the job is the degree of self-interest and self-identification of the employee's job (Azeez, Mabekoje, Jinmi and Adenuga, 2019). The support of managers and the ability of employees to express themselves freely makes it easier for employees to be involved in their job. It can enable employees to think that organizational justice is achieved in the workplace and to increase the importance they involve to their job.

**Purpose of the Research:** It has been determined that there are very limited studies examining the relationship between organizational justice and job involvement in both domestic and international literature. Perceptions of organizational justice and job involvement are important variables for achieving the goals of the organization and improving the performance of employees. Examining these two variables and their relationship will contribute to literature and practitioners. For this purpose, the relationship between these two variables was examined in this study.

**Method:** The research is a correlational study designed in a relational survey model. In this study, the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their job involvement levels were investigated.

The study was conducted on teachers working in the central district of Elazığ. For this purpose, the data of 390 teachers selected by using random sampling method were used. In the research, Organizational Justice Scale and Job Involvement Scale were used as data collection tools. Organizational Justice Scale is a one-dimensional scale developed by Hoy and Tarter (2004) and adapted to Turkish by Taşdan and Yılmaz (2008). The Job

†Corresponding Author: Yusuf Celal EROL, Fırat University,, [ycerol@firat.edu.tr](mailto:ycerol@firat.edu.tr)

Involvement Scale was developed by Lawler and Hall (1970) and Kanungo (1982) and adapted to Turkish by researchers.

**Findings:** It was determined that teachers' perceptions about organizational justice were "I Agree" level. It was found that the teachers' level of involvement in the job was evaluated at "Partially I Agree" level. It can be said that teachers' perception of organizational justice is high. Perceptions of job involvement are moderate. According to T-test results, teachers' perceptions of organizational justice and their involvement levels do not differ in terms of gender. In the correlation analysis, it was found that there was a positive, weak and meaningful relationship between teachers' perception of organizational justice and their involvement in job. It was found that teachers' perception of organizational justice explained 7.7 % of the variance related to their level of job involvement.

**Results and Discussion:** Teachers' perceptions of organizational justice are at the level of "I Agree". It can be said that teachers' perceptions of organizational justice are high in the schools where they work. Babaoğlan and Ertürk (2013) also state that teachers' perceptions of organizational justice are high. Teachers' perceptions of involvement in the job are "Partially I Agree". It was determined that the teachers' involvement in the job was moderate. In the comparisons made in terms of gender variable, it was concluded that teachers' perceptions of organizational justice and their job involvement levels did not differ according to gender. It is concluded that there is a significant and meaningful relationship between teachers' perception of organizational justice and their involvement in job. In addition, teachers' perception of organizational justice is a significant predictor of job involvement. The organizational justice variable explained 7.7 % of the variance related to the job involvement variable. Organizational justice is also related to the variables that are related to the job involvement variable. High teachers' perceptions of organizational justice contribute to both the school and the teachers, and increase their involvement in teachers' job will facilitate the achievement of the school's goals. School administrators should ensure justice in schools and work to raise teachers' perceptions of organizational justice in order to facilitate teachers' involvement in their job.

**Key words:** Organizational justice, Job involvement, School principal, Teacher.



## **SDU International Journal of Educational Studies**

### **The Perceptions of Student Teachers About Using an Online Learning Environment 'Edmodo' in a 'Flipped Classroom'**

**Nihan Erdemir<sup>1</sup>, Gonca Yangın-Ekşi<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Isparta University of Applied Sciences

<sup>2</sup>Gazi University

#### **To cite this article:**

Erdemir, N. & Ekşi-Yangın, G. (2019). The perceptions of student teachers about using an online learning environment 'Edmodo' in a 'flipped classroom'. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 174-186. Doi: 10.33710/sduijes.638795

[Please click here to access the journal web site...](#)

*SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)* is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## The Perceptions of Student Teachers About Using an Online Learning Environment ‘Edmodo’ in a ‘Flipped Classroom’

Nihan Erdemir<sup>1\*</sup>, Gonca Yangın Ekşi<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-8610-3590

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0003-3555-7258

Geliş Tarihi: 27/10/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 27/11/2019

### Abstract

Educational technology has a significant role in language learning; therefore, strengthening student teacher’s digital literacy has recently become one of the main requirements in teacher education programs. This study aims to explore student teachers’ experience about using ‘Edmodo’ and a flipped classroom model. The course, Teaching English to Young Learners, which is one of the compulsory courses of the English Language Teaching (ELT) program, was flipped for ten weeks in a class of 31 student teachers at a state university in Turkey. A reflection questionnaire with close- and open-ended questions was given to the student teachers to understand their perceptions of Edmodo and flipped classroom. The findings showed that Edmodo and flipped classroom are good at training student teachers to increase their digital literacy, working collaboratively and controlling their own learning process. The paper also highlighted that student teachers intended to use them as a teacher in the future though this was the first experience for most of them. In the light of the findings, teacher educators might be suggested to enhance student teachers’ digital literacy first by allowing them to experience multimedia tools in teacher education programs.

**Key words:** Teacher education, Educational technology, Multimedia tools, Edmodo, Flipped classroom

### INTRODUCTION

The last few decades have seen advancements in technology on an unprecedented scale, and the twenty-first century students and teachers are expected to use technology effectively and comfortably to enhance learning both in the classroom and beyond the classroom. In order to meet changing societal needs students are assumed to be equipped with both domain knowledge and skills in the schools (Chan, 2010; Gut, 2011). However, it is the teachers who should be first equipped with them to be able to develop their students’ digital literacy knowledge and skills.

As developments occur rapidly in the area of educational use of technology, teachers’ use of technology has become exhausting (Bozdoğan & Özen, 2014). There is a growing need to integrate teaching with technology. Although the majority of studies have focused on this necessity (Albion, 1999; Chen, 2008), teachers still need more training and practice in the use of technology effectively during teaching in accordance with the requirements of the 21<sup>st</sup> century technology skills, as they could largely use technology for emails and search engines (Chen, 2008). The fact that teachers are reluctant and sceptic about integrating technology might draw on the lack of digital literacy education in their pedagogy, and at the same time the lack of experience. As student teachers need more experience of technology use during their own education in case of a lack of role model showing how

\*İletişim: Nihan Erdemir, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, nihanerdemir@isparta.edu.tr

to practice them in the classroom during their university education, they would probably fail to use it in their own classrooms in the future, or fail to integrate technology effectively into their instruction (Cuban, 2001; Dawson, 2006; Koehler & Mishra, 2008; Swain, 2006).

In this century, instead of adhering to traditional modes of instruction student teachers are expected to reverse the traditional classroom-based learning and include new technology while presenting and sharing content knowledge. This leads us to the flipped classroom model which is a type of blended learning. The theoretical ground for using a flipped classroom model comes from student-centered learning (Bishop & Verleger, 2013), active learning (Lemmer, 2013) and constructivism (Basal, 2015). Flipped classroom model complies with the principles of constructivist learning in that the teacher is a guide and the learners are “active”, “self-regulatory”, “self-mediated” and “self-aware” (Doolittle, 1999, p. 14). In the flipped classroom, instructors benefit from a wide range of instructional materials and include their own activities by means of online tools outside of the classroom. According to Jensen *et al.* (2015), the main purpose of flipping a classroom is delivering the content of the course by pre-recorded videos or other online tools and using the class time more effectively for implementing constructivist and hands-on activities (problem solving, critical thinking, pair work, group work, etc.) and increasing interaction in classroom between learners and instructor. In order to share content and contact students and assign course content prior to the course in the classroom, Edmodo emerges as a closed and secure social network by creating online learning environment. Hence, it is considered that the integration of Edmodo into instruction is perfectly suitable for the flipped classroom model.

Teacher education programs have a great role on student teachers to encourage them to integrate technology into teaching in their future classes, thereby gaining knowledge and ability which are required for the 21<sup>st</sup> century skills. However, it is seen that the previous research mostly focus on how technology is utilized by students and teachers. More research is needed to report on student teachers’ use and perception of information and communication technologies (ICT) and teacher education programs. The implementation of the flipped classroom model is not a straitjacket. The instructors are often free to create their design among various tools and materials available for the flipped classroom (Webb, Doman & Pusey, 2014) to deliver the course content so that the class time can be used with more constructivist and hands-on learning activities such as problem solving, discussions, workshops and group work (Jensen, Kummer & Godoy, 2015). Therefore, the primary focus of this paper is to help student teachers gain insights into implementing Edmodo as a web-based learning tool and flipped classroom as a learning model, question the use of flipped classroom via Edmodo in a teacher education program, and evaluate how the implementation of Edmodo and flipped classroom might contribute to their teaching practice in the future.

## LITERATURE REVIEW

It is of great significance for student teachers to have knowledge of web-based technological tools used in education and to have digital literacy skills to implement these tools in their classes during their teaching practice. Therefore, their teacher education programs at the university are expected to enable student teachers to experience the educational use of ICT. According to Hooper and Rieber (1999), five stages are described to indicate how teachers use technology in their classes: 1) familiarization, 2) utilization, 3) integration, 4) reorientation, 5) evolution. Considering these five stages, Smith and Greene (2013, p. 124) suggest teacher educators should “encourage the use of technology in instruction for pre-service teachers and to model this use for pre-service teachers.” Therefore, this study entailed the use of Edmodo in a flipped classroom in exploring student teachers’ knowledge and experience of digital technologies within and beyond educational contexts.

Edmodo is included as it is an online social learning environment where teachers can create digital classrooms in which teachers and students can upload content knowledge, assign learning tasks, manage schedules and events, share ideas and have quizzes. With a Facebook-like interface, Edmodo allows students to have ease of use. Moreover, “it allows students to feel comfortable posting in a

secure site to share ideas about learning contents” (Gan, Menkhoff & Smith, 2015, p. 4). Likewise, Dobler (2012, p. 13) reminds “teachers and parents might be concerned about security and privacy issues for communicating with people online.” Once again internet safety is provided in this digital class as it has a code through a teachers’ account, and particularly the students of this classroom can have an access to the closed and private learning platform, that is, an online classroom. Moreover, this code can also be given to parents to observe activities, discussion postings and comments. Edmodo enables students to communicate with their peers in their classroom or around the world and to collaborate with each other, thereby making comments to posts or works, responding to discussion threads. Metzger (2014) suggests teachers should encourage student discussions and collaborations with posts and initiate their communication because the immediate feedback given by their peers and teachers helps students in the construction of knowledge.

Flipped classroom model, as a result of integration of technological advancements into instruction, assumes an *inverted classroom* (Fraga & Harmon, 2014), “which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class” (Bergmann & Sams, 2012, p. 13). It draws on “constructivism, emphasizing social interaction and active knowledge building” (Comber *et al.*, 2018, p. 684). The strategy underlying the flipped classroom is that “work typically done as homework is better undertaken in class with the guidance of teachers” (Kong, 2014, p. 161). Students gain knowledge about the content of subject outside of formal class time and use their formal class time to actively construct their knowledge in an interaction with their peers and teachers (Bergman & Sams, 2012; Davies, Dean & Ball, 2013). In order to get students engaged in learning activities and make interactions with their peers outside the classroom, digital tools and digital classrooms are required, which enables students to have an access to online resources and learn their subject content through interactions with their peers and teachers in the digital form. If teachers have knowledge of how to embed technology into classrooms and encourage students to process information outside of the classroom, interaction among students and learning process in the classroom can be more fruitful by means of creating an ideal constructivist learning environment. As well as the presentation of subject content, another benefit of flipped classroom is its facility for students to “take control of their own pace, progress and responsibility in the learning process based on their own individual needs” (Kong, 2014, p. 161).

Smith and Greene (2013, p. 123) highlight that studies show teachers’ instructional strategies are still unchanged even though new technologies are integrated into the classroom. Therefore, instead of consulting to one web-based tool and naming it a digital classroom or considering it as the inclusion of technology, it is necessary for teachers to change the mode of instruction in accordance with the aims of this technology use, and also, adjust classroom teaching to the online learning environment by means of digital instructional strategies. It is noticed that the previous studies focused on the integration of Edmodo into the traditional classes and investigated its effects on students and teachers. However, this study changed the mode of teaching in accordance with the needs of Edmodo and utilized Edmodo in a flipped classroom. Moreover, the study is significant because it promoted the learning process of student teachers rather than students and teachers who were extensively studied groups. Thus, it investigates student teachers’ perceptions of Edmodo use in a flipped classroom during their teacher education program and the contribution of their experience of constructing knowledge to their teaching practice in the future, thereby being a role model for student teachers to develop their own online classes in their prospective teaching career.

Considering the significance of the issue and lack of research on student teachers’ practices of and perceptions towards Edmodo in a flipped classroom in their teacher education program, the present study aimed to explore this issue by analyzing the perceptions and practices of third grade ELT student teachers at a large state university towards the use of Edmodo and flipped learning in their teacher education program. The following research questions guided the study:

1. What are the student teachers’ perceptions of using ‘Edmodo’ in a flipped classroom?
2. What challenges and benefits does ‘Edmodo’ in a flipped classroom offer while student teachers use this tool in teacher education methods coursework?

3. How might 'Edmodo' and 'flipped classroom' contribute to the teaching practice and experience of student teachers in the future?

## METHODOLOGY

### Participants

Participants in this study were composed of 31 junior student teachers in the department of English Language Teaching at a state university in Turkey. Among these participants, 29 student teachers responded to the questionnaire, and 22 student teachers responded to the open-ended question for which they were asked to write a brief reflection essay.

### Data Collection and Procedure

The student teachers enrolled in the course named Teaching English to Young Learners in which they were required to attend the lessons regularly, make assignments and participate in the class discussions during the whole semester. At the beginning of the semester they were informed about their use of Edmodo in a flipped classroom model. First, they were taken to the computer lab for two weeks and were asked to join a digital classroom within Edmodo with the guidance of the teacher. In the flipped classroom model, the student teachers' use of Edmodo lasted for 10 weeks. Each week, the readings were uploaded to the online classroom in Edmodo, the materials including readings, website links and videos were posted one week before they attended the class. To exemplify, in the first week the readings from the selected resources were uploaded, the relevant websites and videos were suggested, some digital stories the teacher created by herself were shared, the student teachers were asked to create and post their digital stories at Edmodo. From the beginning the teacher encouraged student teachers to make comments on their peers' products, gave feedback to their products and comments by means of initiating discussions in the digital platform before the class. In the following weeks, the content knowledge of subjects was introduced one week before, and then they were led to construct knowledge in the classroom with the help of their peers and teacher. Even though they first avoided posting comments to each other, then they followed the products and comments which were made by their peers. After the teacher was sure of their having sufficient theoretical knowledge, she planned their student teachers to take action. The teacher asked student teachers to create a lesson plan for young learners, record their demo, and upload their video to Edmodo. In this way, it is aimed that student teachers and their peers could have a chance to observe the way they taught, to analyze, to comment on and to discuss about peers' way of teaching.

### Data Analysis

Data were gathered through a survey questionnaire which draws on two scales: Edmodo and flipped classroom, as shown in Appendix 1. The variables were composed of the questions focusing on the benefits and challenges of Edmodo and flipped classroom: perception towards usefulness, ease of use and influence on their teaching practice in the future. The first 11 items were related to student teachers' perceptions of Edmodo, and the last 11 items measured their perceptions of flipped classroom. The respondents were asked to indicate their agreement on a five-point-type-Likert scale. All items were presented in English. The questionnaire was delivered to the student teachers through Edmodo. The means were calculated via Excel program to measure the frequency of the student teachers' perceptions, and the results were indicated in the figures. In the questionnaire, there were also four open-ended questions related to the challenges and benefits of Edmodo and flipped learning. In addition to the questionnaire, the student teachers were asked to respond to an open-ended question by writing a brief reflective essay which compares the regular (traditional) way of training in the course, Teaching English to Young Learners, with a flipped classroom via Edmodo in terms of their usefulness, effectiveness and deficiencies, as shown in Appendix 2. A top-down qualitative coding



was used to analyze the answers of the student teachers to the open-ended question regarding the challenges and benefits they experienced with Edmodo and flipped learning.

## RESULTS and DISCUSSION

In this part of the study, the research questions given above are dealt with under three sections, respectively. The first section presents student teachers' perceptions of Edmodo and flipped classroom; the second section provides excerpts of the student teachers and analyzes the challenges and benefits of Edmodo and flipped classroom; the third section addresses to the contribution of student teachers' experience to their future teaching practice.

### Research Question 1: What are the student teachers' perceptions of using 'Edmodo' in a flipped classroom?

Regarding the perceptions of student teachers towards Edmodo, the means of the closed-ended questions in the questionnaire are largely high, as shown Figure 1. The mean value of the first eleven items is  $M=4.49$ . It is suggested that the student teachers have positive perceptions of Edmodo at a high level, and they do not seem to be even undecided. On the other hand, the means of Item 2 ( $M=3.96$ ) and Item 5 ( $M=3.93$ ) were relatively lower compared to the other items. It suggests that the student teachers considered that reaching Edmodo might be difficult, and also Edmodo did not allow them to participate more easily. A similar study analyzed pre-service teachers' opinions towards web-assisted collaborative learning by means of using Edmodo, and the results of their pre- and post-tests supported the findings of the present study by suggesting "a more positive perception to computer and web technologies" (Hamutoğlu *et al.*, 2019, p. 134).

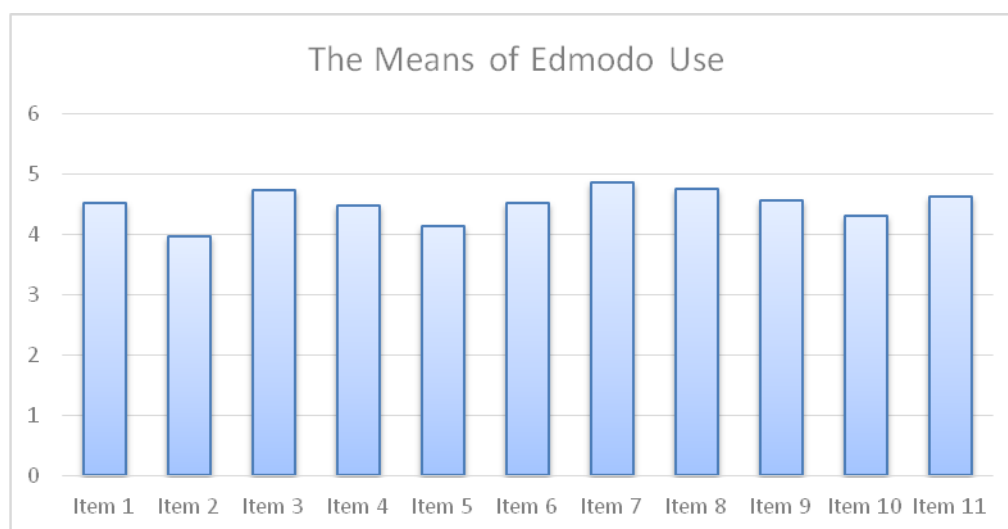


Figure 1. The student teachers' perceptions towards Edmodo

Similarly, with respect to the perceptions of student teachers towards flipped learning, the means of the closed-ended questions in the questionnaire are largely high, as shown Figure 2. The mean value of the last eleven items is  $M=4.40$ . The findings suggest that the student teachers have positive perceptions of flipped classroom at a high level, and relatively at a lower level compared to Edmodo use. On the other hand, the means of Item 18 ( $M=3.93$ ) and Item 19 ( $M=4.13$ ) are lower compared to the other items. It suggests that the student teachers considered that learning subjects through flipped classroom might be difficult, and flipped classroom did not allow them to have fruitful in-class discussion as they expected.

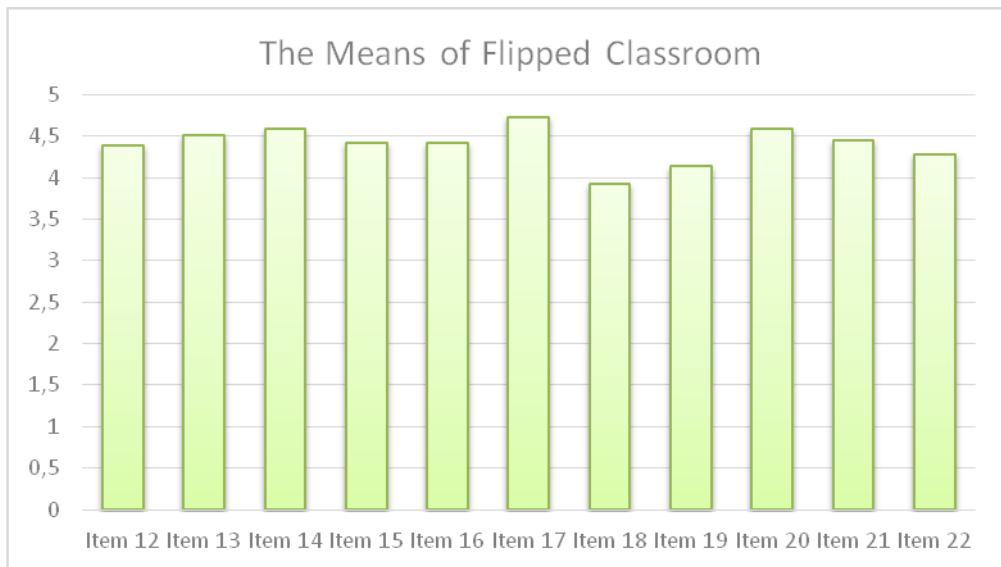


Figure 2. The student teachers’ perceptions towards flipped classroom

In accordance with the findings of this research, the use of educational online tool, Edmodo and flipped learning model is well received by the student teachers, and the student teachers were mostly open and willing to experience Edmodo in a flipped classroom. To begin with the first research question, the perceptions of student teachers towards the use of Edmodo were mostly positive. Their responses suggested that Edmodo is a compatible learning environment for a flipped learning model. Firstly, as it creates a digital lesson to interact with students and a teacher before the class. Students can be informed about what they are going to learn. Secondly, they have more time for in-class activities and discussions when they prepare for the lesson via Edmodo.

**Research Question 2: What challenges and benefits does ‘Edmodo’ in a flipped classroom offer while student teachers use this tool in teacher education methods coursework?**

As for the challenges and benefits of Edmodo in accordance with the results of the four open-ended questions in the questionnaire and of an open-ended question for a brief reflective essay, the codes were grouped, as shown in Table 1.

Table 1. The challenges and benefits of Edmodo

Challenges	Benefits
limited access to internet connection	student teachers and teacher interaction
complicated website	asking questions openly
taking time for adjusting to a new tool	teacher and peer feedback
incompatibility of mobile app and website	analyzing peers’ works
lack of notifications from mobile app	having background information prior to class
limited storage for uploading videos	feeling calm and confident
	enjoyable
	interesting
	multimodal
	self-management of space and time

To begin with the educational tool Edmodo, student teachers favored its interactive aspect as it creates a social learning environment by giving such answers as “I like the interaction between students and teacher” and “Students may express their thoughts and ask some questions freely on Edmodo.” Student teachers also found it useful to read their peers’ works, comments and evaluation: “Sharing our works and getting comments about it are useful”, “Also, peer evaluation is good and useful for the class” and “We can see easily our friends’ works.” Another advantage of Edmodo was to provide

insight to student teachers about the subject of the week before they come to the class. Student teachers stated “We have a background information thanks to Edmodo”, “I can get general ideas about the topic before coming to the class” and “Before the class, we have a chance to see and revise something and we maybe get prepared for the lesson.” As student teachers could write freely at Edmodo, they were also relaxed to be able to express how they felt. A group of student teachers indicated, for example, “It is helpful for keeping affective filter low.” They found Edmodo “enjoyable” and “interesting for students” because of the rich sources of materials: “I think especially sharing videos and links are more beneficial than just the written material.” As it offers an opportunity to student teachers to reach Edmodo beyond the classroom, they found it easy to reach. Even though they do not attend the classroom, they can follow course materials, participate online discussions, and get peers’ and teacher’s immediate feedback. One student teacher said “We can connect to each other even if we aren’t at the school. It enables students to take feedback easily” and another stated “We had the chance to get teacher’s feedback and peer correction.” On the other hand, most of the students found it difficult to follow updates at Edmodo due to their limited access to internet connection as seen in their statements: “As this program needs internet connection, I can’t always enter the program” and “It was always difficult to follow Edmodo because we don’t always use the internet.” Some student teachers had some difficulty in using Edmodo and told “The website is a bit complicated to me” and “It is a new program for use so it can take time to getting used.” The student teachers who downloaded the application to their mobile phone complained about the incompatibility of mobile and website versions, the lack of notifications which inform users about recent posts and “limited storage for downloading the videos.”

As regards the second research question, the findings suggest that the student teachers could largely benefit from the Edmodo and flipped classroom in a teacher education method coursework in the sense of increased interaction with the teacher and the peers and learner autonomy; however, they found the use of Edmodo in a flipped classroom challenging to practice due to their limited access to the internet connection and the limited storage of Edmodo. Recognizing that Edmodo might be a good learning platform, and similarly flipped classroom might be an effective model of learning, the student teachers found Edmodo to provide a safe and secure environment for learners as Gan *et al.* (2015, p. 4) approve that learners feel relaxed and safe to share their ideas in this platform. In addition, the results suggested that student teachers found the use of Edmodo helpful for developing technology knowledge and practice of learners as it requires the use of digital literacy skills. At the same time, the student teachers emphasized their having freedom of doing activities and assignments at their own pace beyond the classroom, which is important for learner autonomy. Last, it enables the student teachers to interact with the teacher and the peers in order to get feedback, to follow the assignments of their peers and to comment on each other’s works. In this study, it is noticed that the student teachers paid attention to their peers’ feedback as well. This situation might be explained by another similar study which was conducted among the students in a higher education institution in Korea. The results of this study suggest “students in the flipped classroom learn not only from an instructor but also from peers” (Jin-Young, 2017, p. 6). The issue of interaction at Edmodo is also strongly valued by various researchers. For example, Metzger (2014, p. 72) highlights “teachers can initiate student discussions and collaborations with posts.” Nevertheless, it should be noted that the use of Edmodo was challenging from time to time. The student teachers had difficulty in using Edmodo anytime and anywhere due to their limited access to internet connection. Moreover, due to the limited storage of Edmodo, they had some problems with sharing their demo presentations.

To continue with the challenges and benefits of flipped classroom in accordance with the results of the four open-ended questions in the questionnaire and of an open-ended question for a brief reflective essay, the codes were grouped, as shown in Table 2.

Table 2. The challenges and benefits of flipped classroom

Challenges	Benefits
limited access to the internet	more time for in-class discussion
taking time for adjusting to a new learning model	practical way to reach course materials
tiring	increasing learner autonomy
lack of emphasis on theoretical knowledge in class	feeling motivated and confident
ineffective in-class discussion	enjoyable
coming to class unpreparedly	student-centered learning environment
	collaborative learning situation

It is seen that student teachers mostly favored the flipped learning model. The most liked aspect of the flipped model was its presentation of information prior to the class through videos, audios and texts. Student teachers stated “We didn’t have to waste time watching the videos or looking at the websites in the classroom” and “We spend time to talk and discuss in the classroom.” In this way, they were satisfied of having more time for in-class activities. In addition, its practicality was emphasized by the student teachers as it facilitated to reach the documents. Using technology for educational purposes was favored. As student teachers revised the documents and materials before coming to the class, they found learning through this model easier and they had more time for discussions. The flipped classroom encouraged learners to gain autonomy and control their own learning. For example, some commented on the speed of learning “I can study the lesson at my own pace” and “It develops personal area.” The learning model also influenced their emotional perceptions in a positive way. For example, one student teacher stated “Students come to class more motivated and confident” and another said “I can feel free during working.” Nevertheless, student teachers do not seem to be as satisfied with flipped classroom as Edmodo. There are complaints to be taken seriously. First, as flipped classroom required the use of internet, student teachers stated how difficult it was for them to access to the internet anytime and anywhere. As the model is different from the traditional way of learning, they stated “It is a new model for us and we need more time to getting used to this” and “Actually it is in general a good model, but sometimes there is difficulty in participating because we are new in this type of teaching.” For some student teachers “It is hard to read some documents from computer because sometimes it is eye-straining.” Some indicated a lack of emphasis on theoretical knowledge in the class “I think we should have spent a little bit more time studying the theory part in the classroom” and “I didn’t understand some topics and flipped classroom didn’t help me.” For some student teachers, even discussions were not effective “I don’t think it allowed us to have more fruitful discussion in the class.” They complained some peers came to the class without reading them and stated “Sometimes children can come to the school without reading them.” They furthered “If you didn’t have the chance to read and prepared for the class with Edmodo, the lesson would be insufficient for you.” Interestingly, some student teachers suggested teachers to control if their students read texts and watch videos before coming to the class, while some suggested learners should be aware of controlling their own learning and said “First, students should be aware that they are responsible for their learning.”

Based on the reflective essays of student teachers who compared traditional classroom with flipped classroom, the findings indicated that most of the student teachers chose flipped classroom over traditional classroom, and also some supported the use of both types of classroom by indicating the benefits of traditional and flipped classes. With regard to the flipped classroom, student teachers’ perceptions were mentioned above; therefore, the distinctive results will be provided. In the flipped classroom model, student teachers stated that they felt comfortable and were confident to express their opinions through Edmodo. Therefore, they considered that the flipped classroom could create a student-centered learning environment, while traditional classroom was rather a teacher-centered learning environment. Student teachers in the flipped learning model could discuss about what they studied before the class; on the other hand, in their traditional classes the teacher often lectured. The results of a research by Zappe *et al.* (2009) on flipped classroom support the findings of the current study by arguing that “students perceived the method of teaching as being more effective than

lecturing” (Danker, 2015, p. 174). In light of the findings, it might be suggested that the flipped classroom model first leads to a more collaborative learning situation, and second, class time is allocated to learning rather than teaching by means of flipped learning. Lastly, it is considered to enhance learner autonomy as “Students have more control over their own learning” and “Students are more responsible for educating themselves.” However, student teachers highlighted that the flipped classroom should also be used when it is necessary as well as a mode of traditional teaching and stated “Teachers should decide which one is most suitable.” In addition, “It requires a careful interaction and burden on teachers”, so it might require teachers to introduce their lessons in a careful and planned way. Considering the course is teaching English to young learners, one student teacher added “It is not appropriate for young learners.” Finally, when student teachers compared and contrasted both types of classroom models, most of the student teachers found the traditional classroom model inefficient because it is teacher-centered, focuses on conveying information than establishing meaning, fails to draw learners’ interest, allows for a limited participation and discussion, and excludes interactive and cooperative learning with peers no matter how it facilitates one-to-one interaction or face-to-face learning, which leads to a strong communication between students and teachers (Leckhart & Chesire, 2012). With respect to the challenges and benefits of the flipped classroom, the findings suggest that the student teachers largely benefited from this mode of teaching because it enabled them to engage with the online lessons outside of the classroom. In this way, they could learn on their own time and at their own pace by promoting learner autonomy in and outside the classroom (Rochmawati, 2014). By indicating that it tends to improve learner autonomy, Kong (2014, p. 161) underlines its facility for students to “take control of their own pace, progress and responsibility in the learning process based on their own individual needs.” In addition, after the student teachers studied by themselves beyond the classroom, they could have a fruitful discussion in the class. Providing digital sources such as videos and website links was also found effective in the flipped learning model. Nevertheless, the student teachers considered the use of flipped model inefficient in some aspects. As they were not used to this learning model, it might have been difficult for them to learn the content. In addition, it did not allow the student teachers to have more fruitful discussion in the class as they expected. In a similar vein, the findings of another study exploring the challenges of flipped learning model by students revealed that “they had mixed feeling about the flipped learning course. While several students enjoyed the flipped learning method and appreciated its advantages, others found difficulty adjusting to it, mostly due to the necessary phase of voluntary learning” (Jin-Young, 2017, p. 6). Lastly, the student teachers coming to the class in an unprepared way is also considered as a limitation of flipped classroom by Danker (2015). Similar to the suggestions of the student teachers, Kachka (2012) proposes that teachers should check whether their students complete their online tasks and integrate them into in-class activities in a way.

### **Research Question 3: How might ‘Edmodo’ and ‘flipped classroom’ contribute to the teaching practice and experience of student teachers in the future?**

As regards the third research question, the means of Item 10 (M= 4.31) and Item 21 (M= 4.44) indicated that student teachers were eager to practice with Edmodo in a flipped classroom. It might be suggested that this study has become a role model for student teachers and encouraged them to use Edmodo and the flipped learning model in their future career. In addition, the means of Item 9 (M= 4.55) and Item 20 (M= 4.58) indicated that for most of the student teachers this was the first time they have ever used the instructional tool, Edmodo and the flipped learning model. In terms of having firsthand experience how they are practiced in the learning environment and identifying the pros and cons, a great number of the student teachers stated that they gained insights how to practice Edmodo and flipped learning with their own students in the future. Thus, they tend to agree that the practice of Edmodo and flipped model during their preservice teacher education contributed to their knowledge of how to adapt to their future teaching practices by considering their challenging and beneficial aspects.

## CONCLUSION

The purpose of this study was to explore how Edmodo in a flipped classroom is perceived, what challenges and benefits of Edmodo and flipped classroom might exist during teacher education program, and what contributions they might add to the student teachers' teaching practice in the future. The data gathered in this study suggested that the use of Edmodo in a flipped classroom was mostly well received because Edmodo and flipped learning model enabled the student teachers to interact with each other before the class, to share documents and to become prepared for the class. The possible challenges were listed as follows: the limited access to the internet, the limited storage of Edmodo, the lack of awareness of student teachers concerning Edmodo and flipped classroom, the lack of responsibility of student teachers to take control of their own learning process, the difficulty of spending time in front of a computer. After all, Edmodo in a flipped classroom was considered useful and effective to a large extent by the student teachers because of their ease of use for an interactive and a collaborative digital learning environment. Hence, most of the student teachers seem to be interested in employing Edmodo and flipped classroom in their classes in the future even though they claimed that they have used them for the first time. In the light of these findings, teacher educators might be suggested to allow student teachers to practice educational technology during their teacher education program, to enhance their digital literacy skills and to raise awareness towards possible handicaps and profits of information and communication technologies for their prospective language classes.

Further research is needed to investigate deeper understanding of the role of experiencing educational technology in a teacher education program, and the study might be extended to explore possible influences of technology use and flipped learning model on these student teachers' teaching practice in the following years.

## REFERENCES

- Albion, P.R. (1999). Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology. Retrieved from [https://eprints.usq.edu.au/6973/1/Albion\\_SITE\\_1999\\_AV.pdf](https://eprints.usq.edu.au/6973/1/Albion_SITE_1999_AV.pdf)
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington: ISTE.
- Bishop, J., & Verleger, M. (2013). Testing the flipped classroom with model-eliciting activities and video lectures in a mid-level undergraduate engineering course. Paper presented at *Frontiers in Education Conference*, 2013 IEEE, 161-163.
- Bozdoğan, D., & Özen, R. (2014). Use of ICT technologies and factors affecting pre-service ELT teachers' perceived ICT self-efficacy. *TOJET*, 13(2), 186-196.
- Chan, T. W. (2010). How East Asian classrooms may change over the next 20 years. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 28-52.
- Chen, Y. (2008). A mixed-method study of EFL teachers' internet use in language instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1015-1028.
- Comber, D. P. M., & Brady-Van den Bos, M. (2018). Too much, too soon? A critical investigation into factors that make Flipped Classrooms effective. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 683-697.
- Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *The IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171-186.
- Dawson, K. (2006). Teacher inquiry: A vehicle to merge prospective teachers' experience and reflection during curriculum-based, technology-enhanced field experiences. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 265-292.
- Davies, R.S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Dobler, E. (2012). Flattening classroom walls: Edmodo takes teaching and learning across the globe. *Reading Today*, 13-14.

- Doolittle, P. (1999). Constructivist pedagogy. Retrieved from <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/pedagogy.html>
- Fraga, L. M., & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 31*(1), 18-27.
- Gan, B., Menkhoff, T., & Smith, R. (2015). Enhancing students' learning process through interactive digital media: New opportunities for collaborative learning. *Computers in Human Behavior, 51*, 652-663.
- Gut, D. M. (2011). Integrating 21st century skills into the curriculum. In G. Wan & D. M. Gut (Eds.), *Bringing schools into the 21st Century* (pp. 137-157). Dordrecht, New York: Springer.
- Hamutoğlu, N. B., Gemikonaklı, O., & Gezgin, D. M. (2019). A study of the effectiveness of Edmodo on preservice classroom teachers' views of web-assisted collaborative learning environments, sense of classroom community, and perceived learning. *Science Education Journal, 30*(2), 128-137.
- Hooper, S., & Rieber, L.P. (1999). Teaching, instruction, and technology. In A. C. Ornstein & L. S. Behar Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 252-264). Boston: Allyn and Bacon.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education, 14*, 1-12.
- Jin-Young, K. (2017). A study of students' perspectives on a flipped learning model and associations among personality, learning styles and satisfaction. *Innovations in Education and Teaching International, 1*-11. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2017.1286998>
- Kachka, P. (2012). Educator's Voice: What's All This Talk about Flipping. Retrieved from <https://tippie.uiowa.edu/faculty-staff/allcollege/kachka.pdf>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical knowledge. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for teaching and teacher educators* (pp. 3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education, 78*, 160-173.
- Leckhart, S., & Cheshire, T. (2012, April 16). University just got flipped: How online video is opening up knowledge to the world, *The Wire*. Retrieved from <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2012/05/features/university-just-got-flipped>
- Lemmer, C. A. (2013). A view from the flip side: Using the inverted classroom to enhance the legal information literacy of the international LL. M. student. *Law Library Journal, 105*, 461-491.
- Metzger, R. (2014). Blended learning Apps that can make you flip. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary and Basic Education, 3*(3), 71-73.
- Rochmahwati, P. (2014). Developing learner autonomy online through micro blogging Edmodo. *Lingua Scientia, 6*(2), 151-158.
- Smith, J. J., & Greene, H. C. (2013) Pre-service teachers use e-learning technologies to enhance their learning. *Journal of Information Technology Education: Research, 12*, 121-140.
- Swain, C. (2006). Pre-service teachers' self-assessment using technology: Determining what is worthwhile and looking for changes in daily teaching and learning practices. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*(1), 29-59.
- Webb, M., Doman, E., & Pusey, K. (2014). Flipping a Chinese university EFL course: What students and teachers think of the model. *The Journal of Asia TEFL, 11*(4), 53-87.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009). Flipping the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. Paper presented at *ASEE Annual Conference and Exposition*.

## APPENDICES

Appendix 1. The questionnaire for student teachers' perceptions towards 'Edmodo' and 'flipped classroom'

Please indicate your agreement on the following statements of the list below:

1                      2                      3                      4                      5  
 Totally disagree                      
5
 Totally agree

PART A	1	2	3	4	5
1. Edmodo is a good learning platform for learners.					
2. Edmodo has ease of use for anytime and anywhere.					
3. Edmodo provides a safe and secure environment.					
4. Edmodo helps me to develop my digital literacy skills.					
5. Edmodo allows me to participate more easily.					
6. Uploading assignments electronically is interesting and useful.					
7. The feedback provided by the teacher is useful.					
8. It is useful to see the assignments of my peers.					
9. This is the first time I have used this program.					
10. I would like to use Edmodo for my students in the future.					
11. Thanks to this class I have gained an insight how to use Edmodo for my students in the future.					
What did you particularly like about using Edmodo while getting prepared for the classroom?					
Is there anything you <i>did not</i> like about using Edmodo?  If yes, please specify.					



Please indicate your agreement on the following statements of the list below:

Totally disagree      1                      2                      3                      4                      5  
 → Totally agree

PART B	1	2	3	4	5
12. Flipped classroom is good model of learning.					
13. Flipped classroom is useful for me to engage with a digital lesson at home.					
14. Flipped classroom allows me to learn on my own time and at my own pace.					
15. Flipped classroom allows me to have an interaction and collaborate with my peers.					
16. Flipped classroom is good to have an access beyond the classroom.					
17. Flipped classroom is effective at providing digital sources such as videos and websites.					
18. It is easier to learn the subjects in this way.					
19. It allows us to have more fruitful discussion in the class.					
20. This is the first time I have used this learning model.					
21. I would like to use Flipped classroom for my students in the future.					
22. Thanks to this class I have gained an insight how to practice Flipped classroom for my students in the future.					
What did you particularly like about using Flipped classroom while getting prepared for the classroom?					
Is there anything you <i>did not</i> like about using Flipped classroom? If yes, please specify.					

Appendix 2. The open-ended question

Teslim edildi (11)

Please compare our regular way of training in Teaching English to Young Learners Course with doing it via edmodo in a flipped classroom. Which one is more effective? things you particularly find beneficial or problematic?